

2

Hungarológiai ismerettár

A
hungarológia oktatás
elmélete és gyakorlata

Válogatás
a magyar lektori konferenciák
anyagából
1969–1986

HUNGAROLÓGIAI ISMERETTÁR

2.

A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA ELMÉLETE
ÉS GYAKORLATA

Válogatás
a magyar lektori konferenciák előadásáiból
1969-1986

II. kötet

Nemzetközi Hungarológiai Központ
Budapest
1989

Sorozatszerkesztő: Giay Béla

Szerkesztette: B.Nádor Orsolya, Giay Béla, Varga Márta

ISSN 0865-1949

ISBN 963 01 9911 4/Ö

ISBN 963 01 9913 0 II.kötet

Felelős kiadó a Nemzetközi Hungarológiai Központ
vezetője

Készült a VEIKI nyomdaüzemében 400 példányban

V. HUNGAROLÓGIAI MŰHELYEK

Balázs János	(1973.)	
Az olaszországi magyartanítás helyzete és lehetőségei		9
Oláh Tibor	(1973.)	
Magyartanítás Franciaországban		20
Oláh József	(1973.)	
Tolmácsképzés és irodalomoktatás a berlini Humboldt Egyetemen		33
Szíj Enikő	(1973.)	
Magyaroktatás a moszkvai Lomonoszov Egyetemen		42
Giay Béla	(1981.)	
A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben		47
Nguyen Huy Binh	(1981.)	
A magyar nyelv oktatása a Hanoi Idegennyelvi Egyetem Előkészítő Karán		60
Rudnai Gábor	(1981.)	
Magyar nyelvoktatás a prágai Károly Egyetemen		63
Sárközy Péter	(1981.)	
A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban		67
Zaicz Gábor	(1981.)	
Magyar szak - magyaroktatás Dániában		75
Giay Béla	(1985.)	
A Magyar Lektori Központ szakmai-módszertani tevékenysége és a külföldi magyaroktatás		79

Kálmán Judit	(1985.)	
Az újra működő krakkói magyar lektorátus		87
Mayer Rita	(1985.)	
A magyar nyelv és irodalom oktatásának helyzete a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen		90
Pusztainé Ambrus Ágnes	(1985.)	
A magyar nyelv oktatása a varsói tudó- mányegyetemen		97
Szilvássy István	(1985.)	
A magyar nyelv tanítása Pekingben		101
Bácskai Mihály	(1986.)	
Magyar kultúra és műveltség a strasbourg- i egyetemen		105

VI. A MAGYAR KULTÚRA TERJESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Fábián Pál	(1970.)	
Padovai tapasztalatok a magyar kultúra terjesztésével kapcsolatban		108
Bodolay Géza	(1970.)	
A magyar kultúra szolgálata külföldön		111
Csapláros István	(1970.)	
A magyar kultúra bemutatása Lengyel- országban		117
Kiss Jenő	(1970.)	
A magyar kultúra megismertetésének lehe- tőségei Göttingában		120
Kalocsai Rózsa	(1973.)	
Magyaroktatás Szófiában		124

Szende Aladár	(1981.)	
Nyelv és kultúra egysége a gyermekek oktatásában		128
Ár Zsuzsanna	(1986.)	
A vizuális kultúra szerepe a magyarság- tudat megőrzésében		132
Ginter Károly	(1985.)	
A magyar nyelv és kultúra ügye Berlinben		137
Majoros Csilla	(1985.)	
A berlini Humboldt Egyetem magyar tan- székének feladatairól		143

VII. A MAGYAR IRODALOM OKTATÁSÁNAK HELYZETE

Magyar Miklós	(1969.)	
Magyar fordítókör a lille-i egyetemen		150
Szűcs József	(1971.)	
Hungarológia Magyarországon (A Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó irodalmi oktatás és nevelés kérdései)		153
Andrássy Attila	(1973.)	
A magyar irodalom tanításának helyzete és néhány problémája a Nemzetközi Előkészítő Intézetben		166
Donga György	(1973.)	
A magyar irodalom oktatása a londoni magyar tanszéken		171
Fésűs András	(1973.)	
Irodalmi műveink bemutatásának módszertani kérdései az idegenajkúaknak szóló magyar- tanításban		180

Kiss Jenő	(1973.)	
A magyar irodalom oktatása a göttingai egyetemen		190
Kővágó Sarolta	(1973.)	
Az irodalom és a művészeti alapismeretek oktatásának kapcsolatáról		192
Sz. Martonyi Éva	(1973.)	
József Attila "A város peremén" című versének elemzése francia hallgatókkal		195
Szauder József	(1973.)	
A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről		199
Ruszinyák Márta	(1981.)	
A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól		216
Giay Béla	(1986.)	
A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása		220
Mayer Rita	(1986.)	
Magyar irodalom magyarul a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen		236
Szathmári István	(1986.)	
A stilisztika szerepe az irodalom- oktatásban		245
Szávai János	(1986.)	
A magyar irodalom tanítása Franciaországban		252
Takács Győző	(1986.)	
A magyar irodalom oktatása a szófiai Kliment Ohridszki Egyetemen		259

VIII. A MAGYAR ORSZÁGISMERET OKTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Tóth László	(1986.)	
A magyar országismeret tanításának egyes kérdéseiről		265
Drescher J. Attila	(1986.)	
"Magyar image" - hagyomány és korszerűség az országismeret-oktatásban		270
Lengyel Zsolt	(1986.)	
Országismeret-beszédek-tikett-szociolingvisztika		275
Ódor László	(1986.)	
A komplex országismeret-oktatás szükségége és lehetőségei		282
Szűcs József	(1986.)	
A magyar történelem és országismeret oktatása a Kliment Ohridszki Egyetemen		293

V. HUNGAROLÓGIAI MŰHELYEK

Balázs János

Az olaszországi magyartanítás helyzete és lehetőségei

1. A magyar mint európai, de nem indoeurópai nyelv az olaszországi egyetemi oktatásban

Nálunk még mindig eléggé általános az a nézet, hogy nyelvünk elszigeteltségénél és állítólagos jelentéktelenségénél fogva csak igen szerény szerepet játszhat a külföldi egyetemek nyelvoktatásában. Sok éves külföldi tapasztalataim azonban arról győztek meg, hogy ez a borúlátó felfogás éppenséggel nem helytálló. Nem szabad ugyanis figyelmen kívül hagynunk, hogy anyanyelvünk, amelyet határainkon innen és túl, Európában, Amerikában és a világ más részein kerekén mintegy 16 millió ember beszél vagy ért meg, a világ mintegy háromezer nyelve közül sorrendben a legelső húsz-huszöt között foglal helyet. Másfelől pedig az európai és az amerikai egyetemek nyelvoktatásában, főleg az általános nyelvészeti oktatás keretében, a magyart egészen különleges hely illeti meg. Köztudomású ugyanis, hogy anyanyelvünk, amelyet Európa szívében egy nem indoeurópai, ám mégis több mint ezer év óta teljesen európaizálódott s nagy mértékben latinizálódott nép beszél, s amelynek több mint hétszázéves irodalma, rendkívül értékes folklór - és különösen becses népdalkincse van, szerkezetében lényegesen különbözik az indoeurópai nyelvektől. Ezért mindenképpen érdemes a megismerésre, hiszen az európai, ám nem indoeurópai nyelvek közül kétségtelenül a legjelentősebb, s így a megtanulásra is legméltóbb. Az Amerikai Egyesült Államokban ezt tudomásom szerint már régen felismerték, s ezért ott az egyetemeken, az általános nyelvészeti

oktatás keretében, mint nem indoeurópai nyelvet számos helyen tanítják, vagy tanulását nyomatékosan ajánlják. Hasonló törekvéseket azonban az utóbbi évek során másutt is megfigyelhettünk. Egyre inkább növekszik az érdeklődés nyelvünk iránt a Szovjetunióban és a többi szocialista országban, a skandináv államokban, a német, az angol és a francia, főleg pedig az olasz egyetemeken. Az olaszországi magyaroktatásnak igen régi és tekintélyes hagyományai vannak. Érdeemes volna egyszer ennek a történetét megírni, s feltárni azokat az okokat, amelyek ezt az érdeklődést táplálták és táplálják ma is. Itt elég csupán arra rámutatnunk, hogy a magyar-olasz kulturális kapcsolatok köztudás szerint igen régi időkre nyúlnak vissza és századunkban szinte töretlenül fejlődtek, sokszor a politikai jellegű gátló körülmények ellenére is. A legutóbbi évtizedben pedig egyre jobban megszilárdultak ezek a számunkra oly fontos kapcsolatok, s közben új lendületet vett az olaszországi magyaroktatás is. Számos olasz egyetemen mind többen tanulnak magyarul, mégpedig nem csupán nyelvészek és irodalmárok, hanem történészek, sőt jogászok és közgazdászok is. Mind többen kérnek és kapnak magyarországi tanulmányi ösztöndíjakat, elsősorban a nyári hónapokra, legújabbban azonban, kutató jelleggel, már hosszabb időre is. Érdeemes hát felmérnünk az olaszországi magyaroktatás helyzetét, s számot vetnünk jövő lehetőségeivel.

2. A magyar nyelvoktatás az olaszországi általános nyelvészeti oktatás keretében

Miután általános nyelvészeti oktatás minden olasz egyetemen folyik, eivben mindenütt van lehetőség arra, hogy ennek keretében a magyar tanítása is helyet kapjon. Az általános nyelvészeti tanszékek az elmúlt években hathatós támogatást nyújtottak a magyart tanítóknak a római, a pádovai, a bolognai, valamint a firenzei és a nápolyi egyetemen. Elég itt a pádovai egyetem profesz-

szorának, Carlo Tagliavininek, a római egyetem általános nyelvész professzorának, Walter Belardinak, vagy a nápolyi egyetem általános nyelvészettel is behatóan foglalkozó professzorának, Nullo Minissinek a nevét említeném, akik sokat tettek azért, hogy hallgatóik megismerjék nyelvünk rendszerét, s mintegy törzsgárdáját alkossák a magyart tanulóknak. Úgy gondolom, hogy a többi olasz egyetemen is volna lehetőség arra, hogy az ott folyó általános nyelvészeti oktatás keretei között anyanyelvünk tanítása is helyet kapjon. Ilyen módon nyelvünk oktatásának olaszországi bázisait jelentősen növelni lehetne.

Mindaz azonban a távlati fejlesztésre vonatkozik. Itt inkább arról kell szólnunk, hogy az eddigi tapasztalatok alapján miben látjuk a magyartanításnak általános nyelvészeti szempontból való jelentőségét. Kétségtelen, hogy az olasz egyetemi hallgatók közül egyre többen és szívesen foglalkoznak nyelvünkkel, még akkor is, ha nem kívánnak szert tenni aktív tudására. A flektáló nyelvtípussal szemben nyelvünk reprezentálja számukra legjobban az agglutináló nyelvtípust. Mivel az utóbbi évek során a nyelvtipológiai vizsgálatok világszerte fellendültek, egyre nagyobb érdeklődés nyilvánul meg a flektáló nyelvektől eltérő típusú nyelvek iránt. Így a mi nyelvünk is szükségképpen egyre jobban előtérbe kerül. Ezt az érdeklődést az olasz egyetemeken tapasztalataim szerint többféleképpen is ébren lehet tartanunk, sőt még növelnünk is lehet. Hogy hogyan, arról az alábbiakban lesz szó.

3. Itália és a finnugorság

Az olasz egyetemi hallgatóság tapasztalataim szerint nincs eléggé tudatában annak, hogy milyen jelentős része volt Itáliának az ókortól kezdve egészen a legújabb időkig nyelvünknek és a rokon nyelveknek a megismerésében és megismertetésében. Az előzmények, mint közhírt, egészen Tacitusig nyúlnak vissza, aki Germaniájának utolsó fejezeteiben először említi északi nyelv-

rokonainkat. Jordanesnek az i.sz. VI. században latinul írt *Geticája* viszont a mordvinokról tudósít. A népünk történetére vonatkozó latin nyelvű feljegyzések jelentős része a kereszténység felvétele óta, a Gellért-legendától kezdve hosszú évszázadokon át, a legszorosabb kapcsolatban áll Itáliával. A Julianus útjára és a Magna Hungariára vonatkozó latin nyelvű tudósítások is mind-mind római ösztönzésre íródtak. Az is közismert, hogy Aeneas Silvius Piccolomini révén a vogulokra és az osztjákokra vonatkozó legrégebbi ismereteinket szintén Itáliának köszönhetjük. Említenünk sem kell, hogy a magyar történetírásban milyen jelentős szerepe volt Mátyás olasz humanistáinak, Bonfininak, Galeottónak, valamint Pietro Ransanónak. Galeottó feljegyzései nyelvünk egyes sajátosságaira vonatkozólag is igen becses adalékokat tartalmaznak. Bernardino Tomitanónak 1545-ben Velencében közzétett munkája egy XVI. századi magyar költeményről ad hírt. A székely rovásírásra vonatkozó legterjedelmesebb és legnevezetesebb tudósítást szintén olasz tudósnak, a XVII. század második felében élt bolognai Luigi Ferdinando Marsigli-nek köszönhetjük. A magyar szótárirodalom történetének kezdeti szakasza szintén erős itáliai hatást tükröz. A középkorban Magyarországon használatos latin szójegyzékek mintái mind olasz lexikográfusok, főleg pedig a lombardiai Papias, a pisai Hugutius, továbbá Johannes Balbus de Janus művei voltak. később a szintén itáliai Calepinus szótára gyakorolt nagy hatást a magyar szótárirodalomra. 1595-ben Velencében jelent meg Verancsics Faustusnak, a sebenicói születésű, Pádovában tanult dalmata tudósnak nevezetes ötnyelvű szótára, amelynek magyar tolmácsolatai különösen becsesek. De említést érdemel Marsigli-nek kéziratos latin-román-magyar szójegyzéke is.

Nyelvtipológiai szempontból különösen jelentősek J. B. Podestának, a bécsi császári kancelláriában magyar-török tolmácsként működő olasz poliglottának 1669-

ben latinul megjelent művében olvasható megállapítások nyelvünk egyes jellemző vonásairól, így a nyelvtani nem hiányáról és a határozott névelő ragozhatatlanságáról.

Azt sem szabad felednünk, hogy Fogel Márton, a magműveltségű hamburgi orvos szintén 1669-ben III. Cosimo toscanai nagyherceg ösztönzésére szerkesztette meg és küldte el Itáliába a finn-magyar rokonságot tudományos alapossággal bizonyító *Nomenclator finnicus*-át. 1784-ben Itáliában, Cesenában jelent meg az olaszra vált spanyol jezsuitának, Lorenzo Hervás y Pandurónak olaszul írt híres összefoglaló műve a világ akkor ismert nyelveiről, amelyben a finnugor és szamojéd nyelveknek az akkori időkhöz képest bámulatra méltóan teljes és kimerítő leírását találhatjuk.

Azt viszont már kevesen tudják, hogy éppen 1799-ben, mikor Gyarmathi Sámuel *Affinitas*-a Göttingában megjelent, járt finn és lapp földön Giuseppe Acerbi, a neves olasz utazó, aki nyelvészeti és néprajzi szempontból is értékes megfigyeléseiről 1802-ben Londonban angolul, majd pedig 1832-ben Milánóban olaszul is megjelent útleírásában számol be. Acerbinak a finn és a lapp nyelv szerkezetére, valamint a finn verselésre vonatkozó észrevételei ma is figyelmet érdemelnek.

