

NHK Könyvtár
lett. sz.

MAGYARTANITÁS KÜLFÖLDÖN

AZ 1969. AUGUSZTUS 29-I LEKTORI ÉRTEKEZLET ANYAGÁBÓL

KÉZIRAT GYANÁNT

MÜVELŐDÉSÜGYI MINISZTERIUM
ÉS
KULTURÁLIS KAPCSOLATOK INTÉZETE

BUDAPEST

1969

809m

M18



203m
M18

M A G Y A R T A N I T Á S K Ü L F Ö L D Ö N

Az 1969. augusztus 29-i lektori értekezlet anyagából

Kézirat gyanánt

Művelődésügyi Minisztérium
és
Kulturális Kapcsolatok Intézete
Budapest
1969

Szerkesztette:

Ginter Károly

Lektorálta:

Szépe György

A kiadvány anyagának szerzői és működési helyük

B a l á z s János, Róma, egyetem
B e n d a Gyula, Strasbourg, egyetem
B o d o l a y Géza, Varsó, egyetem
D e m e László, Pozsony, egyetem
D o m o k o s Péter, Leningrád, egyetem
F á b i á n Pál, Bologna és Padova, egyetemek
G i n t e r Károly, Párizs, egyetem
H e g y i Endre, Budapest, ELTE
J a k a b László, Turku, egyetem
J a k a b f i László, Kairó, egyetem
J u h á s z János, Budapest, Művelődésügyi Minisztérium
L é r á n t Ferenc, Párizs, Keleti Nyelvek Főiskolája
M a g y a r Miklós, Lille, egyetem
O l á h József, Berlin /NDK/, egyetem
P á l f y István, London, egyetem
S z é p e György, Budapest, az MTA Nyelvtudományi Intézete

Készült az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Sokszorosító Üzemében. Budapest, V., Honvéd u.19.

Juhász János

Bevezető

Első ízben hívtuk össze külföldi magyar vendégoktatóinkat és lektorainkat, hogy megtárgyaljuk a közös problémákat. Nem korlátoztuk a témák számát, mert előbb fel kellett mérni a helyzetet. Ezért oly tarka a hozzászólások címeinek összképe. A sokféleségnek viszont az volt az előnye, hogy mindenki kedve szerint kibeszélhette magát, esetleg kipanaszkodhatta magát. Legközelebb - éppen az első konferencia tapasztalatai alapján - szűkítjük majd a témaköröket.

A felmérés sikerült; világosabb képet kaptunk arról, hogy mit kell tennünk. A konferenciát követően máris tárgyalásokba kezdünk a különböző illetékes szervekkel tankönyvek kiadása ügyében. Ha nem is egyszerre, de fokozatosan sikerül majd megírtni a szükséges könyveket. Egy-két helyi problémát is megtudtunk oldani. A munka java azonban csak ezután jön.

A magyar nem világnyelv, ezért jóval kevesebben tanulják, mint az angolt vagy az oroszot. S ennek következtében kevesebb tapasztalatunk van. A most fejlődésnek induló külföldi magyartanításnak erőteljesebben ki kell bontani szárnyait. Az elmúlt években a Nemzetközi Előkészítő Intézet és a Központi Magyar Lektorátus itthon már elért sikereket a külföldiek magyar oktatásában. Ezeket a tapasztalatokat a jövőben külföldön is alkalmazni kell; meg is tettük ennek érdekében az első szervezeti lépéseket. Külföldi oktatóink azonban nagyrészt más körülmények között dolgoznak, s ehhez nekik maguknak kell kidolgozniuk módszereiket, módszeres eljárásaikat. S minthogy lektoraink más-más anyanyelvűeket tanítanak, a konkrét gyakorlatot illetően mindenki a legilletékesebb a maga területén.

Kevés lektorunk tanított itthon külföldieket, s az anyanyelv tanítása más jellegű feladat, mint az idegen nyelv tanítása. Bizonyos tekintetben jobban hasonlít, ha magyar tanár tanít angolt magyaroknak és magyart angoloknak, mint ha magyar tanár tanít magyart magyaroknak és külföldieknek. Ezért szinte új szakmát kell elsajátítani. Itt segítséget nyújt, ha a világnyelvek oktatásának módszereit fokozott mértékben alkalmazzuk a magyar nyelv oktatására. Nem lehet mindent átven-

ni, de az alapelveket természetesen alkalmazni kell.

E kiadvány nem tartalmazza a konferencia teljes anyagát, csak azt a részét, amely közvetlenül az oktatásra vonatkozik. Ezzel a részszel a Művelődésügyi Minisztérium elő kívánja segíteni a tapasztalatcserét jelenlegi és jövőbeni lektoraink között, újabb indítékot óhajt adni munkájuk fellendítéséhez.

I. A M A G Y A R T A N Í T Á S M Ó D S Z E R E I

H E G Y I Endre

Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek

A magyar mint idegen nyelv nemcsak azok számára új, akik most ismerkednek vele, új azoknak is, akik évek óta a külföldiek magyar nyelvi oktatásával foglalkoznak. Két évtizede sincs, hogy e hiyaterület létezik. Előzmények nélkül ennyi idő alatt az alapok lerakásánál többre nem kerülhetett sor, s a kísérletezések ma is folynak.

Mint ismeretes, hazánk egyetemlein és főiskoláin, valamint a felsőfokú tanulmányokra előkészítő nyelvi intézetben évente nagyszámú külföldi ösztöndíjast tanítunk magyar nyelvre. Az oktatás célja az, hogy a hallgatók aránylag rövid idő alatt olyan szakirányú nyelvtudásra tegyenek szert, mely segíti őket választott szakjuk elsajátításában. Köztudott még két változata a magyar nyelvi oktatásnak: a TIT keretében szervezett tanfolyamok, és az, amelyik külföldön folyt, amelyről őszintén szólva keveset hallhattunk. Éppen ezért nagy jelentőségű a mai találkozó, amikor első ízben kerül sor arra, hogy hivatalos formában megbeszéljük a külföldre irányított magyar nyelvtanár feladatait. Szólni szeretnék itt röviden a célról, melyet megbízatásuk során maguk elé tűznek, valamint a tárgyi, személyi és didaktikai feltételekhez fűződő kérdésekről.

A célt illetőleg hadd emeljem ki a nyelv kommunikációs jellegét, melyet méltán emel ki az újabb szakirodalom. Talán nem érdektelen megemlíteni, hogy a szakirányú nyelvvoktatásban - a hazai zömmel ilyen - a nyelv kommunikációs funkciója elsődlegesen szakmai; itt a nyelvvoktatás nem cél, hanem eszköz. A külföldön folyó magyar nyelvi oktatás célja már differenciáltabb, ugyanis többféle oka lehet annak, hogy valaki nyelvünkön keresztül kapcsolatba óhajt kerülni a magyarréppel és kultúrájával. A nyelvtanulás indítéka lehet tudományos, turisztikai vagy pusztán kíváncsiság, és így tovább. A vállalkozók mindenestre egy ponton találkoznak: az érdeklődés önkéntes. S miután

nincs meg a természetes nyelvi környezet, mint idehaza, a nyelvi órán a tanárnak mindenképpen a társadalmi érintkezés szolgálatába kell állítania az oktatást.

Egy másik igény fejeződik ki az olyan tárgyak tanításában, mint a magyar irodalom története, Magyarország földrajza, a magyar nép története. Az előadások során a hallgatókat megismertetjük a magyarság múltjával, jelenével, társadalmi és művészeti problémáival. E fontos feladatot azonban nem utalhatjuk csupán a felsorolt kollégiumok területére, hiszen egy népről a legilletékesebb tudósítás maga a nyelv, melyet beszél. Szólaltassuk meg tehát magát a nyelvet, engedjük, hogy valljon önmagáról, s ne kijelentésekben beszéljünk szépségéről, értékeiről, főleg ne vetélkedő jelleggel tegyük ezt. Egy pillanatra se vezessen bennünket más nyelvekkel való összevetés valamilyen mérce szerint. Nem biztos, hogy például nyelvünk szerelmeseinek, csiszolóinak, a költőknek megállapításai, vallomásai meggyőző érvek lehetnek egy idegen számára, mert ezek inkább érzések, mint objektív vélemények.

A tárgyi feltételek között általában a nyelvórák színhelyét, a berendezést, a technikai segédeszközöket s a tankönyveket szokták emlegetni. A tankönyv kivételével a felsorolt tényezők bármelyikéről csak jóslatok formájában lehetne beszélni. A tankönyvről röviden annyit, hogy a forgalomban lévők közül bármelyiket használhatják, nem nagy a választék. De nem is ez a fontos, hanem a munka módszeressége. Célravezető módszerrel bármilyen szöveg alkalmas arra, hogy korszerűen és eredményesen oktassunk.

A személyi feltételek a hallgatók és az őket tanító tanárok. Különböző országokban sokféle anyanyelvű fiatalot fognak Önök oktatni; a legideálisabb megoldás az lenne, ha a nyelvi interferenciát illetően tanácsot tudnék adni. Ám ilyen tanácsokkal nem szolgálhatok, mert nincs megfelelő anyagunk. Itthon egy-egy tanulócsoporthoz sokféle nyelv és kultúra van jelen, ezért abból indulunk ki, hogy a magyar mindenkinek egyformán különleges s minden más nyelvtől különböző idióma. Arról azonban nem mondhatunk le, hogy a jelentősebb nyelvekkel kapcsolatban össze ne gyűjtsük a magyar megtaníthatóságát segítő nyelvi, grammatikai jelenségeket, s ehhez a munkához kérjük az Önök közreműködését. Évekig dolgoznak egy poszton, beszélnek az illető ország nyelvét, keressék meg azokat a nyelvi jelenségeket, közelítő és taszító pontokat, amelyek könnyítik s amelyek nehezítik a magyar elsajátítását.

Ami a tanárokat illeti, szembe kell nézni azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolguk van, hiszen "csak" az anyanyelvüket tanítják. Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mégpedig olyanformán, hogy nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, amely a hazai iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi másként látja nyelvünket, s a tanárnak az ő szemével kell néznie a magyart. Ez az aspektus önmagában már más módszert igényel, tehát nemcsak a korszerűségekre való törekvés sugallja a megújítást.

A módszer általában sokat vitatott probléma. Nincs egyedül üdvözítő módszer, hallhattuk korábban s még ma is. Tanulmányozzuk hát türelmesen a nyelvoktatás során világszerte jelentkező törekvéseket, próbálkozásokat, vessük össze mások kísérleteit a magunk tapasztalataival. Vegyük át, ami jó, de ne feledjük: az eredmény dönti el, melyik a helyes módszer.

A tanár korszerű és módszeres oktatása nemcsak a munka eredményessége szempontjából fontos, hanem azért is, mert a munkájából következtetni lehet a magyarországi nyelvoktatás színvonalára. A hallgatók között mindig vannak olyanok, akik figyelemmel kísérik a nyelvoktatás korszerűsítésére irányuló törekvéseket, s egybe tudják vetni a tanár által képviselt felfogást a világviszonylatban ismert elképzelésekkel.

E lényeges kérdéssel a didaktikához érkeztem, mely a tárgyi és személyi feltételeknek olyan mértékben függvénye, amilyen mértékben ezek objektív tényezőként befolyásolják az oktatás koncepciójának és módszerének kialakítását. Ez utóbbi részletekbe menő tárgyalásától felment egyrészt a rendelkezésemre álló idő rövideje, másrészt az, hogy az alapvető problémák megtalálhatók a Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? című jegyzetben. /Tudományelméleti igényvel is feldolgoztam e témát A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és módszertani problémái című tanulmányban, mely az ősz folyamán fog megjelenni egy az MTA Nyelvtudományi Intézete gondozásában készülő kiadványban. Gondoskodni fogunk arról, hogy amint elhagyja a nyomdát, késedelem nélkül megkaphassák./

A szakirodalomban sok oldalról, sokféle szempontból vitatottan merülnek fel a problémák, olyannyira, hogy még a műszóhasználat tekintetében sem alakult ki egységes álláspont. A viták főleg a következő kérdések körül gyűlnek:

A nyelvoktatás legyen beszédszintű /s mint ilyen mondatcent-

rumú/ s ne szövegközpontú; grammatika s elvont szabályok helyett a tanár a beszédkészség fejlesztését állítsa a nyelvről középpontjába. A sokféle nyelvi jelenséget modellekben automatizáltassuk, s szituatív gyakorlatok során tegyük élővé, élményszerűvé, s így állítsuk az emberek közti kommunikáció szolgálatába. Mindez természetesen az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás didaktikai elvének szem előtt tartásával történjék.

Ez az elv vezetett egyeseket arra a konklúzióra, hogy minden nyelv elemi mondatokra redukálható, melyekből állítólag kiszűrhetjük a mondatok létrejöttét megvilágító szabályokat, következésképpen véges számú szabállyal végtelen számú mondatot hozhatunk létre.

Annyi bizonyos, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elve a legkisebb egységből sugallja a rajtolást. Ez nem lehet más, mint a mondat alapköve, az alany-állítmányi szerkezet, melyet aztán fokozatosan bővítenek, s így beszélnek 1, 2, 3, 4 tagú elemi mondatokról. Pl. Péter ír. Péter levelet ír. Péter a postán levelet ír.

Alapjában véve nincs ebben semmi új, hisz ez nem egyéb, mint az alanynak s az állítmánynak bővítménnyel való ellátása. Annyiban más, hogy elhagyja a grammatikai meghatározást, s a matematikai gondolkodás benyomását igyekszik kelteni. Az elemi mondatokkal való ismertebb műveletek közé tartoznak a különböző variációs eljárások, melyek során a mondattagokat más-más lexikai egységgel cserélik, majd más-más időbe és módba helyezik át.

Ez a fajta mondatépítés nem kerülheti el a mozaik jellegét mindaddig, míg nem veszi figyelembe a szintaktikai összefüggéseket, a lexikai egységek szintaktikai adottságait. Következésképpen nyelvünk belső összefüggéseinek és működésének eddig még ki nem aknázott lehetőségeire kell támaszkodni. Így foglalta el az őt megillető helyet az oktatásban a legállandóbb szintagmatag, a vonzat.

S most ebből a szempontból vizsgálva induljunk ki még egyszer az egyetlen lehetséges bázisból, az állítmány s az alany szerkezetéből. Az állítmány és az alany kölcsönösen feltételezik egymást, tehát kapcsolatuk elsősorban logikai természetű, s miután az alany jelöletlen s a hozzá kapcsolható jelző is, formális szempontból nem jelent problémát a mondat létrehozásában. Marad tehát az állítmány, legyen az igei vagy névszói, mely gyakorlatilag lexikai elemként tartandó számon. Fel kell tehát oldanunk a következő ellentmondást: mondatcentrumú oktatást követünk, s a szóból indulunk ki. Azt a megállapítást, hogy a beszéd mondatokból s nem szavakból áll, úgy lehet a didaktikai hasz-

nosítás érdekében kézzelfoghatóbbá tenni, hogy azt mondjuk: nem izolált szavakban beszélünk, hanem mondatokban. Ez azonban mit sem von le a szó értékéből. A szó valaha kimondott vagy kimondandó struktúra része, olyan komponens, mely szintaktikai adottságainál fogva mindig készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatot alkotni.

A morfológia s a szintaktika egységének jegyében mindenekelött azt kell megvizsgáljunk, milyen lehetőséget kínál a szó, hogy más szavakkal szerkezetet alkosson. Kezdjük az igével. Az összefüggések vonalán az ige első relációját a tárgy irányában keressük /a vonzatoság illetékessége voltaképpen már itt kezdődik/: állhat-e mellette tárgy vagy sem. Következésképpen állandóan felszínen tartjuk az ige tranzitív és intranzitív párhuzamos alakjait: Pl. terem vmi - termel vmit; olvad vmi - olvaszt vmit.

Az ige másik relációja a határozók felé mutat. Az a ragos kötöttség, mely a magyarban az ige s az ún. állandó határozó kapcsolódásában nyilvánul meg /vonzatstruktúrák/, nehéznek tartott nyelvünk f o r m a i o l d a l á r ó l való megközelítését segíti. Pl. bízik vkiben, vmiben; biztat vkit vmire. Bár csökkentettebb mértékben, de hasonló támaszt nyújtanak a melléknév s némely határozatlan számnév, a nominális mondat pillérei. Pl. érzékeny vmire; nehéz vmi vkinek; kevés vmi vkinek. A vonzat használata azonban pusztán nyelvhelyességi kérdés marad mindaddig, míg a f u n k c i ó a s p e k t ű s ából nem közelítjük meg, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben vesz részt a gondolat szintaktikai megformálásában s további transzformálhatóságában.

A szótári vonzatstruktúra /pl. függ vmi vmitől, vkitől/ szemantikailag nem teljes értékű. Lexikai kiegészülés során válik mondatná, hogy szemléltesse azt, hogy grammatikai kritériumok szerint /tehát nem spontán módon/ miként hozhatunk létre különféle szerkezet-típusokat. De hozzunk bár létre a vonzatoság elve alapján akárhány mondatot, s mint modelleket automatizáltassuk, a differenciáltabb gondolkodás bonyolult mondataihoz sosem fogunk eljutni.

A mondatok száma végtelen. Önként merül fel egy átfogó vizsgálódás szükségessége: milyen magának ennek a körül nem határolható volumennek a strukturális felépítése, vagyis milyen hierarchikus rendszer szerint foglalnak benne helyet a strukturális egységek, a mondatok. Lényegében erre a kérdésre már a hagyományos leíró nyelvtan is

megfelelt, amikor szerkezet szerint egyszerű és alá-, illetőleg alárendelt összetett mondatok típusait különbözteti meg. A baj csak az volt, hogy egymástól elszigetelten, önmagukban statikusan nézte őket. A beszédkészség minél gyorsabb kialakítása viszont megkívánja, hogy a mondat típusokat egymáshoz való viszonyukban, egymásba való átalakíthatóságukban vizsgáljuk. Ily módon ugyanis minden formai és tartalmi változás /idő, mód, egyeztetés stb/ mintegy levezetés eredményeként regisztrálható és tudatosítható.

A beszéd folyamán mondataink formailag és tartalmilag egy meg nem szűnő differenciálódás és integrálódás, azaz tágulás és koncentráció során jönnek létre, **t r a n s z f o r m á c i ó k**, illetőleg **t r a n s z l á c i ó k** keretében. Transzformáción nem a Chomsky-féle transzformációt értem, s a másik sem pontosan az, ami Tesnière nevével vált ismertté. /A transzformáció terminus tartalma: egyik forma másik formává alakítható át. A translációé: megváltozik a szófaji kategória s vele a funkció is, azaz a szófaji átváltás minőségi változást okoz a mondatban /vagyis más mondat jön létre/. A transzformáció a mi gyakorlatunkban - aszerint, hogy mondatdifferenciálódás vagy integrálódás eszköze - lehet: decentrikus vagy koncentrikus irányú.

A vonzatstruktúra segítségével nemcsak szabályos mondatokat hozhatunk létre, de formálissá téve a produkálás folyamatát, ezeket a differenciált gondolkodás legfejlettebb formáivá, alárendelt összetett mondatokká transzformálhatjuk. Vegyünk egy példát, mely történetesen a kirándulás témakörével kapcsolatban bukkan fel: függ vmi vmitől.