Emilio Teza (1831-1912) a bolognai, pisai, majd a padovai egyetem nagy tudású nyelvész professzora a finnugor nyelvekkel is behatóan foglalkozott. Ő fedezte fel és tette közzé Fogel Márton *Nomenclator finnicus*-ának Firenzébe küldött latin nyelvű kéziratát. Olaszra fordította a Kalevala XVI. énekét és 1894-ben a finn népi verselésre vonatkozó értékes tanulmányával kiegészítve tette közzé. Ugyancsak eredetiből fordított olaszra egy észt népdalt is. A magyar és finn csillagnevekről írt értekezése szintén 1894-ben látott napvilágot.

Teza Setälával volt baráti kapcsolatban. Világhírű kortársa, Domenico Comparetti viszont a neves finn

folklorista, Julius Krohn barátságát élvezte. Compa-rettinek 1892-ben kiadott híres Kalevala monográfiája mindmáig nélkülözhetetlen forrásmű a Kalevalakutatók számára, mely a finn népi eposz kialakulásának körülményeit igen behatóan s nagy tudományos felkészültséggel elemzi.

Alfredo Trombetti (1866-1929), a bolognai egyetem szintén világhírű professzora az emberi nyelv monogenezisének elvét valló, 1905-ben megjelent művében a finnugor, az indoeurópai és az altaji nyelvek rokonságának sokat vitatott kérdésében is állást foglalt és későbbi műveiben is gyakran és behatóan foglalkozott az uráli nyelvekkel, főleg ezek fonetikai és morfológiai sajátosságaival.

Az utóbbi évtizedekben Carlo Tagliavini, a pádovai egyetem általános nyelvészeti tanszékének vezetője, a kiváló nyelvtudós tett igen sokat a finnugor és a magyar nyelvészet eredményeinek olaszországi megismertetése érdekében. A magyar nyelv eredetére, Marsigli szerteágazó munkásságára, nyelvünknek, valamint az egyes finnugor nyelveknek a szerkezetére vonatkozó tanulmányai igen értékesek és nagyban hozzájárultak a magyar és finnugor nyelvészet eredményeinek itáliai megismertetéséhez. A fiatalabb olasz nyelvésznemzedék tagjai közül Giovanni Battista Pellegrininek, a pádovai egyetem általános nyelvész professzorának, valamint Nullo Minissinek, a nápolyi egyetem szlavistájának nevét kell itt megemlítenünk, akik mindketten élénk figyelemmel kísérik a magyar és az uráli nyelvészet fejlődését. Az olasz egyetemeken azonban rajtuk kívül még mások is egyre nagyobb számban, s mind nagyobb felkészültséggel foglalkoznak nyelvünkkel és a többi finnugor nyelvvel. Ezért minden okunk megvan arra, hogy bizakodással tekintsünk az olaszországi magyartanítás jövője felé.

4. Nyelvünk tipológiai sajátosságai olasz szempontból

Hosszú éveken át szerzett olaszországi tapasztalataim arról győztek meg, hogy nyelvünk strukturális sajátosságait az olasz diákság csak akkor ismeri meg igazán, ha ezek oktatására különleges gondot fordítunk. Az olaszok számára eddig írt magyar nyelvkönyvekben anyanyelvünk legfőbb sajátosságainak számbavétele nem mindig történt meg kellő színvonalon és alapossággal. Az alábbiakban nyelvünknek csupán néhány olyan fonológiai, morfológiai és szintaktikai sajátosságát említem, amelyek megvilágítása olasz szempontból különösen fontos.

Nyelvünk fonológiai rendszerének jellemző vonása, hogy benne a rövid és hosszú magánhangzók és mássalhangzók ellentéte szemantikai különbségek kifejezésére szolgálhat. Mivel azonban az olaszban a rövid és hosszú magánhangzók fonológiai különbsége ismeretlen, az olasz diákság ezt a nyelvünkre oly jellemző sajátosságot csak akkor tudja érzékelni, ha mindjárt az első órákon felhívjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a klaszikus latinban, valamint az ógörögben, amelyet tanulmányaik során okvetlenül meg kell ismerniük, szintén megtalálható ez a fonológiai ellentét. Ezenkívül azt is hangsúlyoznunk kell, hogy nyelvünkben a rövid és hosszú magánhangzók disztribúciója teljes mértékben független a hangsúlytól. Ez az olaszok számára azért feltűnő, mivel az olaszul beszélők hajlamosak arra, hogy hosszúnak csak a hangsúlyos szótag magánhangzóját tekintsék.

A magyarul tanuló olaszoknak az is nehézséget okoz, hogy magánhangzórendszerünkben az ü és ö, valamint az ú és ő is szerepel. Ezek képzése csak azoknak könnyű, akik közülük franciául vagy németül is tanultak, vagy oly északolasz nyelvjárást ismernek, ahol az említett vokálisok rövid változatai is előkerülnek.

Sajnálatos, hogy az eddig rendelkezésre álló nyelvkönyvekben kevés szó esik azokról a minimális

magyar szópárokról, amelyek a rövid és hosszú magánhangzók fonológiai oppozícióit tükrözik. Gondolok itt a kar és kár, ver és vér, tör és tőr, irat és írat, fűzet és fűzet, buja és búja-féle szópárokra. Az effélékből ugyanis kívánatos minél többet bemutatni, mégpedig már a legelső órákon, hiszen ezek ismerete nélkül olasz hallgatóink aligha tanulhatják meg a helyes magyar kiejtést.

A magyar esetrendszer tárgyalásakor tapasztaltam szerint okvetlenül szükséges felhívni az olasz diákság figyelmét arra, hogy a kérdő és mutató névmási töveken mutatkozó esetragok disztribúciója nagy mértékben aszimmetrikus. Így pl. nagyon is feltűnő a ho- és mi- kérdő névmási tövekhez, valamint az e- és a-, illetőleg az i- és o- mutató névmási tövekhez járuló határozóragok szeszélyes eloszlása. Tudtommal semmiféle magyar nyelvkönyvben nincs világos utalás arra, hogy a ho- kérdő névmási tőnek csupán néhány határozószóként használatos származéka van (hol, honnan, hová és hogyan). Ezzel szemben a me-, mi- kérdőnévmási tőnek sokkal több határozószói származéka ismeretes. Arra a kérdésre viszont, hogy hol?, az itt, emitt, ott és amott mutató névmási eredetű határozószókkal felelhetünk. A felsorolt határozószók szuffixumai világosan mutatják, hogy mennyire nem szimmetrikus ezek képzésmódja.

Eddig nyelvkönyveink azt sem hangsúlyozták eléggé, hogy nyelvünkben a többi uráli nyelvvel egyezően nincs ugyan nyelvtani nem, de az élő és élettelen kategóriájának megkülönböztetése csírájában mégis megvan a magyarban is, ugyanúgy, mint a többi finnugor nyelvben, a kérdőnévmások dichotomikus rendszerében. Alapvető különbség azonban a finnugor és az indoeurópai nyelvek között, hogy az előbbiek az élők és élettelenek kategóriáit csupán eltérő tőalakú kérdő névmások (vö. magyar ki?, mi? finn kuka?, mikä?) segítségével fejezik ki, de a mutató névmások és a névszók esetében hasonló megkülönböztetést

nem tesznek, Ezzel szemben az indoeurópai nyelvek nyelvtani nemet mind a kérdő, mind a mutató, mind pedig a névszói töveken is külön szuffixumok segítségével jeölték, legalábbis kezdetben. Ez oly tipológiai sajátosság, mely az említett két nyelvcsaládot igen élesen elhatárolja egymástól.

Azt is hangsúlyoznunk kell az olasz diákságnak, hogy a magyar határozott névelőt sohasem ragozzuk. Másfelől arra is fel kell hívni figyelmüket, hogy nyelvünkben oly szintagmatikus kapcsolatok esetében, mint pl. ez a rózsa, az a ház, a mutató névmásokat névelővel ellátott névszóalakok követik, s hogy a határozott névelő ilyenkor is mindig ragozatlan marad. Magyarázatul célszerű megemlítenünk, hogy az efféle szerkezetekben a mutató névmásokat a névszói részek értelmezőszerű funkcióban követik, s ezért a névszókön ugyanazokat az esetragokat találjuk, mint az előttük álló mutató névmási töveken. Jellemző, hogy az eddig megjelent nyelvkönyvek ezt nem hangsúlyozták kellő mértékben.

Nem árt felhívni a figyelmet arra sem, hogy esetrendszerünk gazdagságával szemben igeragozási rendszerünk, az igeidők számát tekintve jóval egyszerűbb, hiszen valójában csak két igeidő járatos a mai köznyelvben: a jelen idő és a múlt idő. Nagy gondot kell azonban fordítanunk az alanyi és tárgyias igeragozás megtanítására. Tapasztalataim szerint célszerű szemléltető táblázatokat készíteni esetragjainkról és az igeragozásról. Sok fáradtsággal jár az igekötős igék használatának begyakoroltatása is.

Lényeges különbségek vannak a magyar és az olasz között a mellékmondatban használatos módok tekintetében is. Az olasz ugyanis, a latinnal egyezően, sokkal többször használ a mellékmondatokban kötőmódot, mint a magyar. Az eddigi nyelvtanok tapasztalataim szerint erre sem mutattak rá kellő mértékben.

Nagy fogyatékosága a nyelvtankönyveknek az is, hogy nagyon szűkmarkúan bánnak a szóképzéssel. Pedig az olaszokat okvetlenül tájékoztatnunk kell afelől is, hogy egyes képzőink milyen mértékben produktívak, s hogy az egyes képzőknek mik a legfőbb szemantikai és grammatikai funkcióik.

5. Irodalmunk története az összehasonlító irodalomtörténet tükrében
Olaszországi tapasztalataim arról győztek meg, hogy irodalmunk történetét célszerű külföldön az összehasonlító irodalomtörténettől kimunkált szempontok figyelembevételével ismertetnünk. Okvetlenül fel kell hívni az olasz hallgatóság figyelmét arra, hogy a magyar irodalom szerves része az európai és világirodalomnak, s hogy fejlődésében oly vonások fedezhetők fel, amelyek többé-kevésbé minden keleteurópai nép irodalmát jellemzik. Másfelől szükséges hangsúlyoznunk azt is, hogy a nagy európai irodalmi áramlatok és irányzatok nálunk sajátos módon jelentkeztek és színeződtek. Így a barokk nálunk számos olyan vonást mutat, ami hiányzik a nyugateurópai irodalmak hasonló mozgalmából. A felvilágosodás és a reformkor szintén sok szempontból más jellegű, mint a nyugati országokban volt. A magyar nyelvújításról szólva célszerű megemlítenünk, hogy Kazinczyék törekvései számos rokon vonást mutatnak a kelet-európai kis népek neológus mozgalmainak célkitűzéseivel. Ugyanígy szólnunk kell arról is, hogy a magyar irodalmi népiesség is jellegzetesen keleteurópai jelenség, amelynek párját hiába keresnők az olasz irodalomban. A magyar szimbolizmus is új tartalommal telítődött a franciához viszonyítva.

Nem szabad elmulasztanunk annak hangsúlyozását sem, hogy nyelvünk agglutinációs sajátosságainál fogva rendkívül hajlékony, s ezért különösen alkalmas az idegen versformák meghonosítására és a formahű, művészi fordításokra. Műfordítási irodalmunk világviszonylatban is számottevő. Nálunk régi hagyományai vannak a

külföldi klasszikusok magas színvonalú tolmácsolásának. A görög és latin, az olasz, a német, a francia, az orosz és az angol klasszikusokat nálunk igen sokszor a legjelentősebb költők fordították magyarra, a tolmácsolásaik ennél fogva nemzeti irodalmunknak szerves részeivé váltak. Szemléltetésül célszerű ismeretünk Babits Dante fordításának egy-két részletét, vagy Homérosz és Horatius műveinek formahű magyar tolmácsolatait.

Ugyanígy természetesen nagy gondot kell fordítanunk annak az igen jelentős és termékenyítő hatásnak az ismertetésére is, amelyet az olasz irodalom Balasitól kezdve a legújabb időkig gyakorolt a magyar irodalomra. Másfelől nem szabad emulasztanunk a magyar irodalom olaszországi recepciójára vonatkozó adatok közlését sem. Ebben nagy segítséget jelent majd a jövőben az a bibliográfia, amelyet erre vonatkozólag a firenzei egyetem magyar tanszéke készített.

6. A jövő feladatai

Az olaszországi magyaroktatást nagymértékben meg fogja könnyíteni Fábrián Pál olaszul írt magyar nyelvkönyvének a legközelebbi hetekben várható megjelenése. Ez lesz az első olyan tankönyv, amely minden tekintetben meg fog felelni az olaszországi követelményeknek.

Remélem, hogy módomban lesz hamarosan elkészítenem olasz nyelvű bevezetésemet a finnugor nyelvészet tanulmányozásába. Ez a mű a tervek szerint a bolognai Patron cég kiadásában fog megjelenni.

Nagy szükség volna azonban más tankönyvek kiadására is. Így mindenekelőtt egy olaszul írt s a legújabb hazai kutatások eredményeit is teljes mértékben értékesítő magyar irodalomtörténet kiadása volna kívánatos. Tudvalévő ugyanis, hogy az Olaszországban megjelent magyar irodalomtörténeti munkák nem mindenben felelnek meg a követelményeknek.

A távolabbi jövőben sor kerülhetne egy olaszul írt magyar történeti, népismereti és néprajzi kézikönyv

kiadására is. Erre vonatkozólag már tettem javaslatot. Sajnos azonban egyelőre nem sok remény van ilyen jellegű munkák közeli megjelenésére.

Az olaszországi magyaroktatás továbbfejlesztése azonban fontos nemzeti ügyünk. Ezért minden tőlünk telhetőt meg kell tennünk, hogy a fenti tervekből minél több és minél előbb megvalósuljon.

(1970.)

Oláh Tibor

Magyaroktatás Franciaországban

Napjainkban a világ 22 egyetemén működik magyar lektorátus itthonról küldött oktatókkal. Ebből négy Franciaországban van: kettő Párizsban, egy Strasbourgban, egy Lille-ben, sőt idén a Lyon-i lektorátus beindításával még eggyel növekszik lektorátusaink száma. Nem lektorátus, csak nyelvtanfolyam formájában a közelmúltban magyart oktattunk még a rennes-i egyetemen, Grenoble-ban, és két másik párizsi egyetemen (Paris-VII és Paris-Vincennes). Ez komoly érdeklődést mutat. A két (összevont) párizsi lektorátusra beiratkozott hallgatók száma jelenleg közel 70 fő, valószínűleg egyike a legmagasabb külföldi létszámnak.

A magyartanítás franciaországi múltjáról

A finnugor nyelvek tanulmányozását Robert Gauthier kezdte a múlt század végén. 1873 és 1879 között a Mezőkövesdről elszármazott orientalista, Újfalvy Károly tart előadásokat Kelet-Európa földrajzáról és történelméről a párizsi egyetemen. Magyar és finn nyelvtankönyvet is írt franciák számára. Ugyanitt, 1909-től 1912-ig Kont Ignác tartott órákat a magyar történelemről és kultúráról.

Antoine Meillet-nek, egy egész francia nyelvészgeneráció nevelőjének köszönhető, hogy egy fiatal konstantinápolyi születésű hallgatóját, aki éppen a skandináv nyelveket tanulmányozza, kiszemeli és "rábeszéli" a finnugor nyelvekre. Ő az, aki felismeri a finnugor nyelvekkel való foglalkozás szükségességét és megtalálja a feladatra alkalmas jelöltet. A fiatal egyetemi hallgató, Aurélien Sauvageot előbb finnországi, majd magyarországi tanulmányok után 1931 őszén - megbízott tanárként - megtartja első magyar és finn óráját. Előzőleg már megvédte az első finnugor tárgyú francia disszertációt "Recherches sur le vocabulaire des langues ouralo-altaiques" címmel. 1931 óta szinte megszakítás nélkül oktatják a magyar nyelvet egyetemi szinten Párizsban. 1946 és 1949 között volt egy rövid fellendülés vidéken is. Magyar lektorok működtek Lille-ben, Lyon-ban, Grenoble-ban és Nizzában. 1931 és 1957 között 335-en tanultak magyarul, illetve szereztek nyelvi oklevelet.