A vonzat ragjára mutatva kérdezzük: Mitől függ a kirándulás?

A választ úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a kérdőszót behelyettesítjük odaillo tartalommal: - A kirándulás az időjárástól függ.

Hogyan transzformáljuk alárendelt összetett mondatná? Megismételjük a kérdést: - Mitől függ a kirándulás? - A kirándulás attól függ, hogy milyen az idő.

Mellékneves példa: büszke vmire. - Mire büszke Péter? - Péter büszke jó vizsgajegyeire. - Mire büszke Péter? - Péter arra büszke, hogy jó vizsgajegyei vannak.

A mondat típusok transzformációja rendszerességen alapuló és irányítható tevékenységet feltételez. Az irányítás kulcsa a **k é r - d ő s t r u k t ú r á**. Nemcsak azért, mert kérdés-felelet nélkül nincs

természetes beszéd, hanem azért is, mert a kérdés a mondatformálás természetes szabályozója. A kérdőszó utal a végződésre, szórendszabályozó szerepe van, meghatározza az igekötő helyét.

Általánosan elfogadott elv, hogy az oktatás legelején álló kép alapján a Mi ez? Mi az? struktúrákkal tesszük meg az első lépést, hogy az élmény s annak nyelvi megformálása az egyszerűtől a bonyolult felé szinkrónban haladhasson. A magyar nominális tőmondat kérdő struktúrájának használati értékét jelentősen növeli az a körülmény, hogy a formai és a tartalmi viszonyulás szempontjából egyaránt segíti szemmel tartani a mondat létrejöttét kísérő jelenségeket ha egy pillanatra sem tévesztjük el a kérdés és a válasz egymásraható dialektikáját.

A szóban lévő kérdő struktúra mindkét morféma jelentésnélküli. A nominális válaszmondatokban a mi helyébe ragtalan tartalmas szó kerül, /didaktikai fogással azt is mondhatjuk: megtöltődik tartalommal/ az az pedig megtartva formáját a tartalmas szó jelentésével azonosul. Pl. Mi az? Az szék. Ha a verbális mondatban a mi helyére kerülő tartalmas szónak ragja van, ez azonos a kérdő morféma ragjával, mintegy bizonyítékául annak, hogy eredetileg az állítás megelőzi a kérdést. Innen a kérdő névmás végződésre utaló szerepe, mely megkönnyíti a mondataalkotás folyamatának formálissá tételét, ezért maximálisan ki kell használni. /Mit? Házat. Mivel? Villával. Miben? Fiókban./

A főnévi mutató névmás az igei egyszerű mondat kérdő struktúrájában nem kap ugyan helyet, de ennek alárendelt mondattá való transzformálása során központi szerepet biztosít magának. Amint az előbbi példákban végigkövethettük: a mi helyébe először tartalmas szó kerül, majd főnévi mutató névmás, mely azonosul a tartalmas szó jelentésével. E tény viszonylag kötetlen lexikai töltéssel sugárzódik ki mellékmondat formájában. Nem lehet eléggé értékelni e formálisan rendszerezhető jelenséget. Formailag csak a szintagmatag és a rámutató szó funkciója szabályozó értékű, a lexikai feltöltés - mint már mondtam s bemutattam - viszonylag kötetlen, és logikai úton teremthet mellérendelő viszonyokat, tehát az alapmondatban kifejezett gondolat tágul többszörösen összetett mondat formájában, mintegy illusztrálva a decentrikus transzformáció mechanizmusát. Pl. Mitől függ a kirándulás? A kirándulás attól függ, hogy milyen az időjárás, ugyanis rossz időben megfázunk, és könnyen megbetegszünk.

A transzformációs műveletekben nemcsak a főnévi kérdő névmás

és mutató névmás vesz részt, hanem használati értékükhöz mérten a többi szófaji kategóriák is. S még hozzá mindjárt az oktatás legelején, ugyanis a nominális mondatból kiindulva, amint a van-os struktúra gyakoroltatására kerül sor, belép a mondatba hely fogalma s máris kínálkozik a transzformálási lehetőség:

- Milyen ez az utca?
- Ez az utca széles és hosszú.
- Milyen a másik utca?
- A másik utca keskeny és rövid.
- Melyik utca széles?
- Az az utca széles, amelyik hosszú.
- Hol vannak az autók és a villamosok?
- Az autók és a villamosok az utcán vannak.
- Hol vannak a trolibuszok?
- A trolibuszok ott vannak, ahol a villamosok és az autóbuszok.

A nyelv dinamikájára nagyon korán rá kell vezetni a tanítványokat. Már az első foglalkozásokon. Ezen múlik minden, ezzel jegyzi el magát a tanár az újnak, vagy csinálja a régit.

Említés történt a koncentrikus transzformációról, illő néhány példával ezt is illusztrálni. A koncentrikus transzformáció két vagy több mondat összevonását jelenti, vagyis fordítottját a decentrikus eljárásnak. Úgy tűnhet, felesleges ez a megkülönböztetés, hiszen egyazon művelet két irányból való megközelítését jelenti. Jóllehet a középpontban ezúttal is a mondat típus formaváltozása áll, e változás más nyelvi jelenségnek, a szófaji kategóriaváltozásnak /transzláció/ következményeként jön létre. Megszokott kifejezéssel élve, a képzés jut itt olyan szerephez, mely eltér a hagyományos grammatika gyakorlatától. A leíró nyelvten a képzőket a mondattól függetlenül funkcionáló, lexikai jellegű végződésekként tartja számon s ezzel kirekeszti a mondatformálás folyamatából, pedig ott a helyük.

A mondatösszevonás legnagyobb részt igeneves szerkezetté való átalakulás következtében válik lehetségessé.

- Pl. A táská, mely az asztalon van, az enyém.
Az asztalon levő táská az enyém.
Azok, akik későn jönnek, nem mehetnek be a nézőtérre.
A későn jövők nem mehetnek be a nézőtérre.

A koncentrikus transzformáció egyengeti a tömör fogalmazás útját, tehát stílusformáló ereje van, s közelebb hozza az olyan sajátos magyar morfológiai alakulatok megértését, melyek a választékos kifejezések tárába tartoznak.

Pl. A görög császár megijedt, amikor a magyar sereget meglátta.
A görög császár megijedt a magyar sereg láttán.

Mindebből kitetszik, hogy mellőzve bár az öncélú grammatizálást, a mondatok létrehozásában grammatikai kritériumok szerint járunk el, s a produkálás folyamatát formálissá téve hozunk létre formailag és tartalmilag helyes mondatokat. Bjelajev kifejezésével élve, munkánkban ilyenkor a logikai tényezőknek adunk elsőbbséget. A logikusra való támaszkodás a felnőttek oktatásában elkerülhetetlen, s nem mellőzhető elsősorban ott, ahol nem természetes nyelvi környezetben folyik a nyelvoktatás. Hasonló ez a körülmény ahhoz a szituációhoz, amelyben az űrhajós mesterségesen létrehozott feltételek között gyakorolja a súlytalanság állapotában végzendő mozdulatokat.

A logikus szempontok előtérbe helyezése azonban nem zárhatja ki a spontán elemeket az oktatás folyamatából. A társadalmi érintkezés leggyakoribb formái, az ún. nyelvi normák megtanítása nem képzelhető el semmiféle rendszerezéssel és fokozatossággal. A köszönéstől kezdve a legelemibb kérdéseket és kéréseket kifejező formákig sajátosan magyar nyelvi alakzatokkal találkozunk, melyek legtöbb esetben nem fordíthatók le, mert ugyanabban a szituációban más nemzet más kifejezéssel él, grammatikai magyarázatot pedig egyszerűen meddő kísérlet lenne hozzájuk fűzni, hiszen a nyelvbe való behatolás legelején már felbukkannak. A franciában például minden udvarias kérdéshez illik hozzátenni: s'il vous plait. Dites-moi, s'il vous plait... /Mondja, ha önnek tetszik./ A magyarban ez a lágyító feltételelesség átcsap felszólító módba: Tessék mondani... Ha nagyon udvariasak akarunk lenni, így szólunk: Kérem, legyen szíves megmondani, hány óra van. E példamondattal kapcsolatban jó alkalom kínálkozik rámutatnom arra, hogy erőn felüli vállalkozás lenne grammatikai magyarázatokba bocsátkozni. A kér vkit vmire vonzatstruktúrából kellene kiindulnunk, s felszínre hoznunk a latens elemeket. Tehát: Arra kérem önt, hogy legyen szíves... Majd azt is meg kellene magyarázni, hogy a kérem azért tárgyas ragozású, mert ott van az udvarias megszólítás szerepét betöltő személyes névmás, az ön. A hallgatók kíváncsiskodók, s ez jó, de ha időnek előtte teszik fel a kérdéseket, s mi engedünk nekik, az oktatás tervszerűségét tesszük kockára.

Mielőtt rátérnék néhány gyakorlat bemutatására, engedjék meg, hogy összefoglaljam a legfőbb elvei kérdéseket, melyeket a korszerűen oktató tanár nem mellőzhet munkájában.

A mi munkánk, a nyelvoktatás az alkalmazott nyelvészethez tartozik, tehát tudományos igényű, ennél fogva illő, hogy minél nagyobb elméleti megalapozást biztosítsunk a gyakorlatnak; illő, hogy az általános nyelvészeti elképzelések alkalmazhatóságát kipróbáljuk. S mert a mi sajátos gyakorlatunk szemszögéből nézzük az elméletet, mely elsősorban leírni akarja a nyelvet s nem a megtaníthatóságát kutatja, gyakran fedezünk fel ellentmondásokat, melyeket fel kell oldanunk.

1. Amióta a strukturalista nyelvtudomány kiemelte, hogy a beszéd mondatokból áll s nem szavakból, mondatcentrumú oktatást végzünk, ez azonban nem zárja ki, hogy mondatépítő foglalkozásaink során ne a szóból induljunk ki, mert éppen a szóban rejlenek azok a szintaktikai adottságok /ez maga a vonzatosság/, melyekkel készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatokat alkotni.

2. Mondatépítő foglalkozásaink során támaszkodunk a formai elemekre /elsősorban a toldalékmorfémákra gondolok itt/, ezekkel tesszük formálissá a produkálás folyamatát, ugyanakkor tartalmi feltöltéssel dokumentáljuk a szemantika fontosságát, mintegy igazolva, hogy a kettő között nincs ellentmondás, hanem kölcsönösen feltételezik egymást.

3. Nem grammatizálunk, illetve öncélúan nem; különben még a formális tevékenységet a transzformációkat is grammatikai kritériumok szerint végezzük, de csak utóbb tudatosítjuk a bennük rejlő törvényszerűséget. Az a szempont vezesse a jövőben a tankönyvírókat, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elvébe határozott grammatikai diszciplína épülhessen bele, melyet azonban kezdetben nem magyaráztunk. Kommentár nélkül kövessék egymást a nominális mondatok, majd a van-os struktúrák, s végül az intranzitív, illetőleg tranzitív igés mondatok. Példával is szolgálhatunk már, mert ilyen felépítésű a Nemzetközi Előkészítő Intézet jegyzete.

4. A tervszerűséggel irányított műveletek a logikus memóriára épülnek s a logikus elemei az órának. Mellettük jól meg kell férnie a spontánnak, mely a mechanikus memóriára s a gyermekkorból még töredékeiben megmaradt utánczóképessegre támaszkodik. A legelemibb érintkezési formák spontán elsajátíttatása fokozatosan kiszorítja a mindennapi szókincs területéről a közvetítő nyelvet.

5. A korszerű nyelvoktatást propagáló tanulmányok, cikkek nem egyszer sürgették a beszédszintű nyelvoktatást a szövegek központú helyett. A beszédszintűség nem zárja ki a szövegek központúságot, az ellenét mondva csinált. A szöveget kérdésekre adott válaszként foghatjuk fel, minthogy az is valóban. Ezeket a kérdéseket kell rekonstruáltatnunk tanítványainkkal, hogy változtassunk a szöveg statikus voltán. Egyik tanítvány kérdez, a másik felel, s miután a dialógus csak az első és második személyben teszi lehetővé a ragozást, beállítunk még egy szereplőt, aki narrátorként harmadik személyben mondja el, mi történik.

6. A szöveg statikusságának feloldása nem merülhet ki pusztán a dramatizálásban. Ide kapcsolódnak a szituatív gyakorlatok, melyeket mi játszunk vagy az olvasmány szereplőivel szóban játszunk el s amelyeket mozgási és emocionális mozzanatokból formálunk ki. Nincs olyan terjedelmes olvasmány vagy szöveg, mely maradéktalanul nyújthatná a nyelvgyakorlás lehetőségét, ezért minden szituációt - fejlettebb fokon különösen - előzményeiben kell megközelítenünk s következményeiben folytatnunk, vagyis az ok és okozat két pólusa között kell elképzelnünk. Ezt úgy tudjuk elérni, hogy mindazt, ami történik, rajzfilmként pergetjük, kockáról kockára, mozdulatról mozdulatra. Minden megtett mozdulatot emocionális jelenségek kísérik: öröm, harag, meglepetés, felháborodás, csodálkozás, csalódás, elégtétel, elgondolkodás, töprengés, vívódás, és még sorolhatnám őket, szám szerint huszonegyet /én legalábbis ennyit dolgoztam ki belőlük/. Arról az óráról, mely ennek a felfogásnak a jegyében zajlik, mindent el lehet mondani, csak azt nem, hogy száraz és tankönyv- illetve papirosízű. A tanítványok teljes aktivizálásának ez az egyik kipróbáltan járható útja.

Gyakorlatok

1. Kezdőfokú gyakorlatok. Nominális, van-os és igés mondatok.

- a/ - Mi ez? Mi az?
- Ez szék. Az asztal.
- Mik ezek? Mik azok?
- Ezek székek, Azok asztalok.
- Mi az asztal?
- Az asztal bútor.
- Mi a szék?
- A szék is bútor.
- Milyen a szék?
- A szék piros és új.
- Milyen az asztal?
- Az asztal barna és régi.

- Melyik bútor piros?
- Az a bútor piros, amelyik új.
- Melyik bútor régi?
- Az a bútor régi, amelyik barna.

- b/- Hol van a szék?
- A szék itt van.
 - Hol van asztal?
 - Az asztal ott van.
 - Hol van az asztal?
 - Az asztal ott van, ahol a szék.
 - Hol van az asztal?
 - Az asztal a szobában van.
 - Hol van a szék?
 - A szék is a szobában van.
 - Hol van a szék?
 - A szék ott van, ahol az asztal.

- c/- Mit látsz a szobában?
- A szobában három széket és egy asztalt látok.

2. Középfokú gyakorlatok

A fővárosban /Szövegrészlet/

Angol turisták vagyunk Londonból.
Sétálunk Budapesten, a magyar fővárosban. Megnézzük a várost, az utcákat, a tereket, a parkokat, a szép hidakat és a gyönyörű Duna-partot. Figyeljük az élénk forgalmat, a budapesti életet.

/A vendégek fel akarnak menni a Gellérthegyre./

- Igen, de hogy jutunk oda? Idegenek vagyunk, a várost még nem ismerjük, magyarul alig néhány szót tudunk.
- A sarkon rendőr áll. Megkérdezzük őt.
- Kérem, messze van innen a Gellérthegy?
- Nincs nagyon messze - mondja az udvarias rendőr. Ott van a megálló, tessék csak megvárni a villamost. A Gellért téren kell le szállni. Jó szórakozást kívánok!

/Bánhidi- Jókai - Szabó: Lehrbuch der ungarischen Sprache/

- Kikről olvasunk?
- Angol turistákról.
- Honnan, melyik városból érkeztek?
- Londonból. /Nyelvi norma:-Hova valók? -Londonba./
- Hova érkeztek?
- Budapestre.
- Mit csinálnak Budapesten?
- Sétálnak.
- Mit néznek meg?
- A várost, az utcákat, a tereket nézik meg.
- Milyenek a hidak?
- A hidak szépek.
- Milyen hidakat néznek meg?
- A szép hidakat.
- Milyenek a kirakatok?
- A kirakatok ízlésesek.

- Milyen kirakatokat néznek meg?
- Az ízléses kirakatokat nézik meg.
- Mit néznek meg a kirakatokban?
- A kirakatokban a sok szép árut nézik meg.

/A vendégek fel akarnak jutni a Gellérthegyre./

- Ismerik a várost?
- Nem ismerik.
- Miért nem ismerik?
- Azért nem ismerik, mert idegenek.
- Tudnak magyarul?
- Nem, csak néhány szót.
- Mit csinálnak?
- Érdeklődnek. Megkérdezik a rendőrt.
- Kinél érdeklődnek? Vonzatstruktúra: érdeklődik vkinél
- A rendőrnél.
- Hol áll a rendőr?
- A sarkon.
- Kinél érdeklődnek?
- Annál a rendőrnél, aki a sarkon áll.
- Kinél érdeklődnek?
- A sarkon álló rendőrnél.
- Mit kérdeznek a rendőrtől? Vonzatstruktúra: kérdez vmit
- A rendőrtől azt kérdezik, hogy vkitől messze van-e Gellérthegy. mond vmit
- Kitől kérdezik? vkinék
- Attól a rendőrtől, aki a sarkon áll.
- Mit mond a rendőr? Nyelvi norma: Tessék mondani, hol
- A rendőr azt mondja, van... hogy nincs messze. Kérem, legyen szíves
- Kiknek mondja a rendőr? megmondani, hol van...
- Azoknak a turistáknak, akik Londonból érkeztek.
- Csak ezt mondja a rendőr?
- Nem. Megmagyarázza azt is, hogy hol van a megálló s hol kell leszállni.

3. Felsőfokú gyakorlatok

Ötös találat

Baráti társaság lustálkodott a strandon. Élvezték a napfényt, nézték a Balatont, a hegyeket, a fehér vitorlákat - amikor a társaság egyik tagja, tekintélyes matematika-professzor, felugrott:

- Jaj, gyerekek... mindjárt háromnegyed öt... Azonnal fel kell öltöznöm... Csak fél hatig veszi át a posta a lottócédlákat.

- Csak nem lottózol? - kérdezte egy zöld fürdőnadrágos férfi, aki azzal szórakozott, hogy lábát térdig homokba temette.

A társaság nevetett.

Ekkor Ibike, az ifjú és csinos laboránsnő azt mondta:

- Egyszer azért mégis meg kellene próbálni. Három harminc. És nyerhetünk egy milliót.

- Tudjátok mit?.... Lottózzunk! - mondta a zöld fürdőnadrágos.

- Helyes - bólintott a számtantanár. - Egy...kettő...tizen vagyunk...Öt pár... Tudjátok mit? Írjanak fel öt számot a férfiak, öt

számot a nők, ugyanis bemegyek a postára, megteszem. Két szelvénnel fogunk játszani.

- Úgy van! Mindenki írja fel életkorát - kiáltott Ibi.- Kínél van ceruza?

A férfiak egy pillanat alatt felírták: 43, 29, 37, 44, 49.