Jelenleg Párizsban a magyar nyelv (pontosabban a finnugor nyelvek: finn, észt, magyar) oktatása a III. párizsi egyetemen folyik (Université de la Nouvelle Sorbonne-Paris III) egy közös finnugor tanszéken, amelyet az I.N.L.C.O. (Keleti Nyelvek és Kultúrák Főiskolája) finnugor tanszéke és a régi Sorbonne finnugor kutatóintézetének pedagógiai szinten történt egyesítéséből hoztak létre. Ez azt jelenti, hogy a két tanszék - megtartva pénzügyi és oktatási önállóságát - közös pedagógiai munkát végez. A hallgatók megoszlanak a két tanszék között, és vizsgajegyeik különböző diplomák megszerzéséhez érvényesek attól függően, hogy eredetileg melyik tanszékre iratkoztak be. Mivel a közös oktatási program ellenére gyakorlatilag két különböző intézményről van szó (mindegyik külön működtet magyar lektort) érdemes áttekinteni külön-külön a két tanszék történetét.

1. I.N.L.C.O. (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) - Keleti Nyelvek és Kultúrák Főiskolája

A 18. század végén alapították. Egy 1795. március 30-án kelt rendelet nyomán jött létre a "L'École Spéciale des Langues Orientales" (Keleti Nyelvek Szakiskolája). Feladata a francia gyarmatügyi intézmények kádereinek nyelvi képzése.

1914. június 8-án az iskola felvette az École Nationale des Langues Orientales Vivantes (Élő Keleti Nyelvek Főiskolája) nevet. Az újabb egyetemi reform eredményeként, 1969. április 5. óta a III. párizsi egyetemhez csatolva működik. Jelenlegi I.N.L.C.O. nevét 1971. február 3-án kapta. A Nouvelle Sorbonne - Paris III egyetemen belül önálló gazdasági és oktatási egységként működik, mint Franciaország legnagyobb, egyetemi szintű nyelviskolája. Hallgatóinak száma megközelíti az ötezret. A hallgatók háromnegyed része oroszul, kínaiul, japánul, arabul és héberül tanul. Az 1972-73-as tanévben a magyar iránt 65 hallgató érdeklődött.

Az I.N.L.C.O. feladata:

- a/ Kelet-Európa, Ázsia, Óceánia, Afrika és Amerika nyelveinek oktatása azzal a gyakorlati céllal, hogy a végzett hallgatók az említett földrészek országai-ban vagy ezekkel az országokkal kapcsolatos munkakörökben tevékenykedjenek.
- b/ Az említett országok földrajzának, történelmének, intézményeinek, politikai, gazdasági és társadalmi életének oktatása.
- c/ Az említett országok nyelvére, intézményeire és életére vonatkozó kutatások előmozdítása.
- d/ Kiadványokkal elősegíteni a tudományos szintű kutatást és a szélesebb közönség informálását.
- e/ Elősegíteni a Franciaország és az érintett országok közötti kulturális és egyetemi szintű cserét.

Az I.N.L.C.O. felépítése

Az intézmény nyolc tanszéki csoportból (département) áll:

- 1./ Afrika;
- 2./ Délkelet és Felső-Ázsia;
- 3./ Kína;
- 4./ Korea-Japán;
- 5./ Közép- és Kelet-Európa;
- 6./ India-Pakisztán;
- 7./ Közel- és Közép-Kelet;
8. Szovjetunió.

Az I.N.L.C.O.-ban végzett hallgatók (köztük a magyar szakosok) a következő területeken helyezkedhetnek el:

- Oktatás, felsőoktatás: Francia lektor külföldön, tanár francia középiskolákban stb.
- Kutatás: Nyelvészet, irodalomtörténet, történelem, földrajz, közgazdaságtan, jog, szociológia, politikai tudományok, antropológia, vallástörténet, filozófia és ideológiatörténet, archeológia, neveléstudomány, művészeti kutatások.
- Külügyminisztérium: Külön felvételi vizsga után az ún. keleti titkári poszt, kereskedelmi- és kultúrattaché, tanácsadó szakember.
- Nemzetközi kereskedelmi és ipari kapcsolatok: az I.N.L.C.O. nemzetközi cserekapcsolatokra előkészítő központja külön kétéves továbbképző tanfolyamon oktatja az erre a pályára készülő hallgatókat.
- Szakkönyvtáros (könyvtárban, kutatóintézetben, gazdasági vagy ipari kutatóközpontokban).
- Sajtó és könyvkiadás: riporter, tudósító, dokumentátor stb.
- Fordítás és tolmácsolás.

A végzett hallgatók elhelyezkedésének megkönnyítése érdekében a I.N.L.C.O. külön egyezményeket köt más egyetemekkel és ún. közös diplomák kialakításán fáradozik.

2. C.E.F.O. (Centre d'Études Finno-Ougriennes) - Finnugor Kutató Intézet

A Sorbonne-on az 1961/62-es tanévben indult meg a finnugor nyelvek tanítása. Először a finn nyelv oktatására biztosított heti két lektori órát, majd 1963-tól fogva a magyar is kapott heti öt lektori órát. 1965-ben indult meg az ún. vendégprofesszori rendszer. A nyelvészetet Jean Perrot, a Sorbonne általános nyelvészeti tanszékének tanára és Aurélien Sauvageot professzor tanítják, az irodalmat pedig egy Magyarországról küldött egyetemi tanár. 1966 óta a finnek is küldenek vendégprofesszort.

Az 1967-es év különösen jelentős. Minőségi ugrás történik a finnugor nyelvek egyetemi tantárgyként való elismertetésében azáltal, hogy finnugor szakvizsga szerezhető, amely részét alkotja a licenciátusnak. Három szakvizsgát (certificat) lehet szerezni:

1. magyar nyelvi és irodalmi szakvizsga,
2. finn nyelvi és irodalmi szakvizsga,
3. finnugor nyelvészeti szakvizsga.

Az első és második szakvizsga beszámítható az irodalmi és idegen nyelvi licenciátusba, a harmadik pedig választható a "maîtrise linguistique", tehát a nyelvészeti szakképzés programjában. Ezzel egyidőben jön létre a Sorbonne-on a Centre d'Études Finno-Ougriennes (Finnugor Kutatóintézet) és ezzel megszületik A. Sauvageot tanszéke mellé a második párizsi finnugor tanszék. A Finnugor Kutatóintézet igazgatója Jean Perrot professzor. A Sauvageot professzor nyugalomba vonulása után (1966) tanszékét tehetséges fiatal tanítványa, Jean-Luc Moreau vette át.

1967-ben sor került az első franciaországi finnugor kollokviumra is (Aussois-ban). A háromnapos kollokvium során a nyelvoktatás programját, a kutatásokat és általában a finnugor kultúra terjesztésének problémáit vitatták meg. Több érdekes felszólalás hangzott el ezen a megbeszélésen. Így például a finnugor népek

és nyelvek irodalmának oktatása mellé a finnugor néprajz és archeológia oktatásának a bevezetését is javasolták. A "finno-ougrisme" elnevezés helyett a tágabb értelmű "feno-ougrisme" elnevezést javasolták. Ami az oktatást illeti, az egyetemi program mellett - részben a kötelező tárgyakhoz kapcsolva, részben speciálkollégiumként - történt is kísérlet a finnugor kultúra különböző aspektusait érintő kérdések oktatására.

A párizsi hallgatók különösen előnyös helyzetben vannak, mivel Párizs nemcsak jelentős centruma nyugat-európai kulturális propagandáknak, hanem bizonyos átmenő forgalmat is lebonyolít. Az érdeklődőknek módjukban áll rendszeresen résztvenni magyar zenészek koncertjein, filmbemutatókon és kiállításokon. A Párizsi Magyar Intézet, a Magyar Ház, az A.O.E.F.O. társaság rendszeres programot biztosít.

A magyar nyelv és kultúra jelenlegi oktatási programja

Az oktatás három évig tart, magyar anyanyelvűeknek engedélyezik két évfolyam összevonását.

Első év: magyar leíró nyelvtan, nyelvgyakorlat, laboratóriumi gyakorlat, szövegelemzés, Magyarország története, Magyarország földrajza, Magyarország politikai rendszere és politikai intézményei, a magyar film története.

Második év: magyar leíró nyelvtan, nyelvgyakorlat, laboratóriumi gyakorlat, mai magyar irodalmi szövegek elemzése, Magyarország története.

Harmadik év: a magyar nyelv története, összehasonlító finnugor nyelvtörténet, régi magyar irodalom, mai magyar irodalom, nyelv és stílusgyakorlat, a magyar művészetek története.

Ezenkívül az 1972/73-as tanévtől kezdve megindítottunk egy magyar-francia kontrasztív nyelvészeti kérdésekkel foglalkozó szemináriumot. Ennek célja a magyar és francia összevetésére irányuló kutatások

szervezése, minden érdeklődő nyelvész, fordító, tanár és hallgató bevonása egy közös munkába. A kutatásra vonatkozóan az MTA Nyelvtudományi Intézete és a franciaországi CNRS között hároméves munkaszerződést írtak alá, amelynek értelmében a munkát megosztva két munkacsoport végzi (az egyik Párizsban, a másik Budapesten). Az említett szeminárium hivatott betölteni a párizsi munkacsoport feladatát. Az első év eredményeinek publikálására a debreceni KLTE Romanisztika tanszéke külön kötetet biztosít *Studia Romanica* c. sorozatában. 1974 tavaszán pedig a CNRS rendez magyar-francia kontrasztív kollokviumot.

Külön szükséges kiemelni, hogy a párizsi finnugor tanszék saját tudományos folyóiratot jelentet meg *Études Finno-Ougriennes* címmel. Eddig öt kötete jelent meg. Francia, magyar és finn szerzők tollából közölt tanulmányokat, nyelvészeti, irodalomtörténeti és zenetörténeti cikkeket. Első kötete nyelvészeti kérdéseknek szentelt cikkeket tartalmaz. (A. Sauvageot a magyar hangtan és mondattan kérdéseiről, Jean Perrot a magyar igekötőkről, Nyéki Lajos a magyar verstanról, Heikki Kirkinen az orosz forrásokban szereplő finn nevekről közöl tanulmányt.) A második kötet irodalmi különszám (J. Béranger Jókai Mórról, P. Chesnais a magyar fordítás kérdéseiről, J.L. Moreau az udmurt irodalomról, O.G. TAILLEUR a jukagir költészetéről, Karátson Endre pedig a magyar költészet francia tolmácsolásáról írt). A harmadik kötet tárgya a történelem (J. Béranger a magyar államról a XVII. században, A. Ducellier a magyarok Európában való megjelenéséről, Heikki Kirkinen, Bizánc és Finnország kapcsolatáról, Anna Zalcman a lappokról értekezik). A negyedik kötet szociológiai, etnológiai és zenetörténeti tanulmányokat közöl Kodályról, Lajtha Lászlóról, a kisebb finnugor népek zenéjéről és néprajzáról.

A folyóirat ötödik száma A. Sauvageot-t köszönti 75. születésnapja alkalmából. A finnugor nyelvtu-

domány nagy francia művelőjének emlékkönyvébe tanítványai, barátai, tisztelői írtak cikkeket.

Az egyes tanszékek és lektorátusok külön könyvtárral rendelkeznek. A párizsi Finnugor Kutatóintézet könyvtárában több mint ezer, főleg nyelvészeti munka található. Több ezer Magyarországra vonatkozó anyaga van az I.N.L.C.O. könyvtárának, több mint tízezer kötetre tehető a Párizsi Magyar Intézet szépirodalmi és irodalomtörténeti anyaga. A tanszéki könyvtár állandóan bővül vásárlás, a magyar és finn kulturális szervektől kapott ajándékok és csere útján (a C.E.F.O. könyvcseré kapcsolatban van a KLTE Romanisztika tanszékével és az MTA Könyvtárával).

• A magyar kultúra terjesztése Franciaországban nem korlátozódik a két párizsi tanszékre és a két vidéki lektorátusra. 1961 és 1971 között G.E.F.O. (G r o u p e d ' É t u d e s · F i n n o - O u g r i e n n e s) néven, 1971-től kezdődően pedig hivatalosan elismert tudományos társaságként folytatja munkáját - ADEFO (A s s o c i a t i o n p o u r l e D é v e l o p p e m e n t d e s E t u d e s F i n n o - O u g r i e n n e s) néven - a finnugor baráti kör.

A társaság híveit finnugor szakot végzett hallgatókból (számuk többszázra tehető) és érdeklődő szimpatizánusokból toborozza. Rendszeresen szervez előadásokat; az elmúlt tíz év során kb. ötven ismeretterjesztő előadásra került sor. A G.E.F.O. volt egyik előmozdítója a már említett első franciaországi finnugor folyóiratnak is.

Az utóbbi években egyre több magyar tárgyú egyetemi diplomamunka és disszertáció készül. Csak ízelítő az utóbbi két évben választott témákból:

- A k o l o s t o r i f e s t é s z e t m e g h o n o s o d á s a M a g y a r o r s z á g o n ;
- A m a g y a r n é p i z e n e ;
- A z i g e k ö t ő k f u n k c i ó j a a m a g y a r n y e l v b e n ;
- A B a l a t o n k ö r n y é k é n e k t u r i s z t i k a i f e j l e s z t é s e ;
- A m a g y a r n é p m e s e j e l l e m z ő m o t i v u m a i ;

- E g y t e r m e l ő s z ö v e t k e z e t m u n -
k a s z e r v e z é s e é s a f ö l d e l o s z -
t á s k é r d é s e ;
- S z e r v e z e t t t u r i s z t i k a i u t a -
z á s o k ;
- A m a g y a r o r s z á g i k a r n e v á l i
s z o k á s o k ;
- A t ö m e g k ö z l e k e d é s t e r v e z é s e
M a g y a r o r s z á g o n ;
- A c i g á n y o k s z e r e p e a 19. s z á -
z a d i m a g y a r z e n é b e n ;
- R o m a n t i k u s t é m á k a m a g y a r
f i l m m ű v é s z e t b e n ;
- A m a g y a r i f j ú s á g á b r á z o l á s a
a m a i m a g y a r f i l m b e n .

1929-ben, amikor A. Sauvageot megvédte az első finnugor tárgyú doktori disszertációt, a Sorbonne-on nem volt, aki megbírálja. Először a francia egyetem történetében külföldit kértek fel a bírálathoz (Gombocz Zoltán professzort Budapestről). Ma már szakértő francia bírálók előtt történik a védelem. A közelmúltban Karikás Frigyesről és Mórnicz Zsigmondról készült disszertáció, most nyújtottak be egy magyar-francia összevető stilisztikai kérdésekkel foglalkozó munkát.

A magyar irodalmat (prózát és verset) ma már népes és részben szervezett fordítógárda ülteti át Franciaóra. Minden sorrend és a teljesség igénye nélkül csak az ismertebb fordítókat sorolom fel: Andrée Appercelle, Anne-Marie de Backer, Alain Bosquet, Georges-Emmanuel, Clancier, Pierre Chabert, Charles Dobzynsky, Pierre Emmanuel, André Frénaud, Jacques Gaucheron, Michel Gauthier, Jean-Luc Moreau, Roger Richard, Jean Rousselot, Claude Roy, Robert Sabatier, Paul Chaulot, Suzanne Roussel. Sok közülük neves francia költő, többen kiválóan megtanultak magyarul, másoknak a gyermekei vállalták ezt a fáradságos munkát. Többen dolgoznak - például Guillevic - a lektor közvetlen segítségével.

Az irodalmi fordítások mellett meglepően nagy igény van Franciaországban technikai jellegű szakszöve-

gek fordítására magyarról franciára. A pontos érdeklődés felmérése nehéz, mert többszáz magán fordítóiroda működik, és sok az alkalmi fordító. Az. I.N.L.C.O. 1971-ben fordító irodát létesített, és egy éves működése után kiadott jelentéséből kitűnik, hogy a magyar viszonylag keresett nyelv, és ugyanakkor a technikai szakszövegek fordításában jártas fordító hiánycikk. A magyar-francia műszaki kapcsolatok erőteljesen fejlődnek, egyre gyakoribb igényként merül fel, hogy a Magyarországra küldött szakemberek, ösztöndíjasok - "turista-szinten" - megtanuljanak magyarul, tudjanak az üzletben vásárolni, minimális szókinccsel elboldogulni a munkahelyen kívül, ahol vagy tolmáccsal, vagy valamilyen a magyar partnerek által ismert nyelven érintkeznek. A PMI műszaki kapcsolatokkal foglalkozó munkatársával erre vonatkozóan konkrét javaslatokat is tettünk a KKI-nek, kérve többféle probléma rendezését. Ebben a tanévben már sikerült is megszerveznem az első intenzív nyelvtanfolyamot a VII. párizsi egyetem környezetvédelem szakos hallgatói részére.

K i k t a n u l n a k F r a n c i a o r s z á g b a n m a g y a r u l é s m i é r t ?

Ezt a kérdést teszik fel leggyakrabban nemcsak az érdeklődő magyarok, hanem a franciák is, amikor a franciaországi magyaroktatásról van szó. A kérdezők általában nem tudják, hogy nyelvünk a világ több mint három-ezer nyelve között kb. a 27. helyen áll, ha nyelveket a beszélők száma szerint rangsoroljuk. Az indoeurópai nyelveket beszélő népek közé ékelve nem indoeurópai és elismert kultúrával rendelkező nyelvünk iránt érthető a tudományos érdeklődés. Az utóbbi évtizedekben a nyelvtipológiai és kontrasztív kutatások, valamint a gépi fordítással kapcsolatos vizsgálatok során fedezték fel különösen az agglutináló magyar nyelv tanulmányozásának jelentőségét.

A magyar nyelv iránti érdeklődés mögött megtaláljuk a magyar-francia kapcsolatok eredményes alakulását.

nak hatását is. Sok a személyes szimpátiából, baráti ösztönzésre fakadó érdeklődés. Volt időszak, amikor a magyarul tanulók jelentős százalékát magyar származásúak jelentették. (1956-ban és utána kikerültek - diszsidensek, házasság útján kivándorlók stb., vagy második generációs magyarok, Franciaországban régóta élő családok gyermekei, unokák - nem egy esetben az Egyesült Államokból, Németországból, Angliából, Norvégiából ideutazó egyetemisták, akik egyéb tanulmányaik mellett még a magyart is felveszik kiegészítő szakként). Néha - főleg az első generációs magyarok ún. potyaszaknak vették vagy veszik fel a magyart, az ily módon nyert időt főszakjuknak szentelve - mivel az esetek többségében hiányos francia nyelvtudásuk miatt erre fölöttébb szükségük van. A francia érdeklődők között természetesen sok a bölcsészhallgató. Ezek nyelvészeti vagy irodalmi érdeklődésből (választható idegen nyelv, összehasonlító irodalomtörténet) tanulják a magyart. De van matematikus, orvostanhallgató, történész, zenész, művészettörténész, biztosítási ügynök, borkereskedő, fordító, tánc iránt érdeklődő, néprajzos, katonatiszt, rendőr, tv-operatőr, újságíró, laboráns, jogász, vegyész, háziasszony. Van, aki konkrét céllal tanulja a magyart, Magyarországra akar jönni dolgozni, kutatni, tanulni vagy csak nyaralni, nem egyszer egyszerűen csak szerelmes és valami bizonyos vagy bizonytalan házassági terv motíválja. Van, aki "nem tudja", azaz nincsenek pontos tervei a jövőre vonatkozóan, és addig is hasznosan kívánja eltölteni idejét. Egy nyelvi diploma sohasem árthat - gondolja - főleg, ha "ritka" nyelvről van szó.

M i v e l f o g l a l k o z i k a m a g y a r
l e k t o r a z e g y e t e m i o k t a t ó m u n -
k á j a m e l l e t t ?

A külső tevékenység nyilvánvalóan a helyi viszonyoktól és a fogadó ország "keresletétől" függ, továbbá attól, hogy szűkebb szakmáján kívül mihez ért még a lektor, miben tudja magát hasznossá tenni, vagy mire

tudják rávenni - vagy egyenesen mire kötelezik képviselőiteink, kulturális ügyeink képviselői, vezetői.

Saját példámon át csak ízelítőt kívánok adni abból a szerteágazó tevékenységből, amely a lektor kívánt vagy nem kívánt osztályrésze, az esetek többségében szívesen végzett munkája.

A Párizsi Magyar Intézet több évtizede fokozatosan fejlesztett könyvtárral rendelkezik, könyvtárossal viszont nem. A könyvtárosi teendők ellátása tehát a lektorok hazafias kötelessége annál is inkább, mert nem csak könyvek kiadásáról és bevételéről van szó, hanem inkább tanácsadásra, tájékoztatásra, keresésre van szükség. Természetes, hogy a lektorhoz fordulnak közvetlenül vagy a PMI-n keresztül a francia kiadók is. Így az elmúlt évek során többször javítottam (részben próbáltuk átírni lektor kollégámmal) a Quid lexikon magyar vonatkozású cikkeit. Bővítettük a Larousse kiadó magyar irodalomra vonatkozó cikkeit is. Kisebb anyagot készítettem az E u r o p e folyóiratnak, a F r a n c e - H o n g r i e folyóiratának, az F K P M a r x i s t a t a n u l m á n y o k szerkesztőségének. A francia televízió K i m i t t u d M a g y a r o r s z á g r ó l ? játékának összeállításakor, vagy a rádió magyar költészetéről szóló előadássorozata készítésekor is a lektorhoz fordulnak. A magyar oktatási reformokról és a magyar oktatási rendszerről több alkalommal és több helyen kellett beszélnem vagy írásos anyagot szolgáltatnom.

Érdeklődési körömnél fogva különösen a magyar film ügyét viselem szívemen. A Poitiers-i magyar filmhétre ismertetőt készítettem a magyar filmgyártás eredményeiről, filmnapokon és filmklubokban szerepeltem, rendszeresen vezetek vitákat. Külön foglalkoztam film iránt érdeklődő francia fiatalokkal; az elmúlt évben többen készítettek diplomamunkát a magyar filmről. Bizonyos idő elteltével szorosabb kapcsolat alakult

ki a francia filmkritikusokkal is. Valahányszor magyar filmet vetítenek, akár csak magánvetítéseken újságíróknak, nem felejtnek el meghívni, hol vitavezetőnek, hol tolmácsnak, hol csak informátornak, filmmagyarázónak a film történeti háttérére vonatkozó események ismertetésére.

Az informálás visszafelé, hazafelé is szükséges és - bár ez szervezettebb formában, szélesebb csatornákon történik - nem egyszer a lektor játszik itt is közvetítő szerepet. Így kértek tőlem az elmúlt évben egy hosszabb tanulmányt a franciaországi artkino mozgalomról, mivel a magyarországi hálózatot most kezdik kiépíteni.

A magyar lektori kedves kötelességei között meg kell említenem a finnugor rokonnépek helyi képviselőivel való kapcsolattartást is. A tanszéken dolgozó finn és észt kollégák előadásai, a finn nyelvet tanulók baráti összejöveteleire, vitaestjeire éppúgy hivatalos a lektor, mint az A.D.E.F.O. társaság rendezvényeire. (...)

(1973.)

Oláh József

**Tolmácsképzés és irodalomoktatás a berlini
Humboldt Egyetemen**

A berlini Humboldt Egyetem 1968-ig hivatalosan is **F i n n i s c h - U g r i s c h e s I n s t i t u t d e r H u m b o l d t - U n i v e r s i t ä t z u B e r l i n** néven ismert tanszékét eddig elsősorban az onnan kikerült, többségükben finnugor nyelvészettel, s kisebb számban irodalommal és fordítással foglalkozó hungarológusok munkája nyomán emlegetik.

Wolfgang Steinitz és Szent-Iványi Béla tanszékvezető professzorok kutatásra ösztönző oktató-nevelő munkája legjobb tanítványaiknál a jelenleg is folyamatosan kikerülő tanulmányokban, elő- és utószókbán, tudományos munkákban, disszertációkban gyümölcsözik szemünk előtt. Ötéves egyetemi tanulmányaikat sikeresen abszolvált diplomás hungarológusaink közül többen különböző, a magyarságtudománnyal való elmélyült foglalkozást lehetővé tevő pozíciókat töltenek be a Német Demokratikus Köztársaság kulturális és tudományos életében, s tevékenyen járulnak hozzá hazánk kultúrájának az országunk határain kívüli terjesztéséhez, s újabb kutatási eredményeikkel öregbítik annak hírnevét. Jelentős részük van az utóbbi évtizedben különösen kiterjedő magyar-német kulturális kapcsolatok további erősödésében, közös művelődéstörténeti hagyományok feltárásában, irodalmunknak a német irodalommal való kapcsolatainak kutatásában, s abban is, hogy mind több és több magyar mű fordításával és publikációkkal elégülhet ki ezen ország népének öröndetes érdeklődése.

Kikerülésem évében, 1968-ban a tíz harmadéves finnugor szakoshoz az első évfolyamra egy, a mi területünkön új típusú tanulmányra - diplomás orosz-magyar szakos tolmácsnak - vehettünk fel négy hallgatónt. Az NDK 3. egyetemi és főiskolai reformja értelmében a

berlini Humboldt Egyetemen a Filológiai/Germanisztika Szekción belül kialakult a *S p r a c h m i t t l e r* ("Nyelvközvetítő" - vagy a nálunk honos kifejezéssel: tolmácsképző) tanulmányi terület. Ezen négyéves stúdium célja elsődlegesen a gyorsan alkalmazható, automatizált alapnyelvtanra épülő, lehetőleg szakmai szókincsre is támaszkodó nyelvtudás megszerzése. A magyarságtudomány irodalmi, nyelvészeti, történeti diszciplínáival való foglalkozás lehetősége mélységében csökken. Jól szemlélteti az oktatási cél megváltozását az oktatási anyag tartalmának, tematikájának változása is:

pl. az 1970/71-es tanévben

I. évf. (tolmács szak.) heti 2 óra Magyarország is-
mertetése

2 óra leíró nyelvtan

10 óra magyar nyelvóra

III. évf. (tolmács szak.) heti 2 óra A magyar nyelv
szerkezete

10 óra magyar-német, né-
met-magyar fordí-
tási és tolmácsgya-
korlatok, írásbeli
fogalmazás

2 óra szakdolgozati sze-
minárium

V. évf. (finnugor szak) heti 2 óra Magyar irodalom-
történet

2 óra Magyar történeti
nyelvtan

2 óra Magyar irodalmi
szeminárium

4 óra Társalgás, mai
kulturális és poli-
tikai életünk kérdé-
sei

Az új stúdium keretében jelentkező célkitűzés elé-
rését tehát támogatja a megváltozott heti óraszám, s a
szükségszerűen átalakított oktatási anyag. A gyorsabban

elsajátított beszélt nyelv viszont lehetővé teszi az otthoni munka elmélyítését, nagyobb házi olvasmányanyag kijelölését, egyéni szakmai specializálódást. Megnő az óraterven kívüli egyéni konzultációk szerepe.

Ebben a tanévben már az új tolmács-szakos évfolyamra a megadott konstans öt fő helyett tizenegy hallgatót vettünk fel. A több mint 120%-os növekedés a gyakorlati igény felmérése, a gazdasági és kulturális-politikai téren ellátandó feladatok elvégzése során kialakuló munkakörök betöltése nyomán alakult ki.

Az előbbi évfolyamok tananyaga tovább specializálódott: az 1971/72-es évben a

II. évfolyamon heti	2 óra országismeret
	1 óra a magyar nyelv történeti- tipológiai leírása
	2 óra nyelvtan-szókincs
	2 óra társalgás
	1 óra szövegelemzés
	2 óra fordítás magyarról-németre
	1 óra fordítás németről-magyarra
	1 óra konzekutív tolmácsolás (német-magyar)
	1 óra konszekutív tolmácsolás (magyar-német)
IV. évfolyamon heti	2 óra fordítás magyarról-németre
	1 óra fordításelméleti szeminárium
	2 óra szimultán tolmácsolási gyakorlatok a nyelvi laborban
	1 óra tolmácsolás (magyar-német)
	2 óra bilaterális tolmácsolás
	2 óra tolmácsolás (német-magyar)
	2 óra szakdolgozati szeminárium

A következő tanévben, 1972-ben, amikor első tolmácsszakosaink letették államvizsgájukat, ismét tizenegy hallgatót vehettünk fel. Legközelebb 1974-ben veszünk fel hallgatókat.

Említésre méltó még a tananyagból következően a két különböző stúdium hallgatóinak érdeklődési köre, amely jól tükröződik szakdolgozataik témájában is. Pl. a finn-ugor szakosok témáiból:

- Az NDK-ban megjelent magyar szépirodalmi művek recepciója,
- A magyar névutók produktivitása - interferenciajelenség?
- József Attila német nyelven,
- A szocialista realizmus kérdései Magyarországon 1965-1970,

A tolmácsszakosok témáiból:

- A magyar felkiáltószók és német megfelelőik,
- A magyar és német írásjelek összehasonlítása,
- A magyar fordításelméleti irodalom bibliográfiája,

A hungarológiai ismeretek keretében az irodalmi és nyelvészeti disciplinák finnugor szakosok és leendő kutatók, filológus szakemberek számára fontos kérdései hátterbe szorultak, sőt kimaradtak az egyetemi tantervből, előtérbe került az alapnyelvtan maradéktalan elsajátítása, a szakszókincs hangsúlyozása, a kiejtés- és beszédtechnika, a szövegfeldolgozó olvasás, fordításgyakorlatok, stilisztikai elemzések, tolmácsolási gyakorlatok, kivonatos információk elkészítésének metodikája, bizonyos gyakorlati nyelvi fordulatanyag automatizálása (üdvözlések, jegyzőkönyvek, programismertetés, városnézési tematikák stb.).

Nehézségeket okozott az alapfok elérése utáni szövegek (szakmai ismertető, előadásrészletek, párbeszéd, interjúk stb.) összeállítása. Ezeket folyamatos tapasztalataink nyomán hétről hétre válogattuk ki, főleg napilapokból illetve esetenként szakfolyóiratokból is. A szövegeket azzal a céllal kerestük ki, hogy az eredetiben a lehető legminimálisabb változtatást kelljen eszközölni. Az audio-vizuális eszköztárat is csak ez év

januárjától tudjuk jobban kihasználni, amióta a Berlinben megnyílt Magyar Kultúra Házában meglévő tizenhat kabinos nyelvi labort használhatjuk. Rengeteg többletmunkát jelent az egyes órák anyagainak összeállítás, s nem kevesebb az egyéni gyakorlatok - hallgatói, szalagok - konzultációja. Nagyon nehezíti a munkát az idevágó fordítási szakirodalom hiánya is, s a sokirányú szakmai tájékoztató szükségessége.