Az első nő, a számtantanár felesége kézbe vette a ceruzát, és megfagyott ereiben a vér. Csak nem fogja felírni, hogy... Egyszóval, hogy két pillanat múlva mindenki megtudja a társaságban, hogy négy évvel idősebb az uránál! Persze a szerencse... Ugyan, micsoda hülyeség. Egyik szám olyan, mint a másik... Legfeljebb nem ötöt találunk, hanem négyet, jó esetben az is százezer forint. És kissé elpi-
rulva felírta: 34.

Pannika, a lakásügyi előadó félszeggel a cédulára pillantott. Hát van bőr a képén ennek a nőnek? Nő, várj csak. Ha te 34, akkor én 26.

/Fehér Klára Szerencsés történetek című könyve nyomán/

- Mikor érkezhettek a társaság a strandra?
- Délelőtt 9-10 órakor.
- Mit csináltak először?
- Megváltották a belépőjegyet, a kabinban levetköztek, felvettek a fürdőruhát, körülnéztek, alkalmas helyet kerestek, s ott leheveredtek, heverésztek, lustálkodtak, napoztak.
- Miért napoztak?
- Azért, hogy barnuljanak.
- Mitől barnulnak?
- Az ultraviolett sugaraktól.
- Attól, hogy ultraviolett sugarak érik őket.

Variációs gyakorlatok: élvez vki vmit

Mit élvez? A szabadságot, a pihenést, a vendégszeretetet, az úszást stb.

- Mit csináltak napozás közben?
- Nézték a Balatont, a hegyeket...stb.

Vonzatstruktúra: gyönyörködik vmiben

- Miben gyönyörködtek?
- A hullámzó Balatonban, a kéklő hegyekben, az úszó vitorlásokban.
- Miben gyönyörködtek?
- Abban, hogy hullámzik a Balaton, kéklenek a hegyek, úsznak a vitorlások.
- Mi történt közben?
- Az történt, hogy a tekintélyes professzor felugrott és riadtan felkiáltott: -Jaj, gyerekek...
- Mitől félt a professzor?
- Attól félt, hogy elkésik. megriad vki vmitől
- Mit kérdezett a zöld fürdőruhás férfi? fél /tart/ vki vmitől
- Csak nem lottózol? - ezt kérdezte.
- Hogyan kérdezte?
- Csodálkozva. csodálkozik vki vmin
- Min csodálkozott?
- Azon csodálkozott, hogy a tekintélyes professzor lottózik, ugyanis nem gondolta volna róla.

- Min nevetett a társaság? nevet vki vmin
- A zöld fürdőnadrágos férfi kérdésén.
- Azon, hogy mit kérdezt a zöld fürdőnadrágos férfi a professzortól.
- Mit csinált Ibike?
- Közbeszólt és felvetette, hogy meg kellene próbálni a lottózást.
- Milyen nő volt Ibike?
- Csinos. /Középtermetű, nyúlánk, magas, szőke, barna stb./
- Mit csinált a zöld fürdőnadrágos férfi?
- Csatlakozott a felvetett ötlethez.
- És a számtantanár?
- Ő is helyeselte, s mindjárt javasolta, hogy írjanak fel öt számot a férfiak s ötöt a nők.
- Ibi is helyeselte?
- Igen, sőt kiegészítette azzal, hogy kiegészít vmit vmivel mindenki az életkorát írja fel.
- Mit cselekedtek a férfiak?
- Gondolkodás /habozás/ nélkül felírták a megfelelő számokat.
- A nők közül kire került először sor kerül vkire sor?
- A számtantanár feleségére.
- Ő is habozás nélkül felírta életkorát?
- Nem. Megrémült. megrémül vki vmitől
- Mitől rémült meg? megijed vki vmitől
- Attól, hogy felírja életkorát, rögtön kiderül /kitudódik/: a férje négy évvel fiatalabb nála. meghökken vki vmitől
- Végülis mire határozta el magát? elhatározza /elszánja/
- Egy pillanatig viaskodott magában, magát vki vmire aztán döntött: nem leplezi le magát, legrosszabb esetben kevesebbet nyernek... s zavartan beírta: 34.
- Eszrevette valaki?
- Igen, Pannika s felháborodott. felháborodik vki vmin
- Min háborodott fel?
- Azon, hogy a tanár felesége valótlan adatot írt a cédulára.

- . -

Befejezés előtt röviden kitérnék arra is, hogyan álljunk helyt, amikor tanítványaink a magyar nyelv ún. "kényes" pontjaival kapcsolatban tesznek fel kérdéseket.

Szokatlan és nehéz a sok rag - mondják többek között -, amin persze nem tudunk változtatni. Ebből azonban nem következik, hogy együtt sajnálkozzunk a hallgatóval. Rá kell mutatnunk, hogy az automatizálást, a mechanikus begyakorlást éppen az segíti, hogy a kérdő névmás is ragos, s a végződés előre jelzi, milyen ragot kell használni a válaszmondatban. Ne hívjuk fel elriasztóan, vagyis ragok szerint a határozókra a figyelmet, a leíró nyelvtan gyakorlatából osztályozva az eseteket. Pl. Az igazgatótól jövök mondatban a -tól helyhatározó, Az igazgatótól kaptam struktúrában pedig eredethatározó. Az lebegjen

szemünk előtt, hogy a legősibb toldalékmorfémák, a helyhatározó ragjai felvették a legtöbb határozó szerepét, s a helyhatározó kérdő szavainak tartalmában kifejezett irány, a valahonnan valahova, valamerre tartó mozgás jelensége megtalálható a határozók többségénél. Valóságos belső áramlás van nyelvünkben; ez kimutatható s a nyelv megtaníthatósága szempontjából igen hasznos, mert kitűnő automatizálási feltételeket teremt.

átvesz vmit vkitől	nyújt vmit vkinek
kap vmit vkitől	küld vmit vkinek
kér vmit vkitől	ad vmit vkinek
vár vmit vkitől	ígér vmit vkinek
kérdez vmit vkitől	felel vmit vkinek
hall vmit vkitől	mond vmit vkinek

Fel szokott merülni az is többek között, hogy kevés a cselekmény idejét jelölő kategória, s a jövőt pl. ha jelöljük is a fog szócska + főnévi igenévvel, gyakorlatilag alig használjuk. Lám, a névszói ragozással kapcsolatban az volt a baj, hogy sok a rag, a nyelv feleslegesen bőkezű, most meg, hogy szűkmarkú.

Nyelvünk egyik helyen valóban pazarol, másutt takarékoskodik, mint pl. a számjelzős szerkezetekben feleslegesnek érzi az utótagra ráerőszakolni a többes szám jelét, megmondja azt világosan maga a számjelző, hogy többről van szó. Ami a jövő idő kifejezésre juttatását illeti, nyelvünk sajátos logika szerint jár el, melyet szintén az ökonomia sugall.

Ha valaki így szól: Megyek s eszem az ebédet - ez komikusan hat, ugyanis az ebédet nem i s s z u k. A helyesen beszélő ezt mondja: Megyek s megeszem az ebédet. Az igekötő perfektiváló funkciója, vagyis az a tulajdonsága, hogy a cselekvés véghezvitelét előre jelzi, jövő idejű értékűvé teszi. Ezért nem érezzük szükségét annak, hogy a grammatikailag számontartott formát használjuk jó, ha ezt a külföldieknek meg tudjuk magyarázni.

Végül a jelenlévőknek s önmagamnak felteszem a kérdést: mindaz, amiről előadásomban szóltam, milyen mértékben segíti a magyar nyelv megtanítását? Nagyon nagy mértékben, de csak segíti, s nem oldja meg. Ahhoz, hogy sakkozni tudjunk, meg kell tanulnunk a lépéseket, ezzel azonban még játszmat nem nyerünk, mert minden szabályszerű lépés más-más kombináció szülötte, s a kombinációk száma végtelen. A nyelv még ennél is bonyolultabb kérdés, mert a nyelv valóságos művé-

szi produktum, a legközkincsűbb népköltészet, mely valaha is létezett. Művészet már akkor is, mielőtt valamilyen művészeti műfajon belül tennék mérlegre szépségét és értékét, s ha pontosan kitervelt eljárások, módszerek szerint kezelhetnénk, sematikus lenne, s olyan értékű, mint minden, ami sematikus. Nem kedvüket akarom szegni, hanem éppen arra ösztönözni, hogy a feladat problematikusságához, komolyságához mért erőfeszítéssel végezzék munkájukat, melyhez sok sikert kívánok.

Módszertani megjegyzések a magyar nyelv külföldön való tanításához

Egyik kollégám, amikor hallotta, hogy Finnországban magyar nyelvet tanítok, kissé irónikusan jegyezte meg, hogy nem szeretné a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulni. Megjegyzésében nagyon sok igazság van, ha nyelvünk - sokszor még a magyarok számára is nehéz - szabályaira vagy éppen szabálytalanságaira gondolunk. Mert például azt minden általános iskolát végzett magyar ember tudja, hogy a tárgy ragja mindig rövid -t. De meg tudná-e valaki hirtelen mondani, hogy a -t mikor kapcsolódik a szótári tőhöz közvetlenül, mikor kötőhangzóval? És ha kötőhangzóval kapcsolódik, akkor a mély hangrendű szavakban mikor van o, és mikor van a kötőhangzó? Például: asztal > asztalt, fal > falat, tyúk > tyúkot, lyuk > lyukat stb. Vagy tudna-e valaki gyorsan válaszolni arra a kérdésre, mikor van mássalhangzó után -a/-e vagy -ja/-je birtokos személyrag egyes harmadik személyben? Például egyformán r hangra végződik a humor és a terror szó, mégis az egyikben -a, a másikban -ja birtokos személyrag található: humor > humora; terror > terrorja. Hasonló példák még: ember > embere, éger > égerje; gyalázat > gyalázata, divat > divatja stb. Természetesen ezeket a jelenségeket le lehet írni, szabályba lehet foglalni. De tudják-e ezeket a szabályokat a magyar emberek? Nyilvánvalóan nem, de nekik nem is kell tudni, mert anyanyelvük a magyar. Az idegen anyanyelvűeknek viszont meg kell tanulni ezeket.

Hasonló jelenségeket figyelhetünk meg az igeragozásban is. Azt minden általános iskolát végzett magyar tudja, hogy a múlt idő jele mássalhangzó után rövid -t, magánhangzó után hosszú -tt. De meg tudja-e valaki mondani, hogy mássalhangzóra végződő szótári tő után mikor járul közvetlenül az időjel, és mikor kötőhangzóval? Bizony, azonos végű szavaknál is eltérés mutatkozik: ad > adott, apad > apadt stb. És ha van kötőhangzó, mikor van minden személyben, és mikor van csak alanyi ragozás egyes szám harmadik személyben? Például: fut /futottam, futottál, futott stb./, de lát /láttam, láttál, látott stb./. A magyar ember számára ez a gyakorlatban szintén nem okoz problémát.

Más kérdés, bár könnyebb, az igeragozás köréből. Minden iskolázott ember tudja, hogy a felszólító mód jele a -j. De ha már azt is

megkérdeznénk, hogy milyen változásokon megy át a -j az igék egyes csoportjaiban, akkor nemigen kapnánk tökéletes választ. Azt talán még tudják, hogy mikor van teljes hasonulás. De arra már kevesen emlékeznének, bár esetleg helyesen írják, hogy melyik igében van hosszú -jj módjel /jön > jöjjön/. Talán egyeseknek még az is eszükbe jutna, hogy olykor -gy áll a -j helyett /tegyen, legyen stb./, de azt már bizonyára csak kivételes emlékezetű ember tudná megmondani, hogy a hisz az egyetlen magyar ige, amelyben hosszú -ggy a felszólító mód jelle /higgyen/, bár minden magyar anyanyelvű egyén helyesen ejti.

Az idegeneknek természetesen mindezeket meg kell tanulni. A felszólító mód szabályait tapasztalatom szerint elég könnyen elsajátítják, de a kötőhangzók használatát és a szavak tövében történő változásokat nagyon nehéz megtanulni. Éppen ezért a nyelvtanároknak kell segítségükre sietniük úgy, hogy a szabályok gondos oktatása mellett minden új szónak megadják a főalakjait, így a szóval együtt annak ragozása is azonnal rögzítődik.

A főnevekkel kapcsolatban négy főalakot célszerű közölni: egyes alanyeset, tárgyeset, többes alanyeset és egyes szám harmadik személyű birtokos személyragos alak. A fenti alakokból nemcsak a kötőhangzók problémája tisztázódik, hanem az esetleges tőváltozás is kiderül. Például: ablak, -ot -ok, -a; kéz, kezet, kezek, keze; kanál, kanalat, kanalak, kanala; ökr, ökröt, ökrök, ökre; fa, fát, fák, fája; ló, lovat, lovak, lova stb. Valaki azt mondhatná, hogy a tárgy és a többes szám közül elég az egyik, hisz ha a tárgyrag előtt o kötőhangzó van, akkor az van a -k többes jel előtt is, és ha a -t előtt változott a tő, akkor ugyanaz a változás észlelhető többes számban is. De említettük már, hogy a tárgyrag gyakran kötőhangzó nélkül járul a mássalhangzóra végződő tő után is: asztal, -t, -ok, -a; kör, -t, -ök, -e stb. És a tő sem feltétlenül azonos többes számban és az egyes tárgyesetben. Például a szó, -t, de többesben a szók mellett a szavak forma a gyakoribb, a szavat alak pedig már nemigen nevezhető köznyelvi-nek.

A melléknevek mellett a tárgy, a többes szám és a közép fok alakját szükséges megadni. A birtokos személyrag elhagyható, mert a melléknevek, ha már birtokos személyragokkal fordulnak elő, főnevesültek. Például: piros, -at, -ak, -abb; nehéz, nehezet, nehezek, nehezebb; jó, -t, -k, jobb stb. A felsőfok közlése nem szükséges, mert elég könnyű a szabályt megjegyezni, a leg- jellel alakul általában a közép fokból: legpirosabb, legnehezebb, legjobb stb., de a -só/ső végű melléknevek

alapfokából: legalsó, legfelső.

Az igéknek általában négy, de olykor öt alakját kell ismer-
tetnünk a hallgatókkal. Első természetesen a szótári alak, alanyi ra-
gozás, jelen idő, egyes szám harmadik személy. Finnországban a kezdők
részére írt magyar tankönyv /Lavotha-Tervonen: Unkarin oppikirja. Hel-
sinki, 1961/ a finn szótári alaknak megfelelően a főnévi igenevet köz-
li az olvasmányokhoz készített szójegyzékekben. Ez helytelen, az egyes
harmadik személyhez nemcsak azért kell ragaszkodnunk, mert ez már ha-
gyományos, hanem azért is, mert az igék ragozása szempontjából ez az
igealak fontosabb mint az igenév. Igen gyakran az egyes harmadik sze-
mély azonos azzal a tövel, amelyhez a végzések járulnak, és például
azonnal láthatjuk belőle, hogy az ige ikes-e, vagy sem. Ezzel szemben
a főnévi igenév az ige ragozására vonatkozólag kevesebb tájékoztatást
nyújt.

Az igék második főalakja a múlt idő egyes szám harmadik sze-
mély. A várt formából például azonnal látható, hogy az időjel előtt
egyetlen személyben sincs kötőhangzó, mert ha egyes harmadik személy-
ben nincs, akkor egyetlen alakban sincs. Az adott és futott alakokból
viszont nem látszik, van-e a többi személyben a jel előtt vokális,
vagy nincs. Ezért abban a típusban, amelyben a harmadik személytől el-
tér a többi, célszerű megadni az egyes első személyt is /adtam, adott;
ettem, evett stb./, itt tehát öt főalakot közlünk a hallgatókkal. A
múlt idő három típusa a következőképpen adható meg: a/ vár -t, b/ ad
-tam, -ott, c/ fut -ott.

Harmadik főalak a feltételes mód egyes harmadik személye:
vár, -na; kezd, -ene; tanít, -na ~ -ana. Olykor van a jel előtt kötő-
hangzó, olykor nincs, de vannak olyan szavak, amelyeknek két alakjuk
is él. A feltételes mód egyes harmadik személyének ismerete alapján
azután néhány más igealak is könnyen megalkotható. Ha nincs a módjel
előtt kötőhangzó, akkor az egyes második személyű -sz, a többes máso-
dik személyű -tok/-tek/-tök, a többes harmadik -nak/-nek és a második
személyű tárgyra utaló -lak/-lek ragok, valamint a főnévi igenév -ni
képzője előtt sincs. Például vársz, vártok, várnak, várlak, várni. Ha
van a feltételes mód jele előtt kötőhangzó, akkor az imént említett
végzések előtt is van: kezdesz, kezdetek, kezdenek, kezdelek, kez-
deni. Ha a feltételes módban két változat él, akkor az itt tárgyalt
esetekben is kettős alakok találhatók: tanítsz ~ tanítasz, tanítottok ~
tanítotok, tanítanak ~ tanítanak, tanítlak ~ tanítalak, tanítani ~ taníta-
ni. Nyilván nagyon nehéz lenne megjegyezni, hogy a fenti igealakokban

mely igékben van kötőhangzó, melyekben nincs /vö. J a k a b, MNYj.XV, 79-98/, éppen ezért helyes, ha az új igével együtt annak feltételes módját is megtanulják a külföldi hallgatók.

Végül negyedik /az ad, -tam, -ott típusban ötödik/ főalak a felszólító mód egyes harmadik személye. Ez különösen a módjel különféle változásai miatt fontos. Például: vár, -jon; néz, -zen; eszik, egyék; hisz, higgyen stb. Ha egy új igét tanítunk, a fentiek értelmében a következőképpen adhatjuk meg főalakjait: vár, -t, -na, -jon; fut, -ott, -na, fusson; ad, -tam, -ott, -na, -jon; iszik, ittam, i-vott, inna, igyék; stb.

Amikor kezdőket tanítunk, ezek az adatok nagy mértékben megkönnyítik részükre a magyar nyelv bonyolult ragozási rendszerének elsajátítását. Ezért következetesen közölnünk kell ezeket az alakokat mind a névszóknál, mind az igéknél. Az első tanév vége felé azután azokban a hallgatókban, akik rendszeresen eljárnak az órákra, és egy kicsit tanulják is a nyelvtant, kialakul egy biztos készség, könnyen ragozzák a szavakat, és az újonnan előforduló szavak főalakjait önállóan is meg tudják alkotni.

A magyar nyelv idegeneknek/való tanítása más módszereket kíván, mint a magyar anyanyelvűeknek való oktatása. Ezért kívánatos lenne, hogy az ilyen irányú módszertani kutatás fellendülne a magyar nyelv oktatói és kutatói körében.

A Sorbonne-on végzett laboratóriumi nyelvoktatásról

A Párizsi Egyetemen a laboratóriumi magyartanítás a Fonetikai Intézet - adta keretek között folyt, csak auditív módszerrel. A rendelkezésemre bocsátott laboratórium 12 kabinos volt, mindegyik kabin egyéni munkára alkalmas magnetofonnal felszerelve. Minthogy igen alacsony volt az egy nyelvcsoporthoz jutó óraszám /heti kettő!/, a tantermi és a laboratóriumi órák arányát 3:1-ben állapítottam meg. A hallgatók összetétele és előképzettsége, valamint az alacsony óraszám miatt a tanításnak az írott szövegből kellett kiindulnia, különben a hallgatók csaknem mindent elfelejtettek volna egyik hétről a másikra, általában nem lévén alkalmuk a magyar nyelv órán kívüli gyakorlására; az általános vagy összehasonlító nyelvészek pedig elsősorban a nyelvi rendszerre voltak kíváncsiak, a beszélt nyelv kevésbé érdekelte őket. Így a laboratórium kizárólag a gyakorlást szolgálta azoknál, akik a beszélt nyelvet is el akarták sajátítani. A gépi foglalkozásokat rendszeresen látogatók sokkal jobb eredményeket értek el mind a kiejtés, mind az általános magyar nyelvismeret terén azoknál, akik csak a tantermi órákon tanulták a magyart. A laboratórium megtöbbszörözte a gyakorlásra szánt idő hatékonyságát.

A kezdő csoportban a következő gyakorlattípusokat alkalmaztam:

1. A leckék szövegének felolvasása. A felolvasás szükség szerint egy vagy több szereplővel történt úgy, hogy minden mondat után annyi üres hely maradt a szalagon, amennyi a mondat elismétléséhez szükséges. A hallgatók tetszés szerint maguk előtt tarthatták az írott szöveget. A beszédtempót még az első leckékben sem lassítottam le túlságosan, hogy szoktassam őket a magyar nyelv általános beszédsebességéhez. Második-harmadik próbálkozásra sikerült a megfelelő sebességű szövegmondás.

2. Kérdések az elmondott leckeszövegekre. A válaszokat írásban is kértem, mert nem volt időm minden szalag utólagos végighallgatására.

3. Az alaktan gyakorlása. A ragozott igealakokat vagy ragos

névszókat rövid mondatokba foglalva gyakoroltattam úgy, hogy a hallgató egyszerűen ismételte a hallott szöveget. A mondatok kisebb, analógias alapon összeállított csoportokat alkottak. Ez a gyakorlattípus elősegítette egyben a leggyakoribb szórendi formák beidegzését is.

4. Szórend-gyakorlatok. A hallgatók először egy szórendi kiemelés nélküli, általam semlegesnek nevezett mondatot hallottak, ezt ismételték, majd kérdések és feleletek következtek az eredeti mondat minden részére. A diákok minden kérdést és feleletet megismételtek. A gyakorlat alkalmas volt a szórend segítségével történő kiemelés bemutatására, valamint a kérdés és a válasz szórendi összefüggésének illusztrálására. A gyakorlattípust később úgy variáltam, hogy csak a semleges mondatra vonatkozó kérdéseket adta meg a szalag, a válaszokat szóban vagy írásban önállóan szerkesztették meg a hallgatók, végül csak a felteendő kérdések számát jelölte meg a feladat.

5. "Ráolvasás". A leckék egyes részleteit vagy más, lehetőleg éles ritmusú mondatokat vettem fel szünetek nélkül. A tanulók a rövid szöveget úgy mondták el, hogy közben lehalkították a tanári felvételt. Az önellenőrzésnél felerősítették a tanár hangját, s jól észrevehették az eredeti és a "ráolvasott" szöveg ritmuskülönbségeit.

6. Új szöveg összeállítása az ismert szókincsből. A hallgatók a laboratóriumot követő tantermi órán reprodukálták - tartalmilag - a hallottakat.

7. Tollbamondás. A tanulók minden mondatot írássebességüknek és emlékezőtehetségüknek megfelelően tetszésük szerint többször is meghallgathattak.

A haladóknál a tudásbeli hiányosságok alapján válogattam a fenti típusok között. Kiegészítettem a gyakorlatokat a művészi szövegmondással; hanglemezzről másoltattam szalagokra olyan verseket, amelyeket a tantermi órákról már ismertek a hallgatók. Az összefüggő szöveg után ritmikailag egységekre bontott, ismétlési szünetekkel megszakított felvétel, majd "ráolvasás" következett. A művészi szöveganyagot részben a Párizsi Magyar Intézet, részben az egyetem lemezei szolgáltatták.

A laboratóriumi munkát időnként élénkítettem népdalfelvételekkel, melyeket a szövegek tantermi tanulmányozása előzött meg. A zenei ritmus nagy segítséget nyújtott a szöveg beszédritmusának elsajátításában. A ritmust ének közben kopogással is hangsúlyoztattam, s az így beidegzett ritmusképet kellett követni akkor is, amikor é-

neklés után dallam nélkül, versként ismételtetem a szöveget. Természetesen nagyon kellett ügyelni arra, hogy a kiválasztott dal zenei ritmusa pontosan megfeleljen a beszédritmusnak. Elgondolásom szerint elsősorban ott van szükség a zene ritmusközvetítő szerepére, ahol a hallgatók anyanyelvében hiányoznak a hosszú hangzók, mint értelem - megkülönböztető elemek.

A laboratóriumban új nyelvi jelenséget soha nem tanítottam. Ha véletlenül ismeretlen szó került a gyakorlatokba, a hallgatók minden esetben külön rákérdeztek, s ez megakasztotta a munka menetét a hallgató számára, s a tanártól is értékes percekert rabolt el.

A munka intenzitásának tudható be az, hogy a tanulók 30-35 perc után 2-3 perc szünetet tartottak. Bár a felszerelések hangminősége igen jó volt, az erős figyelem-összpontosítás fél óra múltán kimerítette a diákokat.

II. S E G É D E S Z K Ö Z E I N K

B a l á z s János

Javaslat a külföldi magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására

A hazai magyaroktatáshoz szükséges egyetemi és középiskolai tankönyvek, sokszor igen magas tudományos színvonalon, már rendelkezésünkre állnak. Ezen a téren, céltudatos és tervszerű munkával, hosszú évek során, a Tankönyvkiadó Vállalat olyan eredményeket ért el, amelyekről, nyugat-európai ismerőseink nagy elismeréssel a többnyire irigykedve szoktak nyilatkozni. A külföldön anyanyelvünket oktatók vagy tanulók azonban mindmáig igen nehéz helyzetben vannak, mivel nem jutnak megfelelő tankönyvekhez. Aligha kétséges, hogy a gátló körülmény megszüntetése csak akkor remélhető, ha kormányzatunk, a külföldi magyaroktatás rendkívüli fontosságát felismerve, az idegenben anyanyelvünket tanító szakemberek és a magyarul tanuló külföldiek kezébe, a Tankönyvkiadó Vállalat segítségével, jól végiggondolt, hosszú évekre előre kidolgozott munkatervek alapján, s még hozzá lehetőleg olcsón, vagy esetleg teljesen ingyen s minél előbb megfelelő tankönyveket tud adni.

E program kidolgozása és megvalósítása során természetesen nemcsak a hazai magyaroktatás nélkülözhetetlen tapasztalataira kell támaszkodnunk, hanem az idegenben magyart tanító szakemberek tanácsait és kívánalmait is messzemenően figyelembe kell venni, hiszen nyilvánvaló, hogy a külföldiek részére készítendő tankönyvek semmiképpen sem lehetnek a hazaiak változatlan másolatai, pusztá fordításai.

A feladat, amit véleményem szerint a lehető legsürgősebben meg kell oldalni, többek között azért is igen jelentős, mivel keleten és nyugaton, Európában és a többi világrészekben, egyrészt idegenbe szakadt honfitársaink leszármazottjai, másrészt az egyre nagyobb számban érdeklődő külföldiek rendkívül tekintélyes tömeget képviselnek, amelynek igényeivel okvetlenül számolnunk kell. Az is nyilvánvaló, hogy az alább javasolt tankönyvek elkészítésében az oroszok részét

mindenképpen hazai szakembereinknek és kiadóinknak kell vállalniuk, de természetesen úgy, hogy közben keresnünk kell a megfelelő külföldi szervezetekkel való kapcsolatokat és az ezekkel való együttműködést is. A legsürgősebb feladat az alább felsorolt tankönyvek magyar alapszövegeinek elkészítése, majd pedig az így kiformált könyvtípusoknak orosz, angol, francia, olasz, német, spanyol, lengyel, finn stb. nyelven való, a szükségleteknek és a helyi kívánalmaknak megfelelően módosítandó, hazai vagy külföldi kiadása.

Az alábbiakban először azt próbálom fölvázolni, hogy a külföldi magyaroktatáshoz milyen tankönyvekre lenne szükség /A/, majd pedig, hogy ezeket hogyan lehetne mielőbb megszerkesztetni és kiadni /B/.

A/ A külföldi magyaroktatás tankönyvprogramjának kidolgozása

A lehető legrövidebb időn belül szükséges volna kidolgozni egy tankönyvprogramot, amelyben a következő művek megszerkesztését és kiadását kellene előírni:

1. Gyakorlati magyar nyelvkönyv. Ennek módszerében az anyanyelvünket tanuló külföldiek igényeihez és szükségleteihez kell alkalmazkodnia, sokkal jobban, mint ahogy azt az eddigi, hasonló jellegű tankönyvekben tapasztalhattuk. E mű terjedelme nem lehet túlságosan nagy, mivel a gyakorlatban csak azok a magyar nyelvkönyvek válhatnak be, amelyeknek anyagát egy év alatt, minden különösebb megerőltetés nélkül, még a közepes szorgalmú és tehetségű tanítványok és magántanulók is el tudják sajátítani.

2. A magyar nyelv rendszere és története. E hasonlóan egy évi tanítási anyagot felölelő, tehát viszonylag kis terjedelmű tankönyvben véleményem szerint a következőknek kellene szerepelnie:

a/ a mai magyar nyelv rendszerének tömör és könnyen áttekinthető leírása, különös tekintettel nyelvünknek az indoeurópai nyelvekétől eltérő hangtani, alaktani, szintaktikai és szókincsbeli sajátosságaira;

b/ a magyar nyelv, a nyelvjárások és az irodalmi nyelv, valamint a magyar nyelvtudomány fejlődésének rövid története;

c/ nyelvünk finnugor rokonsága, a rokon népek és nyelvek jelenének és múltjának tömör ismertetése, különös tekintettel az obiugor nyelvekre, valamint a finn és az észt nyelvre;

d/ a finnugor nyelvtudomány rövid története, s ezen belül az u-

ráli nyelveknek más nyelvcsaládokkal való rokonítására irányuló kísérletek ismertetése.

3. A magyar irodalom rövid története, megfelelő történeti és művelődéstörténeti háttérrel. E szintén egy évi tananyagot tartalmazó kötetnek megszerkesztésében két fő szempontot kellene figyelembe venni:

a/ irodalmunk történetét népünk és művelődésünk fejlődéstörténetének párhuzamos ismertetésével kiegészítve, úgy kellene bemutatni, mint az európai és a világirodalom történetének szerves részét, a nagy európai irodalmi mozgalmak korszakolásához igazodva,

b/ másfelől e korszakolást alapul véve azokat a lényeges vonásokat kellene kiemelni, amelyek nagy íróink alkotásaiban az általános emberi és a sajátosan nemzeti ötvözeteként fedezhetők fel.

Magától értetődik, hogy egy ilyen szempontok szerint kidolgozott alapszöveget az egyes, idegennyelvű kiadásokban, a helyi követelményeknek megfelelőleg lehetne és kellene, kisebb nagyobb mértékben, módosítani.

4. Magyar irodalmi olvasókönyv. Ennek szintén nem túlságosan nagy terjedelmű alapszövegét az előbb említett magyar irodalomtörténet szerkesztésében követendő szempontok szerint kellene összeállítani. Figyelembe lehetne venni az eddig megjelent, idegenek részére készített magyar szöveggyűjteményeket, így pl. Lotz Jánosnak Svédországban készített magyar olvasókönyvét, a francia, olasz és más nyelveken megjelent antológiákat, legfőképpen pedig annak a magyar költői antológiának anyagát, amelyet Toivo L y y finn költő részére nemrégiben Képes Géza állított össze.

E műben legrégebbi irodalmi remekeinktől, népdalainktól és népmeséinktől kezdve, Balassin, Zrinyin, Csokonain és mások művein át egészen a legújabb írók és költők valóban reprezentatív alkotásai-ból mindannak szerepelnie kellene, amit a külföldi érdeklődőknek irodalmunkból feltétlenül ismerniük kell. Szükségesnek tartom, hogy az egyes szemelvényeket rövid előszó vezesse be, másfelől pedig az egyes szemelvények magyar szövege párhuzamos idegen fordításokkal, valamint nyelvi és tárgyi magyarázatokkal szerepeljen a kötetben.

5. A távlati tervekben kellene szerepelnie más történelmi, művészet-történeti, zenetörténeti stb. kézikönyveknek, valamint az egyes országok helyi sajátosságaihoz igazodó, speciális kiadványoknak, monográfiáknak, esetleg kiadványsorozatoknak is. Arra is gondolni le-

hatna, hogy mind az ilyen jellegű műveket, mind pedig az előzőkben felsorolt alapszövegek idegen nyelvű változatait esetleg külföldi szervezetekkel közösen lehetne kiadni.

B/ Operatív bizottság létrehozása a fenti program megvalósítására

Javasolom, hogy a lehető legsürgősebben, legkésőbb 1969. októberének első hetében, a Kulturális Kapcsolatok Intézetében értekezlet foglalkozzék a fentebb kifejtettekkel. Ezen az értekezleten véleményem szerint a következők vehetnének részt:

1. A Magyar Tudományos Akadémia és az egyetemek képviselőiben: Bárczi Géza, Benkő Loránd professzorok és esetleg mások a nyelvtudomány képviselőiként, Sőtér István, Szabolcsi Miklós, Szauder József, Bán Imre és mások az irodalomtörténészek részéről: Hegyi Endre a hazai lektorok képviselőjeként.

2. Műfordítási szakértőként az antológia megszerkesztésével kapcsolatos kérdések megvitatására: Képes Géza és esetleg mások,

3. a Művelődésügyi Minisztérium szakértői,

4. a Kulturális Kapcsolatok Intézetének szakértői,

5. a Kiadói Főigazgatóság szakértői,

6. a Magyarok Világszövetségének képviselőiben Lőrincze Lajos,

7. a Tankönyvkiadó Vállalat szakértői,

8. más, fontosnak tartott szervezetek képviselői.

Tankönyvigény az olasz egyetemeken

Ha az eddigieknél jobb eredményeket akarunk elérni a magyar nyelv tanításában igazodnunk kell a minket vendégül látó országok és egyetemek körülményeihez.

Olaszországban /mint általában a nyugati országokban mindenhol/ a magyar nyelvnek és irodalomnak sokkal rosszabb a helyzete, mint a baráti, szocialista országokban. Míg ez utóbbiakban a magyart az egyetemeken szakként tanítják, Olaszországban a magyar csak egyike a szabadon választható idegen nyelveknek. A berlini, a varsói, a szófiai stb. egyetem intézményesen gondoskodik a magyar szak benépesítéséről, ám szó sem lehet erről az olasz egyetemeken. Az egyetem csak annyit tesz, hogy felveszi tanszékébe a magyart is, mint a tanulható idegen nyelvek egyikét; aztán a magyar oktatója az év elején kifüggeszti az órarendjét a kar hirdető táblájára a többi órarend közé, és várja a hallgatókat. S ezek bizony nem tolonganak, hiszen Olaszországban a magyar tanulásának gyakorlati haszna vajmi kevés van. Messzire vezetne azt elemezni, hogy ennek ellenére miért tanulnak mégis olasz fiatalok magyarul. Most csak arra utalnék, hogy olykor olasz professzorok kéri ezt tőlük: Tagliavini professzor például a néla doktóról megkívánja /vagy legalábbis nyomatékosan tanácsolja nekik/, hogy tanuljanak magyarul, azaz ismerkedjenek meg egy olyan nyelvi rendszerrel is, amely lényegesen eltér az indoeurópai nyelvekétől. Hallgatóság biztosítását azonban nem lehet efféle külső segítségtől remélni, legfeljebb csak kezdetben. Később már magának a magyar oktatójának kell gondoskodnia arról, hogy az egyetemen híre menjen: érdemes magyarul tanulni. De hogyan érhető ez el?

Az olasz egyetemek bölcsészeti karain az óralátogatásnak soha nem volt nagy jelentősége. Ma sincs. A professzorok, tudva azt, hogy óráikon a hallgatóság nagyobb része nincs jelen, viszont vizsgálni mégis csak óhajt mindenki, jegyzeteket szoktak közrebocsátani, és ezeknek, valamint könyveknek anyagát kéri számon a vizsgák alkalmával. Az órák nem-látogatásához és a jegyzetkből, könyvekből való készüléshez szokott hallgatók a magyar esetében is ezt várják, de sajnos, nem ezt kapják, mert nincsenek olasz nyelvű jegyzetek és könyvek,

amelyekből egy magyar vizsgára el lehetne készülni. Milyen olasz nyelvű művek lennének szükségesek Olaszországban?

1. Magyar nyelvkönyv, amely a magyar nyelvtan alapvonalait lehetőleg tömören ismerteti, s nem lép fel maximalista követelményekkel.

2. A magyar irodalom rövid összefoglalása. /Esetleg nem is egyetlen kötet, hanem csak füzetek az egyes korszakokról, hiszen egy tanévben a tanár úgysem képes a magyar irodalom egészét áttekinteni./

3. A magyar nyelv rövid története. /Ez is állhatna füzetekből: A magyar hangtan és nyelvtan történeti vázlata. A magyar szókincs története, egyben kultúrhistoria is. A magyar irodalmi nyelv története, bőséges magyar-olasz fejlődési párhuzamokkal./

4. A finnugor népek és nyelvek. /A finnugor népek, köztük a magyar, ismertetése: történetük, országuk, nyelvük, folklórjuk, zenéjük stb. Ebben a munkában kellene szót ejteni a finnugor nyelvrokonság nyelvészeti bizonyítékairól is, persze csak néhány, nem elriasztó példával szemléltetve a kutatások eredményeit./

5. Magyarország általános ismertetése. /Körülbelül úgy, ahogyan a "Hungary" és az "Hongrie" című kötetekben angol, illetőleg francia nyelven már megvalósult. Az "Ungheria" című könyv, Boldizsár Iván szerkesztésében, ezt a könyvet nem pótolja./

Mindezekből a könyvekből eddig még egy sincs kész. Annyi mégis történt már, hogy a Tankönyvkiadó több évi habozás után megbízott az olasz nyelvű magyar nyelvkönyv elkészítésével, amelyet a múlt tanév folyamán és ezen a nyáron elkészítettem, s most már lektorálják is. Megvan továbbá alapvonalaiban Balázs János kartársam római finnugor előadásainak jegyzetanyaga, amelyet azonban még tovább óhajt a szerző formálni, bővíteni. Hamarosan megjelenhetne azonban ez is. A többi jegyzet, illetőleg könyv megírására munkaközösségeket kellene alakítani, mert egy szerző rövid idő alatt nemigen készülne el pl. a magyar irodalom történetének olasz nyelvű ismertetésével, az idő pedig sürget.

Ha elkészülnének a mondott jegyzetek, könyvek, minimális áron vagy éppen ingyen kellene őket a hallgatóság rendelkezésére bocsátani, már csak azért is, hogy az olasz jegyzetekkel, könyvekkel szemben, amelyek köztudomásúan nagyon drágák, előnyt jelentsenek a hallgatóknak. Tudom, hogy ez így nem "üzlet", de a jövő reményében, vállalnia kell ezt az áldozatot a Kulturális Kapcsolatok Intézetének, a

Minisztériumnak, a Tankönyvkiadónak, a Külügyminisztériumnak együtt, azaz a terheket arányosan megosztva.