Segít az oktatásban a magas heti óraszám, a kiscsoportos tanulás, az értékes, immár 52000 kötetet meghaladó könyvtárunk, ahol a foglalkozások legnagyobb részét tartjuk, a fővárosban megrendezésre kerülő nagyszámú magyar vonatkozású rendezvény, filmek, előadások, kiállítások stb. látogatása, az ideiglenesen az NDK-ban dolgozó magyar fiatalokkal kiépített jó kapcsolatok, a hazai nyári egyetemen való részvétel, s az ELTE-n biztosított résztanulmányok, illetve tanulmányutak stb.

Ez évben második alkalommal volt már az új tanulmányi formában dolgozó hallgatók számára egy hónapos úgynevezett *S e l b s t s t u d i u m*, illetve *S p r a c h i n t e n s i v p h a s e* (egyéni tanulmány, illetve intenzív nyelvtanulás), amely során a hallgatók csak a magyar szakkal foglalkoznak, főleg otthoni egyéni munkát végeznek sűrített konzultációkkal. Ebben a szakaszban fordítások (próza és vers), cikkek, recenziók, könyvajánlások stb. is készülnek. A jelenlegi harmadévesekkel egy 180 oldalas Ernst Thälmannról szóló emléktananyag magyarra fordításába is belemerészkedtünk. Természetesen sok nehézséget jelentett, sokszori leírást, újabb megbeszéléseket, de a hallgatók hallatlan lelkesedéssel dolgoztak rajta, s az anyag elkészült a kiadói lektorálás szintjéig. A könyvnek a X. VII-re tervezett kiadása rajtunk kívül álló okok miatt nem realizálódott.

A tanszéken Szent-Iványi Béla professzor múlt évi nyugdíjba menetele óta hungarológiai tárgyakat Kárpáti Pál adjunktus kollégámmal ketten oktattunk. Ez a tény a munka mennyiségét illetően nehezíti körülményeinket. Hatalmas könyvtárunkhoz is csak az elmúlt év óta

kaphattunk félállású könyvtárost. Harmadik munkatársunk csak finn irodalmi kérdésekkel foglalkozik, s a fakultatív finn nyelvórákat tartja. Hasonló időzavart és túlterheltségi problémákat okoz, de oktatói munkánkban mégis inkább segít, hogy a Német Tudományos Akadémia kutatócsoportjai számára információkat, kiadóknak könyvajánlásokat adunk, illetve műfordítókkal és szakfordítókkal konzultálunk. Ilyen irányu tevékenységünkbe tervszerűen bevonjuk felsőbbéves hallgatóinkat is: közös könyvbírálatok készülnek, a recenzálás metodikáját is tárgyaljuk velük, elősegítjük jobb munkáik megjelenését már az egyetemi éveik idején.

Az oktatási anyagból szükségszerűen kimaradó irodalmi, nyelvészeti kérdésekkel, kulturális és egyéb közérdekű kérdésekkel fakultatív tematikus szemináriumok formájában foglalkozunk (pl. mai írók művei, irodalmi életünk eseményei). Jó továbbképzési és érdeklődést felébresztő alkalmak azok is, amikor volt hallgatóink - ma műfordítók, kiadói lektorok, szerkesztők, kutatók - látogatnak a tanszékre, s beszélgetnek hallgatóinkkal tapasztalataikról, problémáikról. Komoly segítséget nyújt a most már rendszeres programmal működő Magyar Kultúra Háza, amellyel tervszerűen együttműködünk, olyannyira, hogy hallgatóink számára külön rendezvényekre is sor kerül.

Sok egyéb között így igyekszünk elérni, hogy hallgatóink az újabb tolmácsképző formában is megszerezzék azt a hungarológus ismeretalapot, amellyel négy év után elindulhatnak mind kutatói, mind gyakorlati tolmácsspályán. Az első végzett évfolyam értékelése alapján mondhatjuk, hogy az államvizsga letétele után képesek az általános tematikájú tárgyalások, nem kifejezetten szakmai konferenciák tolmácsfeladatainak megoldására.

Nem feledkezhetünk meg nappali tagozatos hallgatóinkon túl azokról a vendéghallgatókról sem, akik érdeklődésüknek megfelelően látogatják az órákat, illetve az esti fakultatív nyelvtanfolyamokat, társalgási foglalkozásokat. Már csak azért sem, mert ezeknek a száma jelentős: évenként két csoportban 13-15 fő, akik közül mint-

egy tíz hallgató le is teszi a nyelvvizsga valamelyik fokozatát. Egy másik - számunkra fontosabb - csoportot alkotnak azok, akik részint rokon intézményekből, részint a gazdasági vagy kulturális élet valamelyik területéről jönnek, a különböző problémákkal kapcsolatosan konzultálni kívánnak. Vannak közöttük hivatásos tolmácsok, doktoranduszok, akik a nyelvet vagy más magyarhoz kapcsolódó szakterületet igénylik.

A fordítói és tolmácsoklevél megszerzése a többéves gyakorlaton túl egy szakdolgozat benyújtását is megköveteli, amelyet fél, illetve egyéves határidővel, többszöri konzultációs lehetőséggel készítenek el a pályázók. Ilyen esetekben az illető szakterülettel szorosan kapcsolatos témákat választunk, pl. egy gépészmérnök pályázó összeállította a szállítástechnikai gépek magyar-német szókincsét, amely kitűnő gyakorlati kiegészítője az új kiadású Nagy-Klár-féle műszaki szótárnak.

A magyar nyelv tanulására lehetőség van még a IIT-hez hasonló, tanfolyamformában szervezett V o l k s h o c h s c h u l e-n a Magyar Kultúra Házában (az érdeklődésre jellemző, hogy a csak Berlinben meghirdetett audio-vizuális nyelvtanfolyamra több mint négyszáz(!) pályázó nyújtott be részvételi kérelmet), továbbá Lipcsében és Halleban az egyetemen fakultatív nyelvóra keretében.

Végezetül összegezhető, hogy a magyaros szakemberek - mind a szakképzett tolmácsok és fordítók, mind a filológusok - iránti igény megvan, ami jelentkezik a feltűnően nagy érdeklődésben, valamint abban is, hogy a reform után is a magyar az a szak, ahol eddig mindig a tervezett hallgatói létszámnak a kétszeresét vehettük fel, szemben a többi ún. kisebb nyelvvel (román, lengyel, szerb-horvát, bolgár). Végzőseink mindkét tanulmányi disciplina elvégzése után jól el tudtak helyezkedni. Ez továbbra is biztosítottnak látszik.

Berlinben a magyarságtudománynak, az irodalmi s főleg a finnugor nyelvészeti oktatásnak-kutatásnak kitű-

nő hagyományai vannak. Az 1842-ben megalapított Berliini Magyarok Társasága könyvtárányagára, a Collegium Hungaricum ezt követő gyűjtésére, az e vidéken tanuló, élő és alkotó magyar elődök haladó hagyományaira alapozva folytatódhatott az NDK-ban ez a tevékenység, s folyik ma is örvendetesen az egyetemi oktatási keretek, valamint az akadémiai kutatások formájában.

Az irodalom tanításának kapcsán szeretném hangsúlyozni, mennyire fontos lenne a magyar irodalomoktatás programjának összeállítása azért is, mert nyilvánvaló tapasztalatok mutatják, hogy egyes intézményeknél csak minimális óraszámiban nyílik lehetőség ennek tárgyalására, így elmélyültebb ismeretek megszerzése nehéz. Más esetben - mint pl. nálunk a tolmácsképzés során - a nagyobb, de az oktatási anyag tartalma miatt kényszerűségből eltérő tematikájú óraszám teszi körülményessé és nehezessé a teljes irodalmi anyag leadását. Többnyire a klasszikusokra és legújabb irodalmunkra jut csak idő. Ezeket is főleg társalgási órák vagy fakultatív szemináriumok tematikájaként szerepeltetjük.

Az irodalomtanítás módszertani kérdései során szó esett az ismerettársítás szerepéről az irodalmi művek bemutatásában, elemzésében, a hallgatókhoz való közelebb hozatalában. Az asszociációs lehetőségek messzemenő kihasználását hangsúlyozandó emelnék ki kiegészítésként néhány további lehetőséget:

a/ Feltétlenül támaszkodnunk kell a - gondolok itt elsősorban a szocialista országokban nagyszámú bemutatott - filmek megtekintésekor szerzett benyomásokra, emlékképekre.

b/ Nagyon jól kiaknázhatók a célszerűen megadott anyanyelven olvasható fordítások nyújtotta információk /gondolok itt nemcsak egyes művekre, hanem pl. életrajzi regényekre, monográfiákra/.

c/ Ismerjük és hivatkozunk az illető hallgatók hazai középiskolai ismereteire, elevenítsük fel s (mint nyilván sokszor szükséges) egészítsük ki azokat.

d/ Könnyűszerrel feleleveníthetők más fórumokon szerzett közelmúltbeli impressziók (előadások, ankétok, kiállítások, magyarországi utazások élményei stb.).

e/ Nem feledkezhetünk meg a rádió és televízió információiról sem. Természetesen a módszerek kiválasztását mindig a helyi körülmények, lehetőségek, a hallgatóság, az irodalmat oktató tanár egyénisége stb. szabják meg.

(1973)

S z í j E n i k ő

Magyaroktatás a moszkvai Lomonoszov Egyetemen

A moszkvai Lomonoszov Egyetemen, vagyis az MGU-n folyó magyaroktatás két irányú: egyrészt a filológusképzést jelenti, másrészt pedig magába foglalja az olyan karokon folyó magyar nyelvi képzést is, ahol a hallgatók: történészek, újságírók, földrajzosok, közgazdászok stb. Magyarországot választva szakterületül, az egyetemi előírások szerint további eredményes munkájuk érdekében kötelesek megtanulni választott országuk nyelvét. Ilymódon a magyar nyelvet tanulók két csoportra oszthatók, és nem hivatalosan létezik még egy harmadik csoport is, azoké, akik saját jószántukból, "minden érdek nélkül" foglalkoznak nyelvünkkel.

1. A nagymúltú és nemes hagyományokkal rendelkező egyetemen - tudomásom szerint - csak 1970 óta folyik olyan jellegű magyaroktatás, amely magyar fogalmak szerint gondolkodva, magyar szakos képzésnek tekinthető. (Évtizedeken keresztül, nem rendszeresen, de alkalom nyílt arra, hogy az érdeklődők fakultatív tárgyként magyarul tanulhassanak. Az ilyen hallgatók sorából számos, ma neves "magyar-specialista" került ki.)

Az Általános és Összehasonlító Nyelvtudományi Tanszék keretében működik egy finn, egy magyar és egy albán csoport. A hallgatók első szakja az orosz, és a speciális magyar, finn stb. képzés elindításával az egyetem illetékeseit bizonyára olyan tudományos célú elgondolás vezérelte, hogy a nyelvtudásból eredő gyakorlati haszon mellett mind az általános, mind pedig az összehasonlító nyelvészet szempontjából hasznos és tanulságos lesz, ha a tanszékhez tartozik három olyan nyelvű csoport, amely nyelvek közül kettő egy nyelvcsalád két szélső pontját képezi, és egy olyan, amely nyugodt lelkiismerettel egy nyelvcsaládba sem sorolható be.

A 10 fővel induló első magyar csoport "gazdáinak", J.Ny. Karsulovnak és A.P. Guszkovának, valamint

a hallgatóknak minden lelkesedése és igyekezete sem tudta pótolni azokat a tárgyi és személyi feltételekben mutatkozó hiányosságokat, amelyek a csoport munkáját megnehezítették és mind a mai napig nehezítik. Mivel a csoport említett tanárai alapos ismerői voltak nyelvünknek, nem bizonyult célszerűnek a Nemzetközi Előkészítő Intézet tankönyvét használni, amely különben sem volt akkor még kellően ismert, és nem is állt kellő példányszámban rendelkezésükre. A közismert Deák Sándor-féle tankönyvet - az olvasmányok kevésbé vonzó volta miatt - hamarosan felváltották a Bánhidi-Jókey-Szabó-szerzőhármas *Learn Hungarian* c. tankönyvével, illetve ennek német változatával. Az órarend félévenként heti 10 órát tudott biztosítani nyelvtanulásra.

A Magyarországról előadások és szemináriumok tartására kért magyar anyanyelvű szakember, vagyis személyemben az első magyar lektor 1972. szeptember 1-én kezdte meg munkáját az akkor III. éves csoporttal. Addig a hallgatóknak ez egy féléves magyar fonetika kivételével előadásokat nem tartottak. Mintegy a fonetika előadás folytatásaként a tanszék kérésére a III. éves első felében előadást és hozzá szemináriumot tartottam "A mai magyar nyelv" címmel. Ezenkívül irodalmi szövegelemző szeminárium tartását és az újf. stílusgyakorlatok vezetését várták tőlem. A Történelem Fakultáson - teljesen kezdő csoport számára - tartott óráimmal együtt összesen heti 18 óráig volt. A stílusgyakorlatok meglehetősen tág témakört öleltek föl: a kiejtési hibák javításától, a mindennapi beszélgetési témák földolgozásától a vers- és népdaltanításig rendkívül széles skálán mozogtak. Az első félév meggyőződött arról, hogy bár a XX. századi klasszikus és mai magyar irodalom gyöngyszemeinek tanítása lenne illendő és kelendő, ez járna a legtöbb gyakorlati haszonnal és műélvezettel, mégis célszerű a következő félévre olyan irodalomelőadást tervezni, amely a magyar irodalomról és általában a magyar kultúráról, ennek koráról sajátosságairól a hallgatók fejében makacsul élő tévhitek eloszlatása céljából a magyar irodalom történetének - és hogy még nehe-

zebb dolgunk legyen, vele együtt szükségszerűen történelmünknek - tárgyalását is a kezdetektől, tehát tökéletes kronológiai sorrendben indítaná. Ezzel egyidőben minden mai magyar irodalmi művet a lehetőségekhez képest a stílusgyakorlatok amúgyis heterogén, sőt amorf témakörébe sorolhatunk. A XX. századi magyar irodalmat az utóbbi időben örvendetes módon szép számmal megjelenő antológiák és önálló fordításkötetek (líra, próza egyaránt) segítségével könnyebb akár egyedül is megismerni. (Előfordult már, hogy a fordítás nem tetszetős volta buzdította a hallgatót az eredeti megismerésére, s ezután már mindent igyekezett eredetiben olvasni.) Nagyon jó szolgálatot tettek pl. a kiejtés javításában Weöres Sándor versei (Bóbita, Galagonya stb.). Hasonlóképpen nemcsak a kiejtés javításában volt nagy szerepük a régi és új stílusú magyar népdaloknak, amelyeket szívesen énekeltek (sőt, hidegebb téli napokon még táncoltak is rájuk, a sok szeretettel dédelgetett debreceni nyári egyetemi emlékek hatására). A III. év második félévében tehát elkezdtük a magyar irodalom tanulmányozását.

A helyi hagyományokhoz és adottságokhoz, szokásokhoz alkalmazkodni nem mindig ment és megy könnyen. A tanszék egyetlen szoba, s a tanszéki könyvtár egyelőre ismeretlen fogalom. Többnyire ebből következik, hogy a hallgatókkal órán kívüli kapcsolat tartása, akárcsak konzultáció erejéig is, gyakorlatilag megoldhatatlan. Az előadások szemléltető anyagának beszerzése (megszerzése, kölcsönzése, kölcsönkérése) is rengeteg időbe és utánjárásba kerül, és - mivel a magyar nyelvű könyv, különösen a régebbi és magyarországi kiadványok, ritkaságszámba mennek a könyvtárakban - sokszor teljesen reménytelen. Magyarországról 1973 tavasza óta kapunk szakkönyveket, ezek száma a Művelődésügyi Minisztériumtól kapott 100 rubel készpénzért vásárolt könyvekkel egyetemben az 1972/73. tanév végén elérte a hatvan darabot. Nagyon jó, hogy az említett rubelek révén lépést tarthatunk a könyvkiadással, és az idén megjelent orosz nyelvű magyar irodalom az ötödik éven nagy segítség lesz.