Meggyőződésem, hogy ha olasz hallgatóinknak jól rendezett, könnyen tanulható és nem elijesztő volumenű anyagot bocsátunk anyanyelvükön rendelkezésükre, mégpedig ingyen, vagy szinte ingyen, ennek híre fog menni az ifjúság körében, s emelkedni fog a hallgatók létszáma. Tapasztalatból mondom mindezeket! Öt évvel ezelőtt Bolognában Capacchi professzornak csak néhány hallgatója volt, magyarból is, finnugorból is. Ma finnugorból /egy rövidke, de ügyes jegyzetet megtanulva/ 100-150 hallgató vizsgázik nála, s magyarból is van /egy rövid jegyzet anyagát tudva/ 10-20 vizsgázója, ami tekintve a magyar periferiális helyzetét az olasz egyetemeken, nagy szám.

Néhány szót szeretnék szólni még a filmekről is. Korszerűen oktatni magyart, magyar kultúrát nem lehet úgy, hogy ne mutassunk be semmit Magyarországról. Filmek kellenének tehát, de nem akármilyenek! Azt tapasztaltam ugyanis a padovai hallgatóim számára rendezett vetítések alkalmával, hogy nem ragadta meg őket eléggé a magyar dokumentumfilmek szokványos anyaga. Nem is csoda! Mint idegen nép fiaiban és leányaiban az én hallgatóimban is bizonyos elképzelések éltek rólunk, hazánkról. A bemutatott filmek nem ezekből az elképzelésekből indultak ki, nem is elégítették hát ki őket. És ráadásul a nyelvezetük sem olasz volt, hanem a legjobb esetben francia, esetleg angol /sőt magyar!/. Ha tudjuk, hogy Olaszországban minden külföldi filmet szinkronizáltak mutatnak be, könnyen érthető, hogy még egyetemi hallgatók sem szeretik az idegen nyelven beszélő filmeket, még ha franciául, angolul sokan értenek is.

Befejezésül ismét csak hangoztatni szeretném azt, amivel mondanivalómat kezdtem: ha sikert akarunk elérni Olaszországban vagy máshol oktatói tevékenységünkben, módszereinkben a helyi sajátosságokhoz kell alkalmazkodnunk. S egy messzire látó művelődéspolitikának nem szabad visszariadnia bizonyos /nem lehetetlen mértékű és idővel bőségesen megtérülő/ anyagi áldozatoktól sem.

Magyar tankönyvek a külföldi egyetemeken

Varsóban szerzett négy esztendő tapasztalatom alapján óhajtok a tankönyvek kérdéséről szólni, úgy gondolva, hogy megfigyeléseim többé-kevésbé más országok magyar nyelvi oktatására is érvényesek.

Varsói tanítványaim nem egyszerűen nyelvünk és kultúránk iránt érdeklődő egyéb szakos egyetemisták, nem is olyanok, mint a Magyarországon szakmát tanulók, akiknél csak eszköz a magyar nyelv a szakirányú ismeretek szerzéséhez, hanem az ottani bölcsészeti rendszernek megfelelően egyszakos - tehát esetünkben magyar szakos - bölcsészek. Ez hasznos azért, mert meglehetősen nagy óraszámban tanítunk nyelvet, irodalmat, kisebb óraszámban történelmet, földrajzot stb., káros azért, mert hallgatóink s főleg hallgatónőink sokkal inkább érdeklődnek a megszerzhető magiszteri cím és oklevél, mint a magyar kultúra iránt. A káros hatást mellőzve, hadd induljak ki abból a hasznos tényből, hogy nagy óraszámban tanítunk. Ennek minél intenzívebb kihasználásához két dologra van szükség: alaposan átgondolt tantervre /hogyan mit tanítsunk, heti hány órában/ és jó könyvekre /hogyan miből tanítsunk, mennyit/. Bár a varsói egyetemen - véleményem szerint - a tanterv kérdése sincs kielégítően megoldva, ezúttal csak a könyvek kérdéséről szeretnék beszélni.

Kezdőfokú tankönyvekkel viszonylag jól el vagyunk látva. A legtöbb országban használható a Lehrbuch der ungarischen Sprache, illetőleg ennek az angol változata, a Learn Hungarian, vannak orosz nyelvű és egyéb alapfokú tankönyvek is, régebbiek és újabbak, hagyományosak és új módszereket javasolók. Nekünk Varsóban még lengyel nyelvű tankönyvünk is van, amely tavaly jelent meg második kiadásban. Jobb tankönyvet, érdekesebb olvasmányokkal nem nehéz ugyan elképzelni, de ha a kiadó másodszeri kiadásra is alkalmasnak tartotta, egyelőre meg kell vele elégednünk. Mindenesetre alkalmas nyelvünk elemeinek elsajátítására olyanok számára, akik a lengyelen kívül más nyelvet nem beszélnek /s ilyen hallgatóink túlnyomó többsége/. Van a szerzőnek egy lengyel nyelvű magyar leíró nyelvtana is.

A baj ott kezdődik, hogy a haladók kezébe nem tudunk megfelelő nyelvkönyvet adni. Az Ungarisch über Ungarn kötetnek azon kí-

vül, hogy csak német nyelven jelent meg nagy hátránya az egyoldalúan történelmi olvasmányanyag. Varsói magyar szakos hallgatóink ennek a tankönyvnek az ismeretanyagát részben a történelem órákról, részben az irodalomtörténetből már ismerik. Az ismétlés nem árt, de a nyelvgyakorlást célszerűbb lenne sokrétűbb ismeretanyagon végezni. Össze kellene állítani olyan haladók számára írt nyelvkönyvet, amely több országban is használható lenne: az olvasmányokhoz csatlakozó feladatok utasításait több nyelven is közölné. Ennek a tankönyvnek nem csupán egy stúdiumot kellene dióhéjban összefoglalnia /pl. történelmünket a honfoglalástól a szabadságharcig/, hanem elvezethetne a legkülönbözőbb területekre a művészetek, a társadalom- és természettudományok körében egyaránt. Meggyőződésem szerint erre azért is nagy szükség lenne, mert tanítványaink tekintélyes részének tolmácsi munkakör betöltésére nyílik lehetőség. Már egyetemista korukban gyakran hívják őket különféle értekezletekre, kirándulócsoportok mellé, később is a szakirodalom és a szépirodalom fordítóiként találhatnak leginkább elhelyezkedési lehetőséget. Nemcsak egy, hanem akár három egymásra épülő kötet kidolgozását is indokoltnak tartanám e cél érdekében.

Felmerülhet az ellenvetés, hogy aki alapfokú könyveinkből a szükséges nyelvtani ismereteket és a legfontosabb szókincset elsajátította, annak nincs többé szüksége tankönyvi mankóra: rá kell szabaddítani az újságokra, folyóiratokra, könyvekre, s majd azokat olvasva automatikusan tökéletesedik a nyelvtudása. Tapasztalataim szerint ez nem elég. Jól átgondolt tankönyv hiányában a hallgatók passzív nyelvtudása fejlődhet ugyan az olvasással, de aktív nyelvtudásuk megreked a jól begyakorolt alapfokú könyvek anyagánál, hiszen nem magyar nyelvi közösségben élnek, az órákon kívül nem beszélnek magyarul. Még a heti hatórás gyakorlat is csak akkor eredményezhetné a kívánt haladást a beszédképesség fejlesztésében, ha a hallgatók olvasmányanyaga nem mindenkinél más, hol ez, hol az a szöveg lenne, hanem átgondoltan megszerkesztett tankönyv adagolná a szókincsüket is, a nehezebb nyelvi formák gyakoroltatását is. Nem hiszem például, hogy az én hallgatóim kielégítően oldanának meg olyan feladatot, hogy mindenki olvasson otthon valamit a magyar kertek világáról, és beszéljen erről legközelebb; de ha tankönyvükben volna egy olvasmány, amely a legfontosabbnak ítélt szókincset e témakörből felölelné, a témát megfelelő nyelvi szinten és egyetemistákhoz illő színvonalon tárgyalná, akkor az általános műveltségnek ezt a részét is átadhatnánk hallgatóinknak magyar nyelven. Anyanyelvükön bizonyára rendelkeznek megfele-

lőző növényismeretekkel középiskolai tankönyveikből, s ugyanígy minden irányban megadhatnánk nekik a magyar nyelvű indítást, ami szükség esetén később továbbfejleszhető lenne.

Azért hangsúlyozom, hogy egyetemisták színvonalához mért szövegeket kellene tartalmazniuk az olvasmányoknak, mert ez az egyik ok, ami miatt más, nem csupán és nem elsősorban nyelvgyakorlatokra szánt tankönyvek kiadását is szükségesnek tartanám. Úgy gondolom, tankönyvszerű kis kötetekbe kívánkoznék mindaz, amit illetékes szakemberek megítélése szerint rólunk, magyarokról a külföldi egyetemeken tanítani érdemes és kell. Ezeknek a könyveknek a szerkesztésénél, összeállításánál a nyelvgyakorlat szempontja mellőzhető, illetve másodszorban ezek is felhasználhatók lennének a nyelv gyakorlására, de a fő cél a szükséges ismeretek közlése lenne. Az egész könyvsornak talán a "hungarológiai ismeretek" címet adhatnánk, s szerepelhetne benne a magyar történelem, irodalom, nyelvtörténet, tájnyelvek ismertetése, földrajz, néprajz, művelődés- és tudománytörténet, a magyar képzőművészetek, zeneművészet, színház, film, gazdasági élet, stb. ismertetése, a kívánalmaknak megfelelően egy-egy kötetkésben összefoglalva, vagy többkötetes részletezőbb feldolgozással. /Hangsúlyozom, hogy középiskolai tankönyv méretű kötetekről beszélek./

Miért van erre szükség? Hiszen ezek az ismeretek a magyar nyelvű szakirodalomban bővebben vagy átfogóbban megtalálhatók. Tapasztalatom azonban éppen az, hogy hallgatónk nehezen kapnak rá a számukra legtöbbször nagyon részletező magyar szakirodalom olvasására, ami nem is csoda, hiszen két-három évi nyelvtanulás után nem várható, hogy különböző irányú szakirodalom tanulmányozására vállalkozzanak, különösen, ha még nekik maguknak kell kiválogatni a szakirodalomból a számukra szükséges és elégséges ismeretanyagot. A mi hallgatónk tantervében szerepel például egy éven át magyar föld és néprajz. A hazai iskolákban /V. általános iskolai és II. középiskolai osztályban/ tanított tankönyv kevés ismeretanyagot tartalmaz, másrészt fogalmazása egyáltalán nem egyetemisták szellemi színvonalára méretezett, helyenként pedig másról beszél, mint amire a magyar földrajzzal kapcsolatban egy külföldi kíváncsi lehet. A turistákat eligazító könyveink viszont a földrajz oktatásához túlságosan részletezőek. A néprajzot megpróbáltam Ortutay Gyula Kis magyar néprajz-a alapján ismertetni, de a szövege túl nehéznek bizonyult. Nem is ad teljes áttekintést, például a magyar táncokról nincs benne szó. Bármilyen érdekes kötet, nem azzal a céllal született, hogy külföldi diákok ízelítőt nyerjenek

belőle a magyar néprajzról. Ugyanilyen problémákat látok a varsói tan-
széken fő tárgyként szereplő nyelvészettel és irodalomtörténettel kap-
csolatban is. Középkorú tankönyveink helyenként kevesebbet, helyen-
ként többet adnak, a tanárképző főiskolák jegyzetei, amelyek alapján
felsőbb éves hallgatóink vizsgáznunk kötelesek irodalomtörténetből, fel-
tétlenül többet adnak, és mást adnak, mint amit kellene. Ezek a köny-
vek nem a külföldi egyetemi hallgatók számára készültek, és a korábbi
iskolai magyar oktatásra épülnek, ami a külföldi egyetemistáknál ter-
mészetesen hiányzik. Számukra például régi irodalomunkból egészen ke-
veset kellene adni, új irodalmunkat pedig megfelelő súlypontozással.
A még nyelvi nehézségekkel is küszködő külföldi hallgatótól hiába vár-
juk, hogy akár a mondott tankönyvekből, akár többkötetes nagy iroda-
lomtörténeteinkből kiválogatja majd, ami neki fontos. Ezt a váloga-
tást nekünk, illetve a tankönyvszerzőknek kellene elvégezniük, ha e-
redményesen akarunk dolgozni. Megemlítem példaként, hogy lefordították
lengyelre a Klaniczay-Szauder-Szabolcsi féle kis magyar irodalom-
történetet is, de rengeteg adatával és tömör értékelő mondataival ez
sem alkalmas arra, hogy a külföldiek érdeklődését felkeltse, vagy mint
tananyag számonkérhető legyen. Még a magyart szakmául választó egyete-
mi hallgatóknál is, mint a mieink, erősen megrostálendő a lexikális a-
nyag: mit is kell tudniuk. /Kérdem például: valóban szükséges-e, hogy
egy külföldi tudjon róla - születési és halálozási évszámokkal egye-
temben-, hogy Báróczi Sándor, Barcsay Ábrahám és Orczy Lőrincz nevű
magyar írók léteztek valamikor? Véleményem szerint nem szükséges/.

Tapasztalatom szerint hallgatóink döntő többsége nem arra
készül, hogy mint szaktudós egy-egy területen mélyre ásva gazdagítsa
a mi tudományunkat. A legtöbb, amit várhatunk tőlük, hogy cikkekkal
érdeklődést kelthetnek kultúránk iránt, s hogy majd tanulmányaik vé-
geztével is tájékozódjanak a magyar szakirodalomban, hogy esetleg irá-
nyító szerepük lehet országuk könyvkiadásában azt illetően, hogy mit
vegyenek át a mi irodalmunkból. Hozzáteszem, hogy nekünk is ilyen fel-
készültségű külföldiekre van elsősorban szükségünk, s nem olyanokra,
akik pl. azzal foglalkoznak, hogy Benyovszky Móriczról kik mikor mi-
lyen képet rajzoltak a magyar irodalomban, vagy azzal, hogy az orosz
nyelv milyen hatással volt egyes balti finnugor nyelvekre. Nem vonna
kétségbe ugyan az ilyen tudományos kutatás értékét, a mi szempontunk-
ból feltétlenül a kultúránk egészét jól áttekintő gyakorlati szakem-
berek képzése a fontosabb. Ha végre el szeretnénk érni, hogy kulturá-
lis életünk eseményei, olyanok, mint Arany születésének 150., Ady ha-
lálának 50., József Attila halálának 30. évfordulója, Kodály Zoltán,

Tamási Áron, Áprily Lajos, Tersánszky Józsi Jenő, Kodolányi János, Sinka István, Kassák Lajos, Füst Milán halála, a Tanácsköztársaság 50. és a Szabadságharc 120. évfordulója /hogycsak az elmúlt évek eseményeit említsem/, legalább egy-egy kis újságcikk vagy hír erejéig visszhangot keltsenek azokban az országokban, ahol huzamosabb ideje magyar nyelvű oktatás folyik, ahol egyetemi végzettségű fiatalok kerülnek ki magyar lektorok és vendégtanárok keze alól, akkor ezt a fajta általános "hungarológiai" képzést kell jó tankönyvekkel is elősegítenünk. Ha azt akarjuk, hogy a világ szeme, vagy legalábbis fél szeme ne csak frankhamisítás vagy más politikai botrányok miatt tévedjen időnként a Duna-Tisza tájára, hanem huzamosabban megpihenjen és kedvtelve pihenjen meg kultúránkon is, akkor ezt a fajta oktatást kell előmozdítanunk, még ha nem is látszik esetleg eléggé tudományosnak, s elüt a hagyományos bölcsészkarri oktatástól.

A külföldi magyaroktatásban felhasználható tankönyvtípusokról

Figyelembe véve azt a tényt, hogy nemcsak sokféle anyanyelvű hallgató tanul Európa-szerte sőt a tengeren túl is magyarul, az egyes hallgatócsoportok kis létszámúak, igényeik az oktatás intenzitását, módszereit tekintve is nagyon különbözőek, aligha elképzelhető, hogy akár hosszabb távlatokban is megoldható legyen a színvonalas, mindenhol hasznosítható, 2-3 éves kurzusokat kielégítő tankönyvek megszerkesztésének és megjelentetésének feladata. Azt kell megvizsgálnunk, reálisan mire vagyunk képesek, a rendelkezésünkre álló szellemi és kiadói kapacitást mibe tudnánk a leghatékonyabban befektetni.

Az egyetlen hagyományos értelemben vett nyelvkönyvtípus, amire minden szintű és érdeklődésű hallgatócsoportnak szüksége van, s amely különböző intézményekben és hosszabb időn át hasznosítható lenne, egy 10-12 olvasmányból álló, jó gyakorlatanyaggal ellátott, szókincsben és nyelvi jelenségekben csak a legszükségesebbeket tárgyaló kezdőfokú tankönyv. Egy ilyen kiterjedelmű, és amennyire csak lehet, már kipróbált jegyzet kiadása megoldhatóbb és eredményesebb lehet bármilyen nagyigényű és a gyakorlatban az adott helyen csak nagyon részlegesen hasznosítható kézikönyvnél.

Hasznos lenne akár könnyű magyar nyelven, akár a fontosabb nyelveken megjelentetni egy sorozatot, amely kiterjedelmű füzetekben ismertetné a nyelvtanítás mellett /és azt segítve/ Magyarországot és a magyarságot. A következő címszavakra gondolok:

Finnugor népek.

Magyar történelem.

Magyarország földrajza /kisebb részben természeti, nagyobb részben gazdasági földrajz, annak humánus vonatkozásaival: kulturális élet, oktatásügy, közigazgatás, politikai szervezet stb./

A magyar zene és folklór

Külön irodalomtörténeti füzetre talán nem is lenne szükség, az alapvető tudnivalókat a szöveggyűjtemény is közölhetné élet- és korrajzi jegyzetekben.

A legfontosabb egy, a nyelvtanítást is szolgáló szöveggyűjtemény lenne. Itt már igényesebb, de nem túlzott terjedelmű /maximálisan 300 oldalas/ összeállításra gondolok, amely kizárólagos magyar nyelvűségével mindenütt használható lenne. A következő érvek figyelembe vételét javaslom:

A szöveggyűjtemény első harmada állhatna egyenként rövid, könnyített nyelvű szemelvényekből, amelyek olvasmányanyagot szolgáltatnának már a kezdő fokon, bizonyos alapok megszerzése után.

A nagyobb terjedelmű második rész könnyítés nélküli szemelvényekkel, jegyzetekkel irodalomtörténeti áttekintést adhatna.

A századforduló előtti, tehát a mai beszélt nyelvtől különböző nyelvű szemelvények számát és terjedelmét a minimálisra kell szorítani.

A vers és a próza aránya nem haladhatja meg az 1 : 4 értéket, még ha ezzel kissé torz képet is adunk irodalomunkról, a versek olvastatása ugyanis túlzott nehézséget jelent és csökkenti az érdeklődést.

Törekedni kell mindennapos szituációkat reprodukáló párbeszéd- anyag /dráma- vagy rádiójáték-részletek/ beépítésére.

Nem szabad elzárkózni bizonyos számú nem szoros értelemben vett szépirodalmi szöveg /publicisztika szinte főbb rovatonként, ismeretterjesztő/ anyag felhasználása elől, mert nyelvi fordulataiban és szókincsében nagyon jól hasznosítható.

Az egyes szemelvényeknek nem szabad túl hosszúnak lenniük, legjobbak az egy-két órán elolvastatható, illetőleg otthoni elolvasás után megbeszélhető szemelvények.

Végül a Magyarok Világszövetsége "szülőföldünk" című kiadványának egy serdültebb nemzedékhez szóló második kötete igen jól hasznosítható lenne a haladottabb szintű vagy magyar származású hallgatóink oktatásában.

A külföldi magyartanítás segédeszközei

1. Magának a konferenciának megrendezése nagyon hasznos volt. Rendkívül fontosnak tartom a lektorok munkájának segítését; ezt különösen külföldön tartózkodva igényli az oktató, ahol az otthoni támogató háttér gyakran nagy erőt ad a további munkához.

2. A tanároknak időre való kiküldése ugyancsak fontos feladat. A múltban előfordult, hogy 3-4 havi késéssel indultak ki tanárok, a mi, akik már hónapok óta kint voltunk, éreztük ennek kellemetlen hatását.

3. Egységes kezdő és középhasadó fokú magyar nyelvkönyvek kiadása sürgető. Annak idején három évig vártam erre az Egyesült Arab Köztársaságban, de hiába. Ennek híján sajátmagam írtam három jegyzetet.

Többször szóba került a Learn Hungarian című könyv. Mint a könyvnek volt szerkesztője már a megjelenés előtt mondtam a szerzőknek, hogy nem egészen felel meg a külföldi nyelvtanítás céljainak. Egyrészt túl bő, másrészt modernebb tankönyvre van szükség. A felszólalók is ezen a véleményen voltak, ha nem is mindegyik mondta ki ezt egész nyíltan.

Nagyon lényeges, hogy a kiadandó rövid irodalomtörténet egyszerűsített nyelven jelenjék meg. Az angol könyvek írásánál, még a szemelvényeknél is helyettesítettük a ritkábban előforduló szavakat és kifejezéseket közismert szavakkal. Ahol szükséges, adaptáljuk a szöveget; erre jó példát nyújtanak az Easy English, Simplified English sorozatok, akár angol, akár orosz kiadásúak.

A külföldön működő legkiválóbb lektorokból /Bodolay Géza, Fábrián Pál, Léránt Ferenc, stb./ ki kell válogatni a szerzői munkára legalkalmasabbakat.

Általában kerüljük a kiadásra kerülő könyveknél a pszichológiai maximalizmust, amint arra több felszólaló rámutatott.

4. Tankönyveken kívül egyéb segítséget is kell adni a lektoroknak. Ki kell dolgoztatni egy audio-vizuális tananyagot, elsősorban kezdő csoportok részére. Intézetünkben is van olyan gépi berende-

zés, amely a hanggal együtt a képet is vetíti gombnyomásra.

5. Filmeket kell beállítani a tanítás szolgálatába. Az idegenforgalmi és a külkereskedelmi szerveknél remek filmek állnak rendelkezésre: Mint a madár, Liszt II. magyar rapszódiaja, Ecseri lakodalmas. Gyönyörű gasztronómiai filmek is kaphatók. Ezekből kópiák megszerzése nem jelent nagyobb nehézséget, viszont alkalmasak a hazánk iránti érdeklődés felkeltésére.

6. Népdalok tanítására az általános iskolák számára kiadott énekkönyvek jók lennének, legfeljebb a címlapot kellene megváltoztatni.

7. Egy, a Művelődésügyi Minisztérium és a Tankönyvkiadó által felállított bizottság határozza meg a teendőket, de nagyon ügyeljen a bizottság a szerzők kiválogatására, nehogy túlzott igényű könyvek lássanak napvilágot. Más a helyzet természetesen azokon a területeken, ahol nagy számban élnek magyarok. Az ő részükre másfajta könyvekre van szükség.

8. Véleményem szerint külön nyelvtan kiadására nincs szükség. A világos és egyszerű nyelvtan a nyelvkönyv végén legyen, akár kezdő, akár haladó könyvről van szó. Ez a nyelvtani rész tartalmazza az áttekinthető táblázatokat is.

9. Hegyi Endre előadása nagyon sok ötletet adott, de sok olyan problémát is felvetett, amelyek csak nagyon haladó fokon taníthatók. Két mondatot jegyeztem fel ezek közül:... a magyar sereg látván. Csak nem lottózol? Az utóbbi mondat megtanítása már igen alapos nyelvtudást igényel. Ilyen mondatok beszúrása idegen anyanyelvűek részére készült szövegekbe szerintem megengedhetetlen.

10. Nagyon sok nehézségtől mentesülnének a külföldre kiküldött tanárok, ha a kulturális szerződésekben mindent /kötelességeket és jogokat/ részletesen rögzítenének. Az illetékes szervek talán nem is sejtik, hogy a szerződés pontos kimunkálása mennyi gondtól és kellematlenségtől mentené meg a kiküldendő tanárokat.

11. Déme László fejezte ki legjobban és legtömörebben az én gondolataimat is, amikor azt mondta: Legyen gazdája a problémáknak. Ennek a hiányát én is éreztem a múltban, most azonban már maga az értekezlet is azt bizonyítja, hogy van gazdája a problémáknak, s ez a legörvendetesebb fejlődés.

III. OKTATÓINK FELADATAI KÜLFÖLDÖN

B e n d a Gyula

A magyaroktatás és a külföldi magyarság

Az utóbbi években fedezte fel újra közvéleményünk a határainkon kívül élő magyarság problémáit. Publicisztikánk figyelme nemcsak a környező országokban élő magyar lakosság élete és kultúrája felé fordult, hanem fokozatosan érdeklődési körébe kerülnek a Nyugat-Európába, Amerikába kivándorolt magyarok közösségei, szórványai is. Egyre több magyar látogat haza nyugatról, művészeink a magyar szóval és zenével keresik fel őket, s távolba szakadt hazánkfiái szellemi termelését is kezdjük nyilvántartani.

Azt hiszem, hogy a sokfelé tevékenykedő magyar lektorok is hozzájárulhatnak a szétszórtnan élő magyarság jobb megismeréséhez, hiszen oktatási munkájuk során, de egyénileg is kapcsolatba kerülnek vele.

Egy év strasbourgi tapasztalat nem elég ahhoz, hogy az oly bonyolult többszörösen strukturált, sajátos mikroközösségben élő magyarságról érdemlegesen mondhassak. A lektor és az emigráció kapcsolata hatalmas és bonyolult kérdéscsoport, s jelentős részében központi politikai, kultúrpolitikai döntések függvénye. Én itt elsősorban egy, az oktatás részét alkotó kérdést szeretnék felvetni: mi legyen a magyaroktatás viszonya az egyetemi, illetőleg középiskolás korosztályok magyar diákjaihoz?

Ezek a diákok a második kint élő generációhoz tartoznak. Ide sorolom mindazokat a 17-25 éves magyar anyanyelvű fiatalokat, akik iskoláikat már nem Magyarországon végezték. Ezek nagy része még Magyarországon született, de teljes egészében francia műveltségű, s e téren nincsenek hátrányai francia anyanyelvű társaival szemben. Magyar nyelvtudásuk még aktív, sokszor tisztább, mint szüleik korosztályának erősen kevert nyelve, de szókincsük már nem terjed ki az élet minden területére. A magyart elsősorban családon belül használják, beszédük megőrizte nyelvjárási sajátosságait. A fiatalok jelentős része nyaranként hazalátogat, s ennek óriási hatása van; nyelvük felfrissül a

Magyarországon ma beszélt magyar nyelvvel. Olvasni viszont nem olvasnak magyarul. Van aki a magyar szöveg írásképével sem tud megbirkózni, mert román, héber és francia nyelven végezte iskoláit. Ha a szövegek megértése nem is okoz számukra nehézséget, a rendszeres olvasásra nemigen vállalkoznak, ismereteiket a szülőktől szerzik. A második nemzedék Magyarországról, a magyarságról elsősorban egy korábbi kultúrában élő, a szocialista Magyarországot elhagyó, megtagadó csoport segítségével kap képet, amely már koránál fogva sem képviselhet modern magyarságszemléletet, s elszakadása az élő nyelvi közösségtől csak fokozza konzervativizmusát /irodalmi ízlését, az emigrációs könyvkiadás tükrözi: Gárdonyi, Harsányi, Vaszary/.

Ha tehát van valami képe a magyarságról ennek a második nemzedéknek, az ezen a görbe tükroön át érkezik el hozzá. Tapasztalataim azonban inkább a teljes tudatlanságról tesznek tanúságot, de mögötte felismerhető egy furcsa, vonzásból és taszításból összetevődő magyarság-kép.

Miért foglalkozunk velük? Gyakorlatilag eddig is közülük került ki Franciaországban a magyarul tanulók zöme, s sokan tudományos, illetve gyakorlati pályán kamatoztatják nyelvtudásukat. A magyarul beszélők anyanyelvi kultúrájuk hivatott ismertetői, közvetítői maradnak: beilleszkedve a fogadó társadalomba, de megőrizve magyar eredetüket és nyelvüket, sajátos szint képviselnek azon belül. Nem lehet közömbös számunkra, hogy milyen képet közvetítenek.

Ennek alapján térnék át a mit és hogyan kérdésére.

Átadandó művelődési anyagként a legtermészetesebben a magyar középiskolás tananyag vetődne fel. Kögtön el is kell azonban vetnünk: itt más jellegű, más szempontú tananyagra van szükség.

Legegyszerűbb a nyelv terén: ismerjék a magyar helyesírást, a nyelvtani szerkezet alapjait, valamint a magyar nyelvhelyességi törekvésekből valamit. Ez utóbbit rendkívül fontosnak tartom: ha huzamosabb ideje kinn élő ember magyar írását olvassuk, meglep annak gondos magyar stílusa; jó lenne, ha fiaiknak is megadnánk a helyes magyar nyelvi kifejezés tudatosságát. E mellett aránylag egyszerű felsorolni azokat a területeket, ahol bizonyos ismeretanyag átadása szükséges: fölarajz, néprajz, történelem, stb.

De ez utóbbi már át is vezet minket a kultúra ideológiai, pártos részéhez; irodalmi, történelmi hagyatékunk magyarság-képéhez. Itt feltétlenül szükséges, hogy apák nézetei és előítéletei helyébe

mai modern nézeteinket tápláljuk beléjük; gondolok itt pl. a Petőfi-Ady - József Attila által képviselt irodalmi vonal kiemelésére és a mellettük élő radikális politikai-társadalmi mozgalmak bemutatására, megmutatva szembeállításukat a magyar fejlődés torz alakulásával s az ebből kinövő hivatalos kultúrával. Nem könnyű feladat, de úgy érzem, hogy a magyar oktatásnak szembe kell néznie ezzel a kérdéssel, egyidőben azzal a belső vitával, amit kultúránk értelmezéséről folytatunk.

Mind didaktikailag, mind a hatékonyság miatt szükség van kompromisszumokra az oktatásban: nyelvi gazdagságunkat és költői teremtő erőt Arany János vagy a Nyugat nemzedéke nélkül nem mutathatjuk meg. Másrészt egy francia kultúrában és irodalomszemléletben felnőtt, szülei előítéleteit öröklő ember számára a magyar, illetve kelet-európai irodalomszemlélet pártos, politikus volta erősen visszariasztó lehet. Erre is gondolni kell a program kialakításánál.

Véleményem szerint ott, ahol a magyar lektorátus önálló egység /vagyis nem egy nagyobb intézet része és nem annak kötelező érvényű programját követi/, s ahol egyéb feladatok nem kötik le a lektort, feladata az, hogy a lektorátus, illetőleg az egyetem keretén belül gyűjtse össze a második generációs magyarokat, s foglalkozzék velük. A magyar lektornak ezen a területen aktívnak kell lennie, nem szabad megelégednie a magyar származású hallgatók létszámot javító jelentkezésével.

Ezt a tevékenységet elválasztanám a magyaroktatás másik fő feladatától: nyelvünket, kultúránkat, történelmünket ismerő, velünk rokonszenvező emberek nevelésétől. Ez utóbbi forrása a nem magyar anyanyelvű tanulóifjúság.

Magyar fordítókör a lille-i egyetemen

Minthogy fordítókör létrehozásának van néhány feltétele /érdeklődés, a hallgatók rátermettsége stb./, ismertetni szeretném azt, hogy milyen előzmények alapján és milyen hallgatóanyaggal fogtam a kör megszervezésének.

1965 óta tartok magyar nyelvi és irodalmi órákat Lille-ben; általában 12-15 hallgatóm van. Az elmúlt évben négy kezdő hallgatóm volt, hárman leíró nyelvtant hallgattak, négyen jártak szövegelemző órákra, négyen pedig irodalmi beszélgetéseken vettek részt. /Néhányan többféle órára is eljöttek/ Magyar származású hallgatóm öt volt. A tizenöt hallgatóból 12 volt bölcsész /4 irodalmár, 5 nyelvész, 3 egyéb pl. filozófia/, egy orvos, egy jogász, egy zeneszakiskolás.

A fordítókör tagjai természetesen főleg az irodalmár és nyelvész hallgatók közül verbuválódtak. A kör munkáját a szövegelemző órák tematikája is előkészítette, így, bár a kör csupán egy éves múlt-ra tekinthet vissza, a hallgatók már három éve ismerkednek egy-egy műalkotás nyelvi-stiláris felépítésével, a francia és magyar prozódia eltéréseivel stb.

A fordítókör kettős célú: egyrészt közel hozni a hallgatókat a magyar nyelvű irodalmi alkotásokhoz, kinevelni egy olyan irodalomértő csoportot, amely maga is a magyar irodalom megszerettetőjévé, terjesztőjévé válik, másrészt egy-egy műfordítót képezni, akinek későbbi munkája nem kis nyereség lehet a magyar irodalom diffúziója számára.

Az év folyamán öt hallgatóval dolgoztam rendszeresen, akik közül kettő magyar származású, három pedig három év óta tanulja a magyar nyelvet.

Szabó Zoltán hallgatóm nemcsak jól tud magyarul, de tehetséges költő is; M. Soltész szintén jó érzékkel fordít; J. Louis Vallin kiváló stiliszta, ez évben agregált francia nyelvészetből; A. Duhem irodalmár végzett tanár; csupán J.M. Quiquempois nem jeleskedett különleges erényekkel.

Alakuló összejeövetelünkön néhány általam javasolt versből és

próza szövegből, melyeket rögtön fel is olvastam, s választás megkönnyítése végett franciául is megbeszéltünk, a hallgatók választottak egyet-egyet. Az év folyamán később maguk is kerestek, illetve választottak fordítandó szövegeket. Így esett a választás B a b i t s Mihály, J u h á s z Gyula, A d y Endre, W e ö r e s Sándor egy-egy versére, C s e r e s Tibor és mások novelláira. A munka részben egyéni, részben kollektív jellegű volt; minden hónapban sor került valakire, aki lefordította a választott művet, jegyzeteket készített nehézségeiről, s az összejöveteleken beszámolt arról, hogyan oldotta meg a problémákat, milyen érdekes megoldást vagy megoldásokat talált, s mivel nem tudott megbirkózni.

A felvetett problémákat megbeszéltük, s mivel mindenki előre tudta a következő témát, maga is előkészítette, ha nem is olyan alaposan, mint a "főszereplő". A megbeszélések során sokszor élénk viták alakultak ki. A francia egyetemisták ugyanis ezt bizonyára valamennyi lektortársam tapasztalta Franciaországban - erősen hajlamosak a leghatározottabb állásfoglalásra még igen felületes ismeretek alapján is. A viták azonban még akkor is hasznosak voltak, ha néha mellékvágányra tévedtek.

A vitás kérdések után a fordítás összevetése következett szövegűség szempontjából; a "contresens"-ok kiszűrése, s a stiláris hibák közös javítása. Vers esetén törekedtünk a költemény lehető leghívebb visszaadására francia nyelven, ugyanakkor a francia és magyar prozódia eltéréseinek olyanfajta áthidalására, hogy lehetőleg a magyar vers ritmusa is érzékelhető legyen. Versfordítást egyedül Szabó vállalt, s nagy örömmre szolgált, hogy pl. A d y verseit rendkívüli ráérzéssel fordította, ami - mint ismeretes - a franciául megjelent Ady-kötet fordítóinak is csak részben sikerült.

Végül a bemutatást végző hallgató visszakapta fordítását tisztázás céljából, ugyanis, hogy nyoma és emléke maradjon a fordítókör munkájának, egy szerény példányszámú stencilezett füzetet kívánunk összeállítani. A stencilezés előtt még egyszer átnéztük valamennyi fordítást, ezúttal a műfordítás-igényű munkával szembeni szigorral törekszünk a pongyolaságok, apróbb, még megmaradt stiláris gyengeségek száműzésére is.

A következő esztendőben szeretném elérni, hogy a hallgatók az összejövetelel előtt egy héttel osszák szét fordításaik gépelt példányait. Így a többiek már kész bírálattal állhatnak elő, ha pedig

a nehézségeket is megjelöli a sorra kerülő hallgató, a többiek ezeken is előre gondolkodhatnak, elegánsabb stiláris megoldásokat javasolhatnak, stb. /Ez természetesen növelné a hallgatók munkáját/

Egy év kevés ahhoz, hogy általános érvényű konkluziókat vonjak le, néhány megállapítást azonban máris tehetek:

1. A hallgatókat érdekli a kötetlen, az egyetemi munkától független irodalmi kör gondolata.

2. Nyelvi színvonaluk sokat fejlődik a részletes, sokszor aprólékos elemzések s az önálló munka nyomán.

3. Fordításaik megjelenésének lehetősége - ha csak stencilezett publikációról van is szó - lelkesítő hatású.

4. Olyan hallgatót is lehet foglalkoztatni, akinek magyar nyelvi ismereteit részben lelkesedése pótolja, ekkor azonban a közös munka több lesz.

Az előadottak csupán vázolják egy sok munkát igénylő, de ugyanannyi lehetőséget rejtő próbálkozás kereteit. Más körülmények, más összetételű hallgatóság bizonyára más módszereket igényelne, de véleményem szerint hasonlóan szerény keretek között minden egyetemen létre lehet hozni fordítókört.

P á l f y István

Angliai tapasztalatok

A külföldi egyetemeken működő magyar lektorok feladatainak, problémáinak vizsgálatához két évi angliai tapasztalataimmal kívánok hozzájárulni.

A londoni egyetem School of Slavonic and East-European Studies elnevezésű kollégiumánál működtem magyar lektori minőségben; olyan intézménynél, amelyben a magyar irodalom és a magyar nyelv oktatása nagy múltra, tekintélyes hagyományokra néz vissza: Szenczi Miklós /1937-1947/ és Iványi Grünwald Béla /1947-1949/ voltak azok, akik megvetették ennél az intézetnél a magyar nyelv- és irodalomoktatás alapjait, s ez a munka mind a mai napig szakadatlanul folyik. Ha eredményei nem is oly mutatósak, mint a párizsi egyetem magyar vonatkozású tudományos termései, mégis számottevők és - meggyőződésem - jól szolgálják a magyar kultúra nyugati megbecsültetésének ügyét. F.G. Cushingnak, az intézmény magyar professzorának értekezései, magyar irodalmi antológiája és Illyés-fordítása /A puszták népe/, M. Branchnak Reguly Antal munkásságával kapcsolatos kutatásai, Péter Lászlónak magyar történelmi stúdiumai kiválóan illusztrálják azt a tudományos munkát, amelyet a főiskola lehetővé tesz.