Míg az 1972/73. tanév első félévére különféle tanszéki problémák miatt mind a csoport, mind pedig személyem iránt a legteljesebb közönyben zajlott le, addig a II. félév sok kellemes újdonsággal szolgált. A tanszék új tanszékvezetőt kapott B.I. Rozsnyevszkijnek, az ismert nyelvtipológusnak a személyében, aki élénk érdeklődést tanúsított mind Magyarország, mind a magyar nyelvtudomány eredményei, és nem utolsósorban a magyar csoport munkája iránt. Ugyancsak ennek a félévnek az elején kezdte meg munkáját a tanszék új, magyarul kiválóan beszélő munkatársa, V.I. Klepko, és a félév közepe táján kezdett járni az órákra - hospitálás céljából - az az ötödéves (a Szovjetunióba férjhez jött) magyar hallgató, akit a következő tanévtől a nemfilológusok magyaroiktatásában kívánt az egyetem alkalmazni. Ily módon a tanszéki oktatógárdában az "ugor képviselő" örvendetesen megnövekedett.

A tanszékvezető megbízott a magyarszakosok ötéves képzési tervének előkészítésével. Ezt a hazai minták és a helyi adottságok maximális figyelembevételével elkészítettem.

A II. félévben összesen heti 20 órában volt, irodalomtörténeti előadás és szeminárium, bevezetés a finn-ugor nyelvtudományba - előadás, stílusgyakorlatok tömege. Feladatom volt még az évfolyamdolgozatok irányítása és elbírálása, valamint egy diplomamunka első opponensi teendői. Hallgatóim száma a 20 körül mozgott.

2. Magyaroiktatás folyik más karokon is. A cél itt más, mint a filológusoknál: nyelvtani minimum, alapvető szókészlet, amely egyszerűbb mindennapi társalgásra és szakirodalomolvasásra, később pedig magyar nyelvű szakmai megbeszélésekre is képessé teszi a hallgatót. Mind ezt persze a lehető leggyorsabban és a lehető legkönnyebben! A legnagyobb nehézséget itt is a tankönyvhiány jelenti. Ilyen célokra rendelkezésre álló - akár orosz, akár más nyelvű - magyar tankönyvek egyike sem felel meg. Az ilyen igényű órákra való készülés - amely nagyon izgalmas, de rendkívül időigényes feladat - során létrejövő "tankönyv" persze ellentmond minden hagyományos mód-

jobban alkalmazkodik a rendszerint több világnyelvet beszélő vagy ismerő felnőtt hallgató igényeihez.

3. A harmadik, nemhivatalos csoport tulajdonképpen "mennyasszony-kurzus", ahova még csatlakoznak azok a hallgatók, akik valamilyen oknál fogva kimaradtak a karukon hivatalosan folyó magyaroktatásból, de témájuk magyar vonatkozású. Az idejárók igényei tehát még csoporton belül sem azonosak. A nem kötelező jellegből adódóan a fegyelem itt a leglazább, az órák látogatása sokszor órarendi ütközésektől, egyéb hivatalos elfoglaltságtól, összeveszésektől és kibékülésektől függ. Éppen ez a csoport győz meg bennünket végképp egy modern, orosz anyanyelvűeknek készített, rövid, a társalgási könyv határát súroló tankönyv szükségességéről.

Mindhárom csoport számára rendkívül fontos lenne az ún. anyanyelvi környezet biztosítása, amely még a harmadik csoport esetében is nehézségekbe ütközik. A Moszkvában élő, vagy rövidebb-hosszabb ideig itt tartózkodó magyarok zöme maga akar oroszul gyakorlatozni. Az órákon kívüli foglalkozást az MGU rövidebb időre érkező magyar vendégeinek kíséretése jelenti. Az ilyen jellegű munka nem mindig gazdag sikerélményekben, de ilyenkor nyílik alkalom meggyőződni arról, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk.

(1973.)

G i a y Béla

**A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a
Nemzetközi Előkészítő Intézetben**

A külföldiek oktatása, nyelvi előkészítése hosszabb-rövidebb ideig tartó beilleszkedése a befogadó ország társadalmi körülményei közé, emberre, nyelvre és országra jellemző egyedi vonásokkal mindenütt a világon sajátos pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kérdés.

Leszámítva egy-egy rövidebb történelmi periódust, külföldiek intézményes oktatásának Magyarországon nem voltak hagyományai. A külföldiek oktatásának - ezen belül a magyar nyelv tanításának - formái, szervezeti keretei, módszerei nálunk az elmúlt két-három évtizedben, s főként a felnőttoktatás körében - alakultak ki, illetve bizonyos vonatkozásban még most is alakulóban vannak.

A külföldi hallgatók magyarországi oktatása, egyetemi előkészítése alkalmazott pedagógia, amennyiben az általános pedagógia elveinek, módszereinek alkalmazását jelenti egy különleges területen. Az alkalmazott szót itt csak feltételesen lehet értelmezni, hiszen minél kidolgozottabb egy területen a pedagógiai munka rendszere, annál inkább igényt tart arra, hogy tevékenységét ne egyszerűen alkalmazásnak, hanem önálló, saját törvényszerűségekkel rendelkező műveletnek és ágazatnak tartsák.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma (kb. 3300 fő) nagyjából megfelel egy közepes nagyságú **magyar egyetem** hallgatói létszámának. A középfokú szakoktatásban, a posztgraduális képzésben résztvevők, valamint a beilleszkedni vágyó más anyanyelvű családtagok, a tartós külszolgálaton itt tartózkodó szakemberek, diplomaták, a nemzetiségi diákok stb. mind valóságos vagy potenciál-

lis tanulói nyelvünknek. jelentősnek kell nevezni tehát azt a réteget, amelynek tagjai - eltérő feltételekkel és célokkal Magyarországon a magyar mint idegen nyelv tanulásában érdekeltek. Ezt támasztja alá egyebek mellett a Magyarországon kiadott magyar nyelvkönyvek példányszáma és újrakiadásuk gyakorisága is.

A külföldi hallgatók oktatásának első szakasza, a NEI-ben folyó munka, egy sajátos studium generálnak fogható fel, amelyben a nyelvtanítás a döntő tényező. A nevelés területén pedig a hallgatók akklimatizációjának és a magyar társadalmi viszonyokhoz való alkalmazkodásának elősegítésében végzett munka a meghatározó.

Az oktatásnak itt nincs olyan típusú közvetlen előzménye, mint ahogy az a hazai oktatási rendszer különböző szintjei között kialakult. A NEI oktatási strukturájának nincs sem valódi alsó, sem felső évfolyama. Ennek hátrányai elsősorban a követelményrendszer közvetítésének területén, a hagyományteremtésben, s a szüntelen újratekzés kedvezőtlen hatástényezőiben nyilvánulnak meg.

Az egyetemi előkészítés lényegében integrált tevékenységi formákban megvalósuló magyar köz- és szaknyelvi illetve szaktárgyi oktatást jelent. Ez a munka többféle - gyakran egymással ellentétes - érdek, igény és feladat metszéspontjában áll. A feladatok ellátása érdekében olyan dinamikus és ugyanakkor differenciált oktatási szervezetet kellett létrehozunk, amely képes az évről-évre különböző időpontokban érkező, s a folytonosan változó hallgatói összetétel és színvonal adta lehetőségeknek megfelelni. Az oktatási idő nagyon rövid (mintegy 10 hónap) a hallgatók terhelhetőségének szellemi és pszichikai határai vannak, az oktatási szervezet differenciáltsága pedig egy bizonyos szinten túl a szétaprózottság veszélye nélkül nem fokozható, ezért a nyelvi és a szaktárgyi előkészítést csak néhány szakirány köré (agrár, bölcsész, közgazdász, mérnök, orvos, vegyész) csoportosíthatjuk.

A magyarnyelv-oktatás az egész év folyamán intenzív jellegű. A magyar köz- és egy meghatározott szaknyelv tanítására, illetve az adott szakirányban a továbbtanulás szempontjából fontos szaktárgyak célszerűen redukált anyagának feldolgozására több mint évi 1000 órát fordíthatunk. Az oktatás igen nagy ívet fog át, hallgatóinkat a tanév végéig el kell juttatnunk addig a tudás- és készségszintig, hogy megértsék az egyetemi előadásokat, jegyzetelni tudjanak, s képesek legyenek önálló tanulmányi munkára egy számukra idegen nyelven. A hallgatók nagyrészének esetében ez sikerül is. A nyelvi anyag terjedelmét, mélységét és a készségszinteket tekintve a NEI nyelvoktatási követelményei a II. félévben elérik, illetve bizonyos vonatkozásokban meghaladják a magyarországi felsőfokú idegennyelvi nyelvvizsgálóhoz megkívánt szinteket.

A magyar mint idegen nyelv oktatása a NEI-ben csoportkeretben folyik. Ezek a 10-12-14 fős csoportok életkor, nemzetiség és anyanyelv, valamint előképzettség szerint kevés kivétellel heterogén összetételűek. Gyakran előfordul, hogy az intézetben tanuló hallgató számára a magyar az első idegen nyelv. Az intézet hallgatóinak kb. 20%-a európai országokból, a többiek a fejlődő világ országaiból érkeznek. A hallgatók intelligenciájának, felkészültségének szintje adott, s döntően nem változik meg az előkészítés során. A sok esetben tapasztalható hiányos előképzettség mellett további nehézséget jelent, hogy a hallgatók egy részének nyelvi kultúrája, fantáziája, kreativitása, elvont gondolkodási és feladatmegoldó készsége is gyengén fejlett .

I. A nyelvfeltárás és produktív nyelvi szabályrendszer alkotásának kérdései

A magyarországi idegennyelv-oktatási gyakorlatban az oktatás célját, feltételeit, módszereit tekintve rendkívül sajátos az a tevékenység, amelyet a NEI foly-

tat. Az intézetben folyó pedagógiai munka többek között alkalmazott nyelvészeti kutatások, nyelvoktatás-pedagógiai, illetve tanuláslélektani kísérletek, vagy beilleszkedési kérdéseket elemző szociálpszichológiai felmérések, tesztek számára is kedvező lehetőségeket kínál. Ennek kihasználása céljából az intézet a fennállása óta eltelt három évtizedben többet tehetett volna annak érdekében, hogy egyrészt a külső szakemberek, kutatók figyelmét jobban és tartósabban magára vonja, másrészt a belső kezdeményezéseket hatékonyabban támogassa. Ehhez a feszítő erejű oktatási feladatok és az intézeti fejlődés szükség-szerű gondjai miatt sokszor nem volt elegendő idő és energia. Szervezeti fejlődésünk egyes szakaszaiban munkánk specifikumainak feltárása érdekében többször és intenzívebben kerestük azokat a jegyeket, amelyek megkülönböztetik intézetünket a magyar oktatási rendszer többi intézményétől, mint azokat, amelyek összekötnek velük.

Az intézet tananyagok, tankönyvek, s részben szótárak tekintetében - más lehetőségek híján - önállósra rendezkedett be. Ez azt jelenti, hogy mintegy 30 féle tankönyvet, jegyzetet, szótárt stb. kellett (kell) megírunk, illetve rendszeresen korszerűsítünk az intézeti oktatás számára. A mintegy száz állandó oktató többsége szükségképpen tananyagkészítéssel is foglalkozik. Az önmagában tekintélyes szám is jelzi azt, hogy ez a munka - különösen ami a nyelvkönyvek írását illeti - nem végezhető el szervezett keretek között folyó kutatómunka nélkül. Az elsődlegesen oktatási célokat szolgáló kutatómunkának főként az alábbi területekre kell irányulnia:

- a magyar mint idegen nyelv feltárása,
- a nyelv funkcionális-gyakorlati szempontú leírása,
- oktatási célokat szolgáló formális nyelvi szabályrendszerek alkotása,
- tankönyvpedagógiai kérdések megoldása,
- olyan módszertani eljárásrendszerek kialakítása, amelyek lehetővé teszik, illetve megkönnyítik a magyar mint idegen nyelv oktatását,
- az oktatási folyamat elemzése, eredményességének kutatá-

sa mintegy rövidre zárja az elméleti kérdések tisztázásának és az eredmények gyakorlati felhasználásának intézeti kapcsolatrendszerét.

A nyelvfeltárást és leírást tekintve a tankönyvíró és az oktató is nehéz helyzetben van. Nincsen ugyanis olyan korszerű leíró, illetve funkcionális-gyakorlati nyelvtanunk, amelyet a tananyagok szerkesztése során és az oktatásban egyértelmű haszonnal alkalmazni lehetne. Érezzük hiányát annak is, hogy a magyar nyelvnek nincs gyakorisági és valencia-szótára sem.

A magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó szakember tapasztalatai ezért teljes mértékben alátámasztják Temesi Mihály megállapításait: "Az újabb magyar nyelvtanok sem tárták fel megfelelő szinten a gondolatrelációk nyelvi megformálásának, a nyelv kreativitásának szabályait, és nem mutatták be a nyelvhasználat és a kommunikációs tevékenységformák összefüggéseit sem A hagyományos nyelvreírások ... elsősorban írásos anyagot elemeztek, ... holott anyanyelvünk is elsődlegesen hangnyelvként él és működik. Hagyományos nyelvtanaink szabályrendszere, alkalmazásának gyakorlati lehetőségei nem kielégítőek: tudniillik e nyelvreírásaink nem alkalmasak anyanyelvünk kreatív használatának kialakítására, vagyis a rájuk épülő anyanyelvű és idegen nyelvű oktatás nem eléggé eredményes." 1

Lotz János meghatározása szerint nyelvünk strukturális leírásának alapja csak egy olyan taxonikus jellegű grammatika lehet, amelyben nemcsak nyelvünk tényeit, illetőleg ezek lineáris egymásutánját kívánjuk megállapítani, hanem amely tartalmazza nyelvhasználati törvényeink szabályait, rendszerezett anyagát és egyúttal megfelelő listákban felsorolja az e törvényekhez képest kivételeket jelentő tényeket, és e tények összefüggéseit, szabályait is.

A magyar nyelv funkcionális leírásának alapja a nyanyelvünknek nemcsak feltételezetten, hanem valóság-

san is meglevő szerkezeti-műveleti és strukturális-transzformációs modellje lehet. Ez a magyar nyelvhasználat törvényeit magába foglaló működtetési szabályrendszer nemcsak nyelvünk valamennyi morfológiai és szintaktikai szerkezetét képes produkálni, hanem egyúttal alkalmas bármely szerkezet újraalkotására, és kreatív alkalmazására is.

Az oktatási igényeit tekintve nyelvünk szerkezetének kellően fel nem tárt területei többek között a modalitások, az időszerkezetek, a mellékmondatok szerkesztésének szabályai, a magyar szórend kérdései, mindenképp azonban a beszélt nyelv törvényei, szabályszerűségei. Az oktató számára szinte megoldhatatlan problémát jelent a magyar nyelvtani terminológia egységének hiánya, illetve korszerűtlensége. Elegendő az alanyi-tárgyas ragozás terminusa, vagy a névszóragozás "esetei", az -é birtokjel minősítése körüli vitákra gondolnunk, és a sort még hosszan lehetne folytatni.