Ilyen vonatkozásban a magyar lektor feladata nem fedheti, s főleg nem keresztezheti az intézmény belső oktatóinak munkásságát, de jelentős és hathatós segítséget jelenthet. Mégis azt kell mondanom, hogy a lektor alapvető feladata a nyelv oktatása.

Ezt várja az intézmény, ezt várják a hallgatók is. Ám az eredményes nyelvoktató munka nem egyszerű módszertani vagy tankönyvi kérdés. Alapfeltétele az, hogy a lektor teljes mértékben tisztában legyen hallgatóinak igényeivel és ennek megfelelően jelölje ki oktatómunkájának célját. Elvont, nem a hallgatók igényeihez szabott cél, nem a konkrétan meghatározott célhoz alkalmazott elvi és módszertani megfontolások holtvágányra juttathatják a lektor tevékenységét.

A lektor első feladata tehát, hogy megbizonyosodjék afelől, hogy hallgatói milyen igénnyel, milyen szándékkal tanulják a nyelvet. Az én esetemben a felmérés roppant szerteágazó igény- és szándékhalmazt tárt fel, de az angol egyetemek hagyományos "tutor" rendszere

alkalmat adott arra, hogy minden hallgató az igényének és szándékának megfelelő keretek között részesüljön magyar nyelvi oktatásban.

Ha ez első feladat megnyugtató megoldásra talált, akkor, és csak akkor lehet módszertani elvek gyakorlatban való megvalósításáról elmélkedni: feltárni azokat a didaktikai lehetőségeket, amelyek a szövegmegértés /fordítás/ szükséges fokáig, ezen belül differenciálva: a történelmi jellegű, gazdaságtani jellegű, vagy irodalmi szövegek megértésének kellő fokáig viszik el a hallgatót, vagy; ha ez iránt mutatkozik igény, feltárni azokat a módszertani utakat, amelyek a beszélt nyelv elsajátításához vezetnek el tanítványainkat.

A két különböző végcél /mindkettő lehet éppen átmeneti cél is/ elérésének eszközei természetesen igen sokszor fedik egymást, különösen a kezdeti stádiumokban, amikor alapfokú komplex készségek ki-munkálása nélkül nem remélhetünk sikert további munkánk során. De ezen a ponton fokozott mértékben kell figyelembe vennünk hallgatóink anyanyelvének sajátosságait, elsősorban a fonetikai, másodsorban a szintaktikai sajátosságokat.

Ebből a szempontból - figyelembe véve az angol hallgatók anyanyelvi sajátosságait - bizonyos árnyalati fogyatékoságokat kell felrónom a jelenleg használatban lévő Bánhidí-Jókai-Szabó féle magyar tankönyvnek, amely túlzott és az esetek többségében megoldhatatlan feladatok elé állítja a hallgatót a kezdeti stádiumban: asztal, ablak, táska stb. látszólag könnyű kéttagú szavak, s így az első olvasmányba kíváncsiak. Csakhogy az a és az á hangok képzése a hangképzőszervi adottságok miatt végtelenül nehéz, különösen a tanulás kezdeti szakaszaiban. A negyedik olvasmány kb. 90 // ismeretlen szót önt a tanuló elé: cseh, román, kinai, kanadai, francia, osztrák - ezek az angol tanuló számára olyan szavak, amelyek nem kötődnek semmihez /kanadai nem emlékeztet a Canadian-re!/, elsajátításuk nehéz; az olvasmány szövegéből nem hagyhatók ki, ám az olvasmány sem hagyható ki, mivel a könyv szoros struktúrájában kulcsfontosságú helyet tölt be. A Magyarország kis földrajza című olvasmány - hogy a közepes szintről is vegyek példát - túl bonyolult számneveket hoz, másutt aránytalanul sok az ország- és népismertető anyag ahhoz, hogy a nyelvi anyagot is kellő figyelemben lehessen részesíteni.

E hiányosságok pótlása természetesen a nyelvtanár feladata, de semmiképp sem lehet felesleges ezeknek e helyen történő említése, mert a figyelem felhívásával - gondolom - jó szolgálatot teszek va-

lamennyi kollégának. Az anyanyelv sajátosságainak fokozott figyelembevétele különösen fontos olyan esetekben, amikor a felmérés alapján kitűzött oktatási célunk a szövegmegértő készség kialakítása. Itt nagyfokú nyelvtani és idiomatikus tudatosságra kell törekednünk, és hallgatóinkat kezdettől kezdve a nyelvi kifejezésmódok különbözőségének észlelésére, érzékelésére kell tanítanunk. Ez - nem hiszem, hogy túloznék - döntő fontosságú feladat, nemcsak nyelvi vonatkozásban, hanem a kérdés művészeti, szakmai és politikai vetületeiben is. Épp ezért a szövegmegértő készség kialakításához az anyanyelvről magyarra való gondolkoztató, ezáltal tudatosító fordíttatást tartom a legjárhatóbb kezdeti pályaszakasznak, s a magyarról anyanyelvre való átültetést a felsőbb szakasz feladatai közé sorolom.

Összegezve: alapfeladat az igény alapján a cél kitűzése /ha erre mód nyílik, egy-egy hallgatóra bontva/, ezt követi a célnak megfelelő didaktikai eljárások kialakítása, majd a tankönyv és a kiegészítő anyagok harmonikus, fokozatok szerinti adagolása.

Vendégoktatóink feladatai a határainkon túl élő magyar mikrotársadalmokban

Mind Polinszky Károly, mind pedig Vályi Gábor elvtárs előadásában különbségtételt láttunk a kapitalista és a szocialista országokban működő vendégoktatók helyzete és lehetőségei, s ebből következően feladataik között. Ez alapvetően így igaz; de a helyzet ennél is differenciáltabb. Azt kell mondanom: ez a két dolog legalábbis három. Igen nagy különbség van ugyanis a szocialista táboron belül néhány szomszédos állam meg a távolabbiak közt a mi szempontunkból. A szomszédosokban százezres, hatszázezres vagy épp másfél milliós nagyságrendben élnek magyarságok, magyar anyanyelvű "mikrotársadalmak". Egyik-másik államnak ma már alkotmánya is úgy veszi ezeket, mint államformáló közösségeket.

Ám ezek a kis társadalmak nehéz és sok tekintetben felemás helyzetben vannak. Fejlődésüknek - ha másból nem, nyelvi okokból mindenestre - elég sok a korlátja; lassanként differenciáltan sajátta és sajátossá fejlődő "mikrokultúrájuk" felnövesztéséhez nincs kielégítő nagyságú saját, nemzetiségi értelmiségük. E helyeken a magyarországi vendégoktató korántsem "nyelvtanár", illetőleg semmiképp sem alapfokon az: egy egész társadalom nyelvi fejlődésének, "nyelvi közéletének" segítő figyelése - de közben a be nem avatkozásra is ügyelő segítése - a minimális feladata. Gyakran abban kell tanácsaival közreműködnie, hogy e "mikrotársadalom" felismerje és megoldja saját társadalomszervezési feladatait. Ennek érdekében nem is tanítványokat kell hátrahagynia, hanem partnerokat.

Hallom itt, hogy szerencsésebb kollégáim munkájáról évenként futottak be jelentések illetékesekhez; mégpedig tőlük is, rólu-
luk is. Érdekes módon ötévi működésem alatt - az első évet kivéve - sem tőlem, sem rólam senki nem kért jelentést. Pedig működési területem, a szlovákiai magyar nemzetiségi tömb sok probléma elé állított, és sok tanulságot nyújtott. Néha szerettem volna beszélgetni is valamely illetékessel egyikről-másikról. Csak épp ezt az "illetékest" nem találtam soha. Lehet, hogy mindezek a kérdések nem tartoznak ide. De sokszor úgy éreztem: máshová sem tartoznak, sőt sehová sem. Hát hadd mondja el e helyen: hasznos és fontos mindazoknak a működése,

akik évi öt vagy tíz idegen anyanyelvűt magyarra tanítanak, s közben más nemzetek fiait barátkoztatják a magyar kultúrával. De nem volna ennél alábbra becsülendő az sem, aki egy magyar anyanyelvű, de helyzeténél fogva önállóságra kényszerült mikrotársadalomnak segít abban, hogy saját - az államát igazgató nemzetéből, a vele egy nyelvet beszélő másikéből meg a saját belső produkciójából egybeötvöződő - kultúráját szervezze és alakítsa, és - korlátozott nyelvhasználati lehetőségeit ellensúlyozva - a maga, közgondolkodásának szintjét is befolyásoló nyelvi kultúráját megfelelő módon és szervezetben ápolja.

Úgy kell látnom: a Művelődésügyi minisztérium meg a Kulturális Kapcsolatok Intézete által kiküldött vendégoktatók más és más helyzetben vannak, mind anyagi ellátottságuk, mind a velük való törődés szempontjából. Ezt is jó volna kiegyenlíteni valahogy. Meg azt a feszültséget is, ami a magyar állami külszolgálati ellátmányt élvező kereskedelmi és vállalati /tenát nem a diplomáciai/ kiküldöttek, meg a belföldi illetménykeretbe sorolt - még hozzá professzori szintű - vendégoktató anyagi ellátottsága között van.

S általában is: valahogy több differenciálás, nagyobb rugalmasság és jobb megértés kellene azok dolgaiban, akik e szomszédos államokban elég kényes helyzetben képviselik a magyarországi szocialista kultúrát. Mert paradox helyzetük folytán sokszor akkor végeznek igazán eredményes munkát, ha az eredmények nem a sajátjuknak látszanak, tehát nincs vetületük államérvényes jelentésekben. De azért mérhetőek ezek is; és ha az effajta kapcsolatoknak volna gondosan figyelő gazdája, ápolásuk nem maradna a mostani mértékben rejtettségre ítélt önfeláldozás.

A magyar nyelv rétegződése a szomszédos szocialista országok magyar mikrotársadalmában

Elnézést kérek: most is kilógok a sorból, mint délelőtt. A vita témája: a magyarnak mint idegen nyelvnek tanítása. Az én problémám viszont, amivel öt évig küszködtem Pozsonyban: a magyarnak mint anyanyelvnek tanítása - nemzetiségi, azaz korlátozott nyelvi közéletű társadalomban, annak sajátos körülményei között.

Miért jelent ez sajátos problémát? Ezt sem az nem érzi, aki nemzeti körülmények között él, s csak futó vendége a vele egy nyelvet beszélő nemzetiségi társadalomnak, sem az, aki beleszületett a nemzetiségi helyzetbe, benne nőtt fel, s tőle örökölte nyelvismeretét, nyelvhasználati szokásait, nyelvérzékét. Ez a probléma csak annak ötlík a szemébe, aki nemzeti körülmények között nőtt fel, s aztán - éveket töltve nemzetiségi társadalomban - korábban kialakult nyelvérzékkel éli meg az ottani helyzetet. Persze annak is csak akkor, ha figyelő módon összerakja a sok egyest, és levonja belőle az általánost.

Igyekszem nagyon röviden vázolni a legfőbb problémát. Az anyanyelvi réteg a nemzetnek is, a nemzetiségnek is alapeszköze a gondolkodás kialakítására és a gondolatközlés lebonyolítására. A két közösségtípus közt familiáris szinten nincs különbség; sőt - társadalmaink szocialista fejlődésének vívmányaként - már a legfelsőbb szinten: a szépirodalomén és a publicisztikáén sem. A szocialista államokban élő magyar nemzetiségi társadalmaknak - tömböknek szabad nyelvhasználati joguk van a magánéletben, saját szépirodalmuk és sajtójuk van kulturális és tájékozódási igényeik kielégítésére.

Am a teljes nyelvhasználat három rétegből áll: a familiáris mindennapi és a legfelsőbb szintű szépirodalmi-publicisztikai között ott van a közéleti-szakmai is, az egyszerű ügyintézésről egészen a tudományig menő széles skálán. E területek nyelvén nemzeti körülmények között azonos az anyanyelvvel; nemzetiségi helyzetben azonban nem azal, hanem az államszervező nemzetnek a nemzetiség számára mégiscsak idegen nyelvével.

És ráadásul ez a nyelvhasználati középréteg a társadalmak szá-

mára sok fontos szempontból éppen hogy alapréteg. Mert egzakt fogalomalkotásra és gondolatfűzésre nem a familiáris réteg tanít, s nem is az érzelmekkel telt szépirodalmi, hanem a szakmai, a tudományos, a közéleti beszédtevékenység. S ez az a szféra, amelyben az átlagember aktíve vesz részt /az újság és a szépirodalom olvasása csak passzív nyelvi élmény/, s amelyben kifejezésmódjának és abban tükröződő gondolkodásának megvan az állandó kontrollja /hiszen itt látja állandóan, hogy közlésformája sikeres-e vagy sem, azaz helyes-e vagy nem az/.

Élni, gondolkodni, dolgozni és ügyeket intézni: a nemzeti körülmények között élő ember számára mindez anyanyelvi tevékenységet jelent. A nemzetiség tagjai számára azonban idegen nyelven folyó tevékenységet, tehát kettős feladatot: érdemit is, nyelvit is. A nemzeti körülmények között élő egyén gondolkodásának fejlődése és folyamata homogén; a nemzetiségié tárgykörönként megosztott. Nem is kettős, hanem kettő, egymással nem mindig harmóniában, gyakran össze sem épülve. Az anyanyelvi gondolkodás szerves benne, de familiárisan-provinciálisan pongyola; az idegen nyelvi talán összefogottabb, de mélyében megalapozatlan.

Ez az állapot erősen behat a publicisztikába, de az anyanyelvű iskolába is. Társadalmi méretűvé növe és társadalmi szervezésben /sajtóban, iskolában/ rögződve az egész nemzetiségi közösség nyelvérzékének, s ezáltal gondolkodásának meglazulásához, vulgarizálódásához vezethet, nem beszélve a nyelvi regionalizálódásról, ami egy bizonyos fokon veszélyezteteti már a legplauzibilisabb kulturális forrásból, a vele egy nyelvet beszélő szocialista nemzetéből való merítés közvetlen lehetőségét is.

Mindezeknek csak egy nagyon tudatos és jól szervezett belső nyelvművelő mozgás lehet az ellenszere. Ehhez kell nekünk szakmai segítséget nyújtatnunk olyan mértékben, amilyenben a nemzetiségi közösségek igénylik s az államaikat szervező nemzetek helyeslik; tehát a kölcsönösség, a kétoldalúság és az internacionalizmus legszigorúbb megtartásával. Ennek a helyzetnek a megoldása nem a mi gondunk, de főképpen a mi feladatunk, mert mi vagyunk a magyarul beszélő társadalmak közül a legkedvezőbb helyzetben /ti. nemzeti körülmények között, teljesen anyanyelvi közélet birtokában/. A hátrányos következmények ellensúlyozása nyilvánvaló érdeke nemcsak a nemzetiségi csoportoknak, hanem az őket magukban foglaló államoknak is: a szocialista társadalmaknak gondolkodó polgárookra van szükségük. S egyre több

jel mutatja: nem az a fő kérdés, hogy milyen nyelv segítségével gondolkodnak, hanem hogy milyen mélységben: logikusan, mélyen, szervesen-e.

Fontosnak és tanulságosnak tartom persze az előadó által felvetett, s a jelenlevőket túlnyomó többségükben érdeklő és érintő problémát. Igen hasznos lesz, ha alakul egy olyan közösség, amely vizsgálja és mélyíti a magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának módszertanát. De valahol ezen belül vagy kívül vagy emellett foglalkozni kellene ezzel a másik kérdéssel is, mert nem szétszórt ezreket érint, hanem mikrotársadalmat formáló milliókat, nagyrészt szocialista államok polgárait.

A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról

A Leningrádi Állami Zsdánov Egyetem Finnugor Tanszékén magyar vagy finn szakos tanárokat képeznek. A tanulmányi idő 5 év, a fő szak mellett mindegyik hallgató elvégzi az orosz szakot is.

Igen magas a nyelvi órák száma, s ezeken belül lényegesen több a gyakorlati foglalkozás, mint az elméleti előadás.

Hosszú időn át meglehetősen elhanyagolt terület volt a magyar irodalomtörténet, mivel a lektorok többsége nyelvész lévén, kelemetlen-kényelmetlen kötelességnek tartotta az előírt irodalmi kollégiumok megtartását. Szinte gyakorlattá vált például az oroszra fordított Kis Magyar Irodalomtörténet felolvasása s bizonyos fontosnak ítélt részleteinek kijelölése. Több mint tízévre visszatekintve alig akad irodalmi témájú diplomamunka, úgyszintén csekély az irodalommal foglalkozó évfolyammunkák száma is. A tarthatatlan helyzeten változtatni próbáltam, noha az évek során kénytelen voltam tudomásul venni, hogy az egyetem elsősorban gyakorlati képzésben kívánja részesíteni hallgatóit. Ez érthető, mivel elhelyezkedési lehetőségek is főként gyakorlati pályán adódnak.

Az igények tekintetbe vételével próbáltam az irodalmi programot kidolgozni. Útmutató, támpontok és jegyzetek híján azzal is kellett számolnom, hogy a hallgatók ismeretei a magyar kultúráról, történelemről igen minimálisak, s kellő megalapozottság nélkül homokra épülne az irodalmi anyag. Tekintetbe kellett vennem a korlátozott óraszámot is. Két lehetőség között választhattam: vagy orosz nyelven tartom az előadásokat, s alaposabb, mélyebb elemzést adok a magyar irodalom problémáiról, alkotóiról és a művekről, vagy magyarul adok elő gondosan válogatott, egyszerű nyelvezettel szövegezett részleteket, a kor- és pályaképeket közös műelemzésekkel bővítve. Az irodalom bemutatásának legideálisabb módjáról, a kötetlen formájú magyar nyelvű előadásról eleve le kellett mondanom, mivel - bár magyar szakosokról van szó - még ötödéves korukban sem bírják olyan szinten a magyart, hogy fennakadás nélkül jegyezni tudnák az élő, folyamatos magyar beszédet. Az orosz nyelven tartott kollégiumból kétségkívül minőségben és mennyiségben is lényegesen többet tudhatnának

meg irodalmunk problematikájából, de magával a magyar irodalommal csak közvetve találkoznának. Már pedig ők magyar szakosok, s minden szakon az adott nyelven adják elő az irodalomtörténetet. /Igaz, hogy pl. a német vagy angol szakosok a két nyelv magas fokú ismeretében kezdik meg egyetemi tanulmányaikat, míg a magyar szakosok az egyetemi előadásokon hallják az első magyar szót életükben./

Figyelembe véve az egyetem igényeit, a magyar nyelvű előadás mellett döntöttem. Alkalmazkodva az évfolyamok tudásszintjéhez, a másodévtől az ötödévig fokozódó nehézséggel, s egyre részletesebben fogalmaztam meg előadásaim anyagát, amelyek az ósköltészettől napjainkig összefoglalják a magyar irodalomra vonatkozó legfontosabb tudnivalókat. Az elemzendő szövegeket a középiskolás tankönyvekből válogattam ki, a művek fordítását, elemzését, megbeszélését a gyakorlati órákra hagytam. Nagyon fontosnak tartom, hogy minden hallgató rendelkezék szöveggyűjteménnyel; tervszerűen és megfelelő ütemben haladni csakis úgy lehet, ha mindegyikük előtt ott a szöveg, s a könyvekből önállóan dolgozhatnak, készülhetnek. A legfontosabb és legszebb verseket vagy versrészleteket könyv nélkül is megtanultattam velük, a memoritert minden esetben számon kértem, versekkel kellett illusztrálniuk vizsgafeleleteiket is.

A magyar nyelvű előadást, magyar szövegek jegyzeteléssel történő rögzítését, szépirodalmi szövegek megtanultatását azért is fontosnak ítélem, mert a hallgatóknak igen ritkán adódik lehetőségük a magyar nyelv gyakorlására, ritkán hallanak magyar beszédet, s tudásuk végső soron legfeljebb passzív nyelvtudás lenne, ha a magyar szakon is oroszul folynának az előadások. A szövegelemzések során állandóan gyarapodik, s egyben választékosabbá válik a hallgatók szókinccse, nyelvtani ismereteik is szilárdulnak, nem egy esetben nyelvtörténeti előadások részletesebb illusztrációjául szolgálhatnak a szépirodalmi szövegek.

Összegezve a mondottakat, célra vezetőbbnek tartom a magyar nyelven történő irodalomoktatást, mert bár kevesebbet és nem magas szinten ad a magyar irodalomról, de biztos nyelvi alapot ad az irodalom elmélyültebb tanulmányozásához. Minden hallgató elsajátítja azt a minimumot, amelynek segítségével már önállóan is tájékozódni tud a magyar irodalomban, a többre vágyó, a magyar irodalommal komolyan foglalkozni kívánó hallgató viszont önálló munka és készséges tanári segítség révén juthat többre, előbbre.

A magyar lektori munka a Humboldt Egyetemen

A külföldön oktató magyar lektoroknak a nagyon különböző helyi adottságokat és formai, tartalmi lehetőségeket kihasználva tovább kell menniük az oktatói munkán, s aktív részt kell vállalniuk az aktuális kultúrpolitikai feladatok megoldásában, amely egyrészt hazánk eredményeit ismerteti, népszerűsíti, másrészt az ismeretszerzés és - továbbadás, a kapcsolatkiépítés és - elősegítés révén közvetlenül vagy közvetve a hazai tudományos fejlődést támogatja.

A Német Demokratikus Köztársaságban és - mint már elhangzott - Lengyelországban, a helyi szervek hozzáállása, az illető országok pozitív művelődéspolitikája révén is összehasonlíthatatlanul jobb a helyzet, mint a tőkés országokban. Ez a lektort mind a tananyag összeállításában, mind annak mennyiségi és minőségi elosztásában, továbbá egyéb tevékenységében is befolyásolja.

A Humboldt Egyetemen, ahol a magyar nyelvet és irodalmat a múlt századi Berlini Magyarok Társasága, a Magyar Szeminárium, a Collegium Hungaricum, majd a Finnugor Intézet legkiválóbb tudósainak haladó hagyományaira alapozva, az immár 50 000 kötetes könyvtár helyiségeiben tanítjuk, az elmúlt évtől a hungarológus és fennológus főszakosokon kívül már magyar főszakos diplomás tolmácsok képzésére is lehetőség nyílt, sőt ennek az igénye egyre nő. Nyolc finnugor szakos közül hat magyar főszakos, az ideai tolmács-évfolyam négytagú, jövőre öt hallgató felvételét tervezik. Az érdeklődést nyelvvizsgák gyakorisága, valamint a lektor magas heti óraszám /csak órarendileg 20-22/ bizonyítja.

A tolmácsképzés egész sor megoldandó problémát hoz magával: új, modern tankönyvek, fokozott beszédközpontú oktatás, az ismeretek, nyelvi formák maximális automatizálása, szaknyelvi szókincs elsajátíttatása, a modern metodikai eredmények átvétele, magyarra való átvétele és gyors, hathatós alkalmazása, stb.

Örömmel lehet mondani, hogy Berlinben hallgatótoborzásra nincs szükség, sőt a jó választási lehetőségek a színvonal állandó emelését teszik lehetővé. Hallgatóink elhelyezkedési problémái is megoldódnak, különböző fórumok - fordítóirodák, televízió, rádió,

kiadók, szerkesztőségek, különféle kirendeltségek - várják őket. Mindezt új, nehéz, de rendkívül izgalmas és érdekes feladatokat ró a magyar lektorra.

Egy másik egyedi probléma a Német Demokratikus Köztársaságban a kint dolgozó, állandóan növekvő számú magyar ifjúmunkások német nyelvi és kulturális továbbképzésének összefogása. Hasonló a Magyarországon tanult német egyetemisták további figyelemmel kísérése, s mint olyan egyéneknek a számon tartása, akik a magyar műveltség egy részét, a Magyarország és a magyarság iránti vonzalmat és érdeklődést magukkal hozták és környezetükben továbbadják. Közismert a turizmus nagymérvű fellendülése is.

Sokadmagammal nagyon várjuk az új magyar művelődési központ megnyitását, amely reprezentatív jellegével, nagyobb kulturális és főleg anyagi lehetőségeivel továbbra is helyes irányban használhatja ki ezt a tömegérdeklődést.

A lektor, miután a köztudatban /demokratikus országokban könyvebb körülmények között/ elsősorban "magyar", csak ezután nyelvész, irodalmár vagy nyelvtanár, rendkívül sokat tehet a kinti érdeklődők és hazai szakemberek tájékoztatása terén /konzultációk, fordítások, szakemberek összehozása, publikációink terjesztése, esetleges saját cikkek révén is/ kiépített kapcsolatai segítségével, amelyeknél sokszor döntő szerepet játszhat a feleség szakácművészete, vagy a híres magyar vendégszeretet. Mert bár igyekszünk túljutni a "csikós-paprikás" szemléleten ez még mindig nagy szerepet játszik. A kétoldalúan hasznos kapcsolatok kiépítéséhez idő kell, s e tekintetben egyetértek azzal a hozzászólással, amely 4-5 éves kiküldetési időt javasol. Az időtartamot hasznos lenne már kezdetben rögzíteni, hogy az illető kiküldött pl. tudományos elképzeléseiben tudjon tervezni, s pontos beosztással dolgozni.

Az egyéb elhangzott javaslatokkal /ajándékkönyvek, információanyagok kijuttatása, s nem utolsósorban, hogy kiküldetésük alatt a lektorok hazai fizetésük bizonyos százalékát itthon megkaphassák - pl. az itthon tartózkodás, az esetleges folyamatos lakbér költségeit sem kellene kölcsönből, vagy családi közadakozásból fedezni! - stb./ teljes mértékben egyetértek. Bizalommal várom az új anyagokat, jegyzeteket, tankönyveket is, melyek kidolgozásában a német vonatkozásokat figyelembe véve magam is szívesen részt veszek.

Örömmel fogok jönni a legközelebbi konferenciára még akkor is ha mint ez alkalommal, saját költségemen kell utaznom.

IV. A MAGYARTANÍTÁS ÉS A NYELVTUDOMÁNY

S z é p • György

A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet

1. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv-és Irodalomtudományi Osztályának Nyelvtudományi Bizottságában az év elején vetődött fel a magyar nyelvnek mint idegen nyelvnek tanítása mint probléma.

A Bizottság két érdekelt munkabizottság titkárát küldte ki a kérdés tanulmányozására: Rácz Endrét, a Magyar Nyelvészeti Munkabizottság titkárát, illetőleg engem mint a Matematikai és Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság titkárát. /Az alkalmazott nyelvészet körébe tartozónak tartjuk az idegen nyelvek tanításában alkalmazott nyelvészetet, bőven is foglalkoztunk vele; s ide tartozónak véljük az anyanyelvi nevelésben alkalmazott nyelvészetet is, ezt is programunkra tűztük. Ezek szerint a magyar mint idegen nyelv tanítása is alkalmazott nyelvészeti jellegű, vagy az is./

2. A célunk minden alkalmazott nyelvészeti diszciplína esetében azonos: a kutatás állandó szervezeti keretének biztosítása. A mai megbeszélés alapján úgy látszik, hogy erre a célra az igazgatási vonal rendelkezésre áll a Művelődésügyi Minisztérium keretében, a társadalmi testületi ellenőrzés szerepét pedig betöltik az évenként tervezett lektori értekezletek, valamint egyéb hasonló jellegű tanácskozások. Az állandó testület /munkaközösség vagy munkabizottság/ pedig nyilván majd ezzel kapcsolatban alakul ki fokozatosan.

Ez a lektori értekezlet egyúttal jelentős lépést jelent a sokoldalú, szétszórt gyakorlati tapasztalatok általánosításához mint a kutatás első lépcsőfokához. Nem mintha a szakterületen található kiváló jegyzetek /Központi Magyar Lektorátus, TIT/ nem implikálnának a lapos megelőző kutatásokat. Tudomásom szerint sajtó alatt is van már jó néhány elméleti igényű tanulmány ezen a területen.

3. Hegyi Endre elméleti bevezető előadása is gyakorlati és elméleti alapokra épül. Hogy a gyakorlati eredmények milyenek, azt én nem tudom. Annyi azonban világos számomra, hogy Hegyi Endre alkalma-

zott nyelvészeti nézetei széleskörű elméleti nyelvészeti tájékozódáson alapulnak, s összhangban állnak a modern általános nyelvészet számos fontos tételével. Ez igen biztató kezdet.

A vonzatközpontú elmélet a szintaxis vezérlésére alkalmas. Természetesen ki kell majd egészíteni a nyelv egyéb szintjei megtanításának elméleti igényű fejezeteivel. Nyilván itt is például a hangtan vonatkozásában a meglevő sikeres gyakorlat általánosításáról volna szó.

4. Támogatni kellene valamennyi eredménnyel biztató elméletileg megalapozott kísérletet. A gyakorlati eredmények azonban csak akkor mérhetőek össze, ha megfelelően dokumentálják őket: leírják módszertanukat, tanítási folyamatukat és megfelelő tesztek segítségével kvantálják teljesítményüket.

5. A szakma egyelőre még szervezetileg alig létezik. Nincs biztosított utánpótlása; nincs publikációs fóruma.

Igen hasznos volna, ha az egyetemeken tartanának speciálkollegiumokat a magyar mint idegen nyelv tanításának témaköréből. Sőt idővel bölcsészkar "C" szakká /vagyis két féléven át, heti 5-6 órában tanított szakká/ válna. - Itt említem meg, hogy "az angol mint idegen nyelv" igen fontos specializáció az amerikai és angol egyetemeken. Az Egyesült Államokban még doktorálni is lehet belőle. Franciaországban pedig tudomásom szerint épp ezekben a napokban állítottak föl Párizsban rendes egyetemi katedrát "a francia mint idegen nyelv" tanításának felsőfokú oktatására és kutatására.^{1/}

Kívánatos volna, ha ennek a tanácskozásnak az anyaga legalább sokszorosításban megjelenhetne. Sőt az is jó volna, ha ez a kiadvány egy évenként napvilágot látó sorozat első darabja volna. /A sorozat munkatársai közé jó volna majd bevonni a külföldi és nem magyar anyanyelvű oktatókat is/.

6. A magyar mint idegen nyelv tanításának nyelvészeti alapszciplinái voltaképpen azonosak bármely idegen nyelv tanításának nyelvészeti alapszciplináival. Ezek közül - mint ismeretes- kiemelkedő szerep jut az összevető /kontrasztív, konfrontáló/ nyelvtannak. Ez azt jelenti a mi esetünkben, hogy a magyar nyelvet az oroszra vagy angolra tekintettel írjuk le, ilyen formában vetjük össze a két nyelv

^{1/} A Párizsi Egyetemen működő Institut des Professeurs de Français à l'Étranger, amely külföldön franciát tanító tanárokat képez, évtizedes múltra tekinthet vissza. /A szerkesztő közlése./

szerkezetét és használati szabályait.

Néhány régebbi kezdeményezés és néhány igen biztató mostani munka után épp ezekben az években próbálják többen is intézményesen megszervezni a magyar nyelvnek az oroszsal, angollal, némettel, franciával, spanyollal és latinnal való összevetését, ezeknek a kontrasztív grammatikáknak az elkészítését.

A Nyelvtudományi Intézetben belül a Tipológiai Munkaközösség foglalkozik ezekkel a problémákkal. Elfogadott tervek szerint 1971 őszén Pécsen három napos /külföldi meghívottakkal kibővített/ nemzeti konferenciát rendezünk a magyar nyelvnek más nyelvekkel való összevetéséről. Reméljük, ezen a tanácskozáson a külföldi magyar lektorok is beszámolnak tapasztalataikról.

7. A magyar nyelvnek a szomszédos országokban való tanítása, oktatása sajátos feladat, mint ahogy ezt Deme László elmondta. Ebben az esetben a magyar nyelvet három minőségben lehet tanítani: anyanyelvként, idegen nyelvként és "fél idegen" nyelvként. A "fél idegen" nyelv kifejezés alkalmazható például azokra a jugoszláviai nem humán szakemberekre, akik magyar anyanyelvűek, de szerbhorvát kiképzést kaptak, s a magyar nyelvet nem ismerik sem általános műveltségük, sem szakmai műveltségük szintjén. Ezért állítottak be a számukra külön lektort az Újvidéki Egyetemen.

Ebben a sokoldalú helyzetben természetesen más az összevető nyelvtan funkciója; a kétnyelvűség nyelvtani leírásában inkább lehetséges a szimmetrikus összevetés, vagyis az eset, amikor a két nyelv egymásra való tekintettel kerül leírásra.

8. Érdeemes volna összegyűjteni a magyar mint idegen nyelv tanításának tapasztalatait olyan államokban is, ahova magyar lektorok nem jutnak el.

1967-ben vendégelőadó voltam a New York-i Columbia Egyetem Uráli Tanulmányok Tanszékén. Itt igen sok tapasztalatot gyűjtöttem; közülük csak egy-kettőt említek itt.

A fő dolgom magyar nyelvészet tanítása volt /angol nyelven/ a nyelvész hallgatók számára. Közöttük akadt olyan, aki nem tudott magyarul jóformán semmit, de a magyar nyelv szerkezete és története mint nyelvészeti téma magára vonta érdeklődését. Sajnos, az ő számukra nem állott rendelkezésre megfelelő angol nyelvű kézikönyv vagy segédkönyv.

Kellett tanítanom egy "Bevezetés a magyar tanulmányokba" cí-

mű tárgyat is. Ebben az esetben a magyar nyelvészet mellett a magyar irodalomtudományba, történettudományba, néprajztudományba, valamint a magyarországi tudományos és művelődésügyi intézményekbe is "be kellett vezetni" a hallgatókat. A bevezetés elsősorban bibliográfiai jellegű volt. Ehhez a tárgyhoz sem állt rendelkezésre segédanyag: sem bibliográfiai, sem dokumentum vonatkozásban - mégpedig sem angolul, sem magyarul. /Ezt a tárgyat olyan hallgatók is hallgatták, akik a magyar kultúrával - tehát nem nyelvvel - kívántak foglalkozni/.

Végül részt kellett vennem a Third Year Hungarian nevű tárgy tanításában is. Erről a harmadik éves /vagy felső fokú/ tárgyról hamarosan kiderült, hogy hallgatói anyaga nem egységes: két, egymástól teljesen eltérő tudású csoportot egyesített. Az angol anyanyelvűek számára magyar kiejtés csiszolása, továbbá a magyar szókincs és frazeológia bővítése volt a fő feladat. A magyar származású /második vagy harmadik generációs/ amerikai hallgatók számára viszont a magyar helyesírás és a magyar stílus javítása volt a fontos. A két csoportot el kellett egymástól választani, mert zavarták egymást az előhaladásban. A felsorolt témakörökben egyáltalában nem állott rendelkezésre angol nyelvű segédanyag. Különösen hiányoztak megfelelő magyar nyelvi magnetofonszalagok.

9. Megjegyzem itt, hogy az angol alapnyelvű könyvek kiadása üzletileg sem volna reménytelen vállalkozás. Csupán az Egyesült Államokban különféle felsőoktatási intézmények keretében évi 500-800 diák tanul magyarul. Ezeket az intézményeket a mi szempontunkból még nem tekintette át senki sem. Természetesen a külföld számára történő tankönyvek /kézikönyvek, segédkönyvek/ kiadásában nem lehetnek azonos szempontjaink a belföldi tankönyvkiadással: ki kell fejleszteni fokozatosan a tankönyvkiadásnak egy speciális ágazatát.

10. Ottani hallgatóim valamennyien tervbe vették legalább egy éves magyarországi tanulmányutát. Az ottani egyetemi mentalitás szerint legalább ennyi kell egy adott nyelv megtanulásának befejezéséhez. Tapasztalatom szerint a hallgatók többsége el is jut Magyarországra, de fogadásukra, további képzésükre /vagy továbbképzésükre/ nem vagyunk elkészülve, pedig ennek is lehetnének számunkra igen kedvező vonatkozásai.

11. Végül még megemlítem, hogy a külföldi magyartanításra három több országban a finnugor /uráli/ stúdiumok képviselője, legalább bevezető szinten.

12. A fentieket talán nem is kell összefoglalni. Annyit azonban szeretnék elmondani, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása mint alkalmazott nyelvészeti diszciplína szükséges dolog. Létrehozásához a gyakorlati tapasztalatok általánosítása mellett elengedhetetlen az elméleti nyelvészetnek /és néhány egyéb tudománynak/ a segítségével.

T a r t a l o m

Juhász János: Bevezető	3
I. <u>A magyartanítás módszerei</u>	
Hegy Endre: Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek .	5
Jakab László: Módszertani megjegyzések a magyar nyelv tanításához	22
Ginter Károly: A Sorbonne-on végzett laboratóriumi nyelvoktatásról	26
II. <u>Segédeszközeink</u>	
Balázs János: Javaslat a külföldi magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására	29
Fábián Pál: Tankönyvigény az olasz egyetemeken . . .	33
Bodolay Géza: Magyar tankönyvek a külföldi egyetemeken	36
Léránt Ferenc: A külföldi magyaroktatásban felhasználható tankönyvtípusokról	41
Jakabfi László: Hozzászólás a magyar lektorok konferenciájához	43
III. <u>Oktatóink feladatai külföldön</u>	
Benda Gyula: A magyaroktatás és a külföldi magyarság	45
Magyar Miklós: Magyar fordítókör a lille-i egyetemen	48
Pálfy István: Angliai tapasztalatok	51
Deme László: Vendégoktatóink feladatai a határainkon túl élő magyar mikrotársadalmakban	54

Deme László: A magyar nyelv rétegződése a szomszédos szocialista országok magyar mikro-társadalmában	56
Domokos Péter: A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról	59
Oláh József: A magyar lektor munkája a Humboldt Egyetemen	61

IV. A magyartanítás és a nyelvtudomány

Szépe György: A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet	63
--	----