A külföldiek magyar oktatása rákényszeríti a nyelvet tanítót a tanítandó nyelv pontos leírására. Az oktatónak didaktikai meggondolásokból a teljes nyelvi leírásban szereplő tények rendszeréből azt a hálózatot és olyan részletezéssel kell kiválasztani, amelynek hatékony feldolgozásával biztonságos magyar nyelvi gondolatcseréhez jut el a hallgató.

A magyar nyelv alapvetően és nyilvánvalóan eltér más nyelvektől a jelek szemantikai mezőin alapuló nyelvi megformálás strukturális jegyeiben, a gondolatrelációkat kifejező-közlő nyelvi szerkezetek használati törvényeiben. Ebből következik, hogy a magyar nyelvoktatást egyik legközvetlenebb és leghatékonyabb módon elősegítő kutatási terület a kontrasztív elemzés és hibaelemzés.

A 70-es évek elején ígéretes vállalkozások indultak meg az intézetben magyar-arab, magyar-spanyol, magyar-vietnami kontrasztív vizsgálatok vonatkozásában. Ezek azonban kellő támogatás és távlati célok hiányában fokozatosan elsorvadtak. A gyakorlati célú összevetés-

nek a megvalósítására didaktikai okok miatt nem annyira az órán, hanem inkább az oktatást megelőző fázisban, a tananyagok szerkesztése során van szükség és lehetőség. A heterogén csoportok oktatása azonban ezt a lehetőséget is korlátozza. Az ellentmondás feloldása a törzsanyag és a hozzá kapcsolódó többféle kiegészítő tananyagváltozat elkészítésével és alkalmazásával érhető el. Ezeknek a tananyagoknak az összeállítása során a belső és a külső kontrasztivitás szempontjait együttesen célszerű alkalmazni. A magyar nyelv - idegen nyelv összevetésben nyilvánvalóan a különbségeknek kell dominálni, de nem szabad háttérbe szorítani a transzferjelenségeket sem. A kulcskérdések közé tartozik a hallgató anyanyelvének ismerete, e nélkül ugyanis a pedagógiai folyamat irányítotttsága, hatékonysága kerül veszélybe, mert az oktatásban nem látható előre, mikor kell transzferre illetve interferenciára számítani.

II. A magyar nyelv oktatásának módszertani lehetőségei

A kérdés rövid áttekintése során mindenképp nyelvoktatásunk strukturájáról kell röviden szót ejteni. Az első félév feladata döntően a magyar nyelvi rendszer funkcionális szempontú feldolgozása szerkezetminták segítségével. A nyelvoktatás lexikai anyaga ebben a periódusban mintegy 2000 egységet ölel fel. Az írás-olvasás, a hallás utáni megértés és a beszédkézség kialakítása párhuzamosan folyik. Az órafelosztásban a k o m p l e x - n y e l v ó r a , b e s z é d g y a k o r l a t , n y e l v i l a b o r a t ó r i u m i f o g l a l k o z á s szétválasztás valósul meg, ami azonban elvileg tovább differenciálható lenne. A tevékenységi formák órátípusok szerinti szétválasztásának jelenlegi módját ugyanis nem annyira tartalmi, hanem inkább oktatásszervezési megfontolások indokolják. Ha ugyanis további tevékenységi bontást végeznénk, egyrészt több oktatóra

lenne szükség, másrészt a specializáltabb oktatómunka egy sor nehezen megoldható új szakmai és emberi problémát vetne fel. A beszédgyakorlati és a laboratóriumi órákat jelentős mértékben óraadók látják el, ezért a nyelvoktatás koordinációját most is nehéz biztosítani. Sok szempontból tehát egyszerűbb, de nem biztos, hogy hatékonyabb az a gyakorlat, amely a magyar nyelvtanítás ügyét egy csoport esetében a tanév folyamán egy vagy két tanár kezében tudja. Nemcsak a beszélt nyelv kutatásának gondjai, de ez a körülmény is hozzájárult ahhoz, hogy színvonalas beszédgyakorlati és laboranyagot eddig még nem sikerült létrehozni.

A célnyelvi környezet, amelyben dolgozunk, kétségkívül megkönnyíti a nyelv oktatását, illetve elsajátítását. Ennek hatása azonban a nyelvtanulás kezdeti fázisaiban eltérő hatékonyságú és néha ellentmondásos. Egyrészt kedvező, hogy azonnali gyakorlási-megerősítési alkalmat kínál a nyelvet tanulónak, másrészt azonban frusztrációs hatása is lehet abban az esetben, ha a hallgató durva vagy erőszakos beszélővel kerül kapcsolatba. Egy ilyen kapcsolatfelvétel, illetve egyéb negatív élmények, beilleszkedési nehézségek számtalan sikeres nyelvvóra pozitív hatását képesek percek alatt lerombolni. A környezet idegen nyelvi totalitása pedig kedvét szegheti a bátortalanabbaknak és felerősíti bennük a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról hallott legendákat. Természetesen a hallgatót ért benyomások többsége pozitív, megerősítő jellegű. Ennek elősegítése érdekében a hallgatót körülvevő társadalmi valóságot, a mikro- és a makrokörnyezetet kezdettől fogva lehetőség szerint a maga teljességében és idealizálás nélkül kell bemutatni. Ennek nyelvi vagy nyelven kívüli eszközökkel való megrajzolása az oktató hitelét erősíti, a hallgató számára pedig megkönnyíti az eligazodást és a sikerélmények szerzését, valamint a társadalmi és a nyelvi normarendszer elfogadását.

Minden idegen nyelv tanulása esetében döntő kérdés a helyes célképzetek kialakítása, fenntartása, illetve ezek megváltoztatása az eredmények és a feltételek változásának megfelelően. A célnak, ami miatt a külföldi hallgató a magyar nyelvet tanulja, két dimenziója van: a hallgató számára a magyarországi tartózkodás első időszakában legalább olyan fontos a magyar nyelvi környezettel való kommunikáció igénye, mint az egyetemre való felkészülés. Az előbbi motivációs ereje a NEI-ben töltött idő első szakaszában még nagyobb, hiszen a hallgató, lényegét tekintve az egyetemi tanulmányok megkezdésére egy év "haladékok" kapott. Az integrációra irányuló motiváció, vagyis az, hogy a külföldi hallgató hosszú évekig magyar közösségben fog élni, ebben a szakaszban erősebb mint az instrumentális motiváció, nevezetesen, hogy választott szakja egyetemi tanulásához, életpályájához szükséges a magyar nyelv tanulása. A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás első félévében az integrációs motivációra kell alapoznunk munkánkat.

A magyar mint idegen nyelv intézeti oktatásában, mint már említettük, jelen vannak az intenzitás jegyei. Elsősorban az olyan intenzitásé, amelyet a szakirodalom időbeli vagy külső intenzitásnak nevez. A tananyagszervezési vagy belső intenzitásra, a tananyag elemeinek olyan sorrendbe állítására, amely a legcélravezetőbben és algoritmikusan vezényli a hallgatót az adott cél felé, a korábban említett okok miatt (homogén tananyag-heterogén csoport stb.) nincs mindig lehetőség. A metodikai vagy pedagógiai intenzitás a tanár célszerűen szervezett didaktikai tevékenységén keresztül valósulhat meg. Az ismeretátadás ütemének, az optimális lépésmagyságnak a megválasztása, az elégséges szakaszos és globális ismétlések számának meghatározása gyakran konfrontálódik oktatásszervezési elvárásokkal. Az együtthaladás igénye és az a körülmény, hogy meghatározott időre be kell fejezni a tananyagot, sok esetben nem előnyös oktatási szempontból. Másrészt azon-

ban az "ahány csoport, annyi nyelvtanfolyam" szemléletnek az iskolakeret miatt kell ésszerű határokat szabni.

Az intenzív nyelvtanfolyamok egyik legnagyobb problémája a motiváció erejének gyengülése és a koncentráció csökkenése az oktatás folyamán. Az előbbi főként azzal van összefüggésben, hogy a nyelvtan tudatos ismeretére, az irodalmi nyelv elsajátítására sokkal kevesebb ember motivált, mint a kommunikációt biztosító beszédre. A koncentráció csökkenése az egymást követő nyelvórák során ugyan nem tartóztatható fel, de a csökkenés mértéke igen, ha változatos és dinamikus tevékenységszerkezetet alakítunk ki az oktatásban.

Az intenzív nyelvoktatás elmélete szerint az egész intenzív-koncentrált típust a grammatika köré kell sűríteni. A nyelvtani anyag feldolgozásában a metodikai lépések, algoritmusok sokféle kombinációja lehetséges. A didaktikai cél, a grammatikai jelenség jellege, az időtényező döntően befolyásolja a nyelvtani ismerethez vezető út megválasztását. A hangsúly azonban a felhasználáson, a gyakorláson van. A nyelvtani jelenségek elsajátítása még az ún. közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatásban sem egyszerűen csak asszociatív-memorizálási feladat, hanem progresszív, rendszeres, intellektuális, operatív folyamat, amely induktív vagy deduktív megközelítéssel történhet a pedagógiai feltételek jellegétől függően. A magyar nyelv szerkezeti sajátosságai és elemei implicit módon megjelennek már az oktatás kezdeti szakaszában az intuitív vagy imitatív úton elsajátított mondatokban. (pl. Ú l j e n e k l e!
N y i s s a k i a k ö n y v é t ! stb.) Később a hallgatókban szemléletesebbé és tudatosabbá válnak a nyelv strukturális elemei, és szükségessé válik a nyelvi jelenségek mondatmodellekben történő kiemelése, tipizálása, általánosítása, rendszerezése, a nyelvtani szabályok megállapítása. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy csak a beszéd prioritása biztosíthatja a nyelv három síkja - a kiejtés és helyesírás, a szókincs és a

nyelv rendszere - dialektikus ötvöződését: a megtanult nyelvi kifejezési lehetőségek keretében a szókincs fejlesztését és vele egyidőben a helyes kiejtés és írás elsajátítását.

Az anyanyelv, amely mint közismert, meghatározza a gondolatot, a nyelvoktatás korai szakaszában még valamennyire korlátozható. A passzív elsajátítás és az aktív használat közötti intervallumban azonban az anyanyelvi tudat visszahódítja jogait, és módosítja az idegen nyelven már megszerzett ismereteket. A felszínen úgy látszik, hogy közvetítő nyelv nélkül tanítunk, a hallgató azonban az idegen nyelvet mindig az anyanyelv prizmáján keresztül érzékeli. Szükségtelen és eredménytelen tehát az anyanyelv visszaszorítására tett minden erőfeszítés. Hallgatóink nagy része nem filológus érdeklődésű, ők a magyar nyelv tanulása során a spontán anyanyelvi - idegen nyelvi tudati konfrontációk során döbbennek rá, hogy milyen törvények szerint beszélnek anyanyelvükön.

Az intézeti magyar nyelvoktatás jellemzője, hogy fiatal felnőtteket tanítunk. A felnőtt ember pszichikai adottságai miatt mindig valamilyen teljességben összegeződő ismeretre kíván szert tenni. Ezt szolgálja a második félévi nyelvoktatás, amikor a korábban megtanult nyelvi anyag rendszerezése, elmélyítése, készségi szintre emelése folyik meghatározott szaknyelvi anyag (újabb 2000-2500 lexikai egység) elsajátítása útján.

A magyar nyelv oktatásával foglalkozó oktatók zöme magyar-idegen nyelv szakos tanár, akiknek többsége egyetemi tanulmányai során erre a munkára speciális szakmai felkészítést nem kapott, tehát az intézetre hárul az erről való gondoskodás is. A szükséges szakmai ismeretek megszerzését belső továbbképzéssel, illetve egyetemi posztgraduális tanfolyamokkal igyekszünk biztosítani.

Oktatásmódszertani lehetőségeink feltárása és az előrelépés érdekében elengedhetetlen oktatási kísérletek végzése is. Az elmúlt évek során végzett ilyen irányú tevékenységünkéből három kívánkozik említésre: a nyelvoktatás kommunikációközpontú indításával, a mikro-

situációs nyelvoktatási modell kialakításával, valamint a duális programmal kapcsolatos oktatási kísérletek.

Fontos feladatunk a módszertani törekvések integrálása is, úgy gondoljuk, hogy erőfeszítéseinknek ezen a területen elsősorban az intenzív - koncentrált nyelvoktatási modell elméleti és gyakorlati kérdéseinek további tisztázására kell irányulnia. Így kapcsolódhat össze az intézet tevékenységében az elmélet és a gyakorlat, a kutatás, tananyagkészítés és az oktatás.

Ez a rövid, az intézet oktatómunkájáról adott áttekintés természetesen nem törekedhetett teljességre, számos fontos kérdés említésére nem nyílt lehetőség. Nem érintettem többek között nyelvkönyveink, s a velük kapcsolatos koncepcionális kérdések ügyét, a köznyelvi és a szaknyelvi oktatás integrációjának kérdését stb. Végül két javaslatot szeretnék a konferencia résztvevőinek figyelmébe ajánlani:

- A magyar mint idegen nyelv oktatása ma már számos helyen, eltérő feltételek között és különböző céllal folyik. Szükséges lenne az e területen dolgozók szakmai összefogása, a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani tapasztalatok összegyűjtése, módszertani kézikönyv összeállítása.

-A külföldön dolgozó vendégtanárok és lektorok szakmai-módszertani munkájának segítése érdekében más országok hasonló célú intézményeinek mintájára létre kellene hozni a Magyar Lektori Központot. Erre a feladatra, úgy tűnik, jelenleg a Nemzetközi Előkészítő Intézet, a magyar mint idegen nyelv oktatásának bázis-intézménye látszik a legalkalmasabbnak.

Összefoglalás helyett tanulságos lehet valamennyiünk számára, akik a magyar nyelv és kultúra tanításának ügyén dolgozunk, egy olyan külföldinek a vallomása, aki magas szinten elsajátította nyelvünket. Franz Fühman, a magyar líra egyik német fordítója írja magyarországi naplójában: "... amire a magyarok történelme, a magyar irodalom megtaníthat: a kiméletlen önkritika e-

rejére, igazság és méltóság kapcsolatára, nyíltságra és világ felé, egy kis nép magától értetődő tulajdonságára, ahogyan a fenyegető elárasztás ellen nem a lehetetlen vagy elnyomorító bezárkózással, de önnönmagának a világműveltség szintjére való fölemelésével védekezik."²

¹ A Magyar Nyelvtudomány - Irányzatok és eredmények a felszabadulás óta. Gondolat Kiadó 1980 25-26 pp.
Kiemelés tőlem - G. B.

² Vö.: Ódor László: Nehéz-e a magyar nyelv in: Nyelvpedagógiai írások (I) MKKE Nyelvi Intézet 1978. 375.pp.

(1981.)

Nguyen Huy Binh

A magyar nyelv oktatása a Hanoi Idegennyelvi Egyetem Előkészítő Karán

A Hanoi Idegennyelvi Egyetemen az ösztöndíjas vietnami hallgatók magyar nyelvi oktatását a magyar nyelvi szakcsoport végzi. Oktatómunkánk két részre osztható: Egyrészt nyelvi előképzéssel foglalkozunk, másrészt megismertetjük hallgatóinkat Magyarországgal, kulturális életével, a magyar szokásokkal, tekintve, hogy 6 évig fognak Magyarországon tanulni.

Magyar nyelvi szakcsoportunk az 1973-74-es tanévben alakult meg négy Magyarországon végzett vietnami tanár közreműködésével. Annak idején négy csoportban 105 diákkal foglalkoztunk, tehát nagy létszámú csoportokban tanítottuk a magyar nyelvet. Ekkor még nem volt jól használható tankönyvünk, sem tanítási tapasztalatunk. Az utóbbi években a tanárok száma megnövekedett, már hatan tanítunk. Közülünk azonban csak ketten magyar szakosok, a többiek pedig más szakos tanárok.

Az 1974-75-ös tanévtől kezdve segítséget kaptunk a Nemzetközi Előkészítő Intézettől, ahonnan évente egy magyar tanár érkezett Hanoi-ba. A Budapestről kiküldött munkatársaink segítségével sok oktatási problémát megoldottunk. 1978 óta azonban nélkülöznünk kell ezt a tanári segítséget. A diákok létszáma is egyre csökken, az 1980-81-es tanévben csak 41 diák került a magyar nyelvi szakcsoportba. Életkoruk általában 18-19 év között van, ez a tény kedvezőnek tekinthető a nyelvtanulás szempontjából. Bár a hallgatóink a középiskolában tanultak angolul, franciául, vagy oroszul, mégis nehéz nekik a magyar nyelvtanulás. A vietnami és magyar nyelvi rendszer közötti különbség rendkívül nagy. A hallgatóknak teljesen idegen kommunikációs jelrendszert kell elsajátítaniuk, s gyökeresen más nyelvi rendszerre kell áttérniük.

Az oktatási cél elérése érdekében tankönyvünk két fő témakörre épül: a Magyarországról, a Vietnamból szóló témákra. 1979-ben megjelent egy új magyar tankönyv, amelyet Havas Ágnes írt. Ez pótolja a régi tankönyv hiányosságait. Az 1980-81-es tanév óta már ezt használjuk.

Az Előkészítő Karon a tanév általában novemberben kezdődik, és június végén fejeződik be, tehát általában 25-26 héten át tanulnak a diákok. A csoportok tanévbeosztása a következő: az első félévben általában 13-14 héten, a második félévben pedig 11-12 héten át folyik a tanítás. A hallgatóink heti óraszámja 25-30, ebből 18-20 órában a magyar nyelvet, a többiben pedig a szaktárgyakat tanulják. Az éves óraszám általában 500 óra. Mivel csak vietnami diákokkal foglalkozunk, egységes tanmenetet, egységes módszertani eljárásokat tudunk alkalmazni. Általában egy lecke feldolgozása a következő felosztás szerint történik:

1. Fonetika,
2. Nyelvtan,
3. Szövegfeldolgozás-számonkérés,
4. Társalgás,
5. Házi feladat-javítás.

A fonetikát, a helyes kiejtést az első szakaszban nagyobb egységekben-szavakban, később már mondatokban tanítjuk. Az első félév végén a reprodukciós (hallás és olvasás utáni) szövegfeldolgozást is bevezetjük. Az órákon bemutatjuk és a szövegben gyakoroltatjuk a nyelvtani jelenségeket. Néha fordított sorrendben végezzük ugyanezt, azaz a szövegen keresztül mutatjuk be a nyelvtant. Az összefüggő nagyobb egységek után dolgozatokat íratunk, amelynek célja a hallgatók nyelvi szintjének felmérése. Ennek alapján láthatjuk a hallgatók gyenge pontjait és pótolhatjuk hiányosságait. Az alapos gyakorlást megnehezíti a hallgatók nagy száma (egy-egy csoportban 18-21 fő), másrészt pedig az, hogy olyan nyelvi környezetben tanítunk, ahol a tanultak közvetlen felhasználására nincs lehetőség. Ráadásul a segédanya-

gánk és szemléltetőeszközeink sem elegendők. Nincs nyelvi laboratóriumunk sem. Kevés magyar könyvünk van, a folyóiratok teljesen hiányoznak. Ez mind a tanárok, mind a diákok fejlődését nehezíti. A hallgatóink ennek ellenére a tanév végéig jó nyelvi alapra tesznek szert, a szókincsük elég nagy, kb. 2000 szót tudnak, a beszédképességük azonban még gyenge.

Óránkívüli tevékenységet is folytatunk. Ilyen a korrepetálás, a vetélkedő és a kirándulás. Magyar nyelvi vetélkedőket karácsonykor, Magyarország felszabadulásának ünnepén és Ho Si Minh születésnapja alkalmából rendezünk. Rendszeresen tanulmányozzuk a NEI tanárainak a vietnami diákokkal kapcsolatos véleményét. Arra törekszünk, hogy a következő években korszerűbb és hatékonyabb módszereket alkalmazzunk a magyar nyelvoktatásban.

Óktatómunkánkban eddig sok segítséget kaptunk a NEI tanáraitól és vezetőitől. Szeretnénk, ha a jövőben intenzívebb kapcsolatokat tarthatnánk fenn a NEI-vel. Nagyon hasznos lenne, ha évente küldhetnénk egy-egy tanárt magyarországi továbbképzésre. A HIE magyar nyelvi szakcsoportjának nevében ezúton fejezem ki hálás köszönetünket magyar barátainknak.

(1981.)

Rudnai Gábor

Magyar nyelvoktatás a prágai Károly Egyetemen

A Károly Egyetem Magyar Tanszéke nem önálló tanszék, szervezetileg a Rompolt professzor vezette Fonatika-Lingvisztika Tanszékhez tartozik. A Magyar Tanszék, pontosabban Magyar Szak állandó oktatói gárdájából Mészáros János 1979-82-ig az ELTE Szláv Tanszékén dolgozik cseh lektorként, a Prágában maradottak közül a tanszékvezető Rákos Péter docens történelmet és irodalomtörténetet, Bredár Gyula pedig nyelvtörténetet, leíró nyelvtant ad elő. 1980 novemberében kapcsolódtam be a tanszéki munkába, mint magyar vendéglektor, elődeim Varga Rózsa és Heé Veronika voltak.

Az egyetemen kétévenként indul magyar szak, az 1980/81-es tanévben első- és harmadéves hallgatóink voltak, az 1981/82-es tanévre valószínűleg nem lesz felvétel. A nappali tagozatos hallgatók közül öt első-, hat harmadéves, a harmadévesek közül hárman a budapesti bölcsészkaron végezték a II. félévet. Az összesen tizenegy hallgatóból hat cseh anyanyelvű, öten pedig magyarok: egy budapesti, négy szlovákiai. Figyelemre méltó, hogy a négy diák közül három a komáromi (komárnói) magyar nyelvű gimnázium tanulója volt, ez is bizonyítja az ott folyó magyar nyelv- és irodalomoktatás magas színvonalát.

A tanszék egy teremből áll, itt van a könyvtár, itt tartjuk a tanítási órákat, konzultációkat, értekezleteket. Tanszékünk technikai segédeszköze - az előző lektorok hagyatékaként - egy orsós magnetofon, más audio-vizuális eszközöket egy-egy hónapra lehet kölcsönözni. A két kezdő elsőéves cseh hallgató felkészülését segítettem azzal, hogy a tankönyv egyes fejezeteit magnóra olvastam, a felvételt otthon meghallgathatták.

Hallgatóink közül a harmadévesek ötéves képzés után kapnak magyar szakos diplomát, az elsőévesek képzési ideje viszont csak négy év, fordító-tolmács szakos diplomát fognak kapni. Az időeltérés mellett fontos különbség, hogy az elsőéveseknek tanulmányaik során kevesebb irodalmi, és több nyelvi órájuk lesz.

Az elsőéves hallgatók tudásszintje különböző. A három cseh hallgató közül kettő teljesen kezdő volt, egy viszont már három éve magánúton tanult magyarul. Tárgyi tudásbeli különbség volt a szlovákiai és a budapesti magyar hallgató között is. Külön csoportba soroltuk a kezdőket és külön a magyarokat, hozzájuk osztva be a magyarul már beszélő cseh diákokat is - nekik stilisztikát, szerkesztést tanítottam.

Most csak a kezdő cseh csoport tanításáról kívánok részletesebben beszélni. A hallgatók gyakorlatilag magyar-orosz szakosak, az általános tantárgyak mellett e két szak előadásait és szemináriumait látogatják. Mivel magam is magyar-orosz szakos tanár vagyok, közvetítő nyelvnek az oroszot választottam. Választhattam volna a németet is, hiszen novemberi megérkezésemig Bredár Gyula kollégám elkezdte a Mikesy-könyvet, de hamar kiderült, hogy a hallgatók jobban tudnak oroszul. Az oktatáshoz Szíj Enikő: *K u r s z v e n g e r s z k o g o j a - z ü k a* című nyelvkönyve állt rendelkezésre. (Tankönyvkiadó, Bp. 1979).

A németre csak egy alkalommal volt szükségem: a műveltető igék megértetéséhez. Mivel az orosz nyelvben nincs műveltető ige, körülírás helyett egyszerűbb volt németre fordítani: *é p í t e n i = b a u e n*, *é p í t t e t n i = b a u e n l a s s e n*. A *l a s s e n* segédige megfelelője a magyarban az *-a t/e t, -t a t/ /t e t* igéképző. A felszólító mód magyarozatához viszont a latin imperatívus és coniunctivus használatát kellett megkülönböztetni, az oroszban a kettő elválik, a magyarban viszont nem: a felszólító mód jele a *- j*, nemcsak egyes és többes szám 2. személyben, hanem az 1. és 3. személyben is.

Mivel a kezdő hallgatókat is elküldjük a debreceni nyári egyetemre, olyan nyelvi alapot kellett teremteni, hogy elboldoguljanak magyarul. Általában óránként egy leckényit haladtunk, a vastag könyvből év végére már csak kb. másfél lecke terjedelem maradt. Az egyik hallgató győzte ezt az iramot, a másik azonban nem, igaz, hogy neki oroszból is hiányosságai voltak.

A tankönyvről véleményt mondani nagyon nehéz, mivel nem a szerző által tervezett orosz anyanyelvű közegben próbáltam ki, itt az orosz közvetítő nyelv volt. A többszörös szótározás miatt különösen fontos volt, hogy az új szavak, kifejezések jelentését már az órán pontosan értsék. Egy-egy témakörben a tankönyvön túlmenően szavakat gyűjtöttünk, pl. a lakás, az étkezés, a közlekedés szavait. A következő órára többnyire fogalmazást írtam arról, hogy a hallgatók hol, milyen lakásban laknak, mit ettek, hogyan jutnak el naponta az egyetemig és vissza. A német nyelvű tankönyv első leckéi után kapott felmérő dolgozatban ilyen mondatok voltak: "A Gellért Szálló éttermében csak szállóvendégeket szolgálnak ki" - ez tartalmát tekintve sem igaz, másrészt felveti a régi problémát, hogy az illető eközben egy pohár vizet sem tud kérni magyarul. A probléma nagyon is valóságos volt, hiszen a hallgatók Debrecenben sem lesznek szállóvendégek, a mindennapi életben egyedül kell boldogulniuk.

Ilyenfajta mondatok szinte minden tankönyvben, így Szíj Enikőében is találhatóak, a tanár feladata, hogy szelektáljon. A házi feladatok típusánál nem véletlenül emeltem ki a fogalmazást, minden más típusú feladat megoldását közli a tankönyv, így a hallgató tudásáról nem lehet képet alkotni. Magántanulóknak nélkülözhetetlen, szervezett oktatás esetén viszont csak gyakorlást szolgál, ellenőrzést nem. A haladást mégis meggyorsította, hiszen az elkezdett, de időhiány miatt az órán be nem fejezett gyakorlatok otthoni elvégzése után a hallgató ellenőrizhette saját tudását. Szervezett oktatás esetén is szükség van önképzésre.

A hallgatók már novemberben is meglepően jól fejezték ki magukat írásban, megszólalni azonban alig voltak hajlandók, az órákon is többnyire a házi feladat vagy a tankönyvi lecke felolvasására szorítkoztak. Gátlásaikat végérvényesen csak az év végi daltanulás söpörte el, körülbelül ötven népdalt sikerült nekik megtanítanom.

Prágában magyar nyelvű könyvtár a tanszéken kívül a Klementinumban és a Magyar Kulturális Központban van, utóbbiban magyar nyelvű filmvetítés is folyik: csütörtökönként délután 4 órakor magyarul, 6-kor cseh hangbe- mondással mutatják be az új filmeket. A 4 órás vetítés a termet zsúfolásig megtöltő prágai magyarok kedvéért történik - sajnos, egyetemistáinknak ilyenkor még órái vannak, így a nyelvtanításban ezt nem tudjuk kihasználni. Az esti rendezvényekre azonban ők is eljuthatnak, a koncertek felkelthetik az érdeklődést a magyar hang- lemezek, az író-olvasó találkozók, a magyar könyvek iránt - ezek a Magyar Kultúra boltjában beszerezhetők.

Saját hanglemezekkel, diasorokkal felszerelve mentem Prágába, utóbbiakat már a közeljövőben hasznosítani szeretném az országismereti témák szemléltetésére. Jó lenne azonban a tanszék készleteit is bővíteni. A könyvellátás jó, viszont hanglemez alig van (főként a vers-, próza- és drámalemezekre lenne szükség, de népdal- és megzenésített verslemezekre is), diasorok pedig egyáltalán nincsenek. Két-három hallgatóval nem érdemes nyelvi laborba menni, helyben kellene a technikai bázist kialakítani. Az audio-vizuális eszközök használata a magyar nyelvoktatást még eredményesebbé tehetné.

(1981.)

S á r k ö z y Péter

A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban

A korábbi sporadikus kezdeményezésektől, valamint a XIX. század utolsó negyedének fiumei helyzetétől eltekintve a magyar nyelv és irodalom olaszországi egyetemi oktatásának kezdetei az 1927. évi magyar-olasz kulturális egyezménytől számíthatók. Ettől kezdve egészen máig - ha más és más városban is - de mindvégig folyt, és folyik olasz egyetemeken magyar oktatás.

A két világháború közötti időszakban az egyetemi magyar oktatás központja Róma volt, ahol a Római Magyar Akadémia kulturális kisugárzása is igen erősen érződött. Egészen 1950-ig a Római Magyar Akadémia mindenkori igazgatója egyúttal a Római Tudományegyetem magyar tanszékvezető professzora is volt (Várady Imre, Koltay Kastner Jenő, Genthon István, Kardos Tibor), aki irodalmi és kultúrtörténeti előadásokat tartott, míg mellette egy magyar lektor oktatta a magyar nyelvet. Időközben több olasz városban (Milánó, Nápoly, Bari, Genova, Firenze) létesült magyar nyelvi lektorátus. A hidegháború idején a korábbi gyakorlat felborult, a római egyetemi magyar tanszék működése másfél évtizedig megbénult. Ebben az időszakban csak az időközben Olaszországban letelepedett volt magyar lektorok és tanárok (Várady Imre Bolognában, Pálinkás István Firenzében, Ruzicska Pál Milánóban, Tóth László Nápolyban, Fáy Attila Genovában) oktatták egyéni kezdeményezésből városuk egyetemlein a magyar nyelvet és irodalmat. Ugyanakkor a Padovai Tudományegyetemre visszatérő, volt magyarországi vendégtanár, Tagliavini professzor Padovában élesztette fel a magyar nyelv és a finnugor nyelvészet iránti érdeklődést.

Változást hozott a felszabadulás utáni időszak olaszországi egyetemi magyar oktatása helyzetében az 1965-ben kötött magyar-olasz kulturális csereegyezmény,

amely a helyi kezdeményezésekből létrejött magyar katedrák mellé Padovában és Rómában olyan magyar tanszékek létesítését is lehetővé tette, amelyeket Magyarországról meghívott magyar vendégtanárok vezetnek megbízott, illetve 1981-től kezdve "társult" egyetemi tanári kinevezéssel. Így jelenleg Olaszországban a következő egyetemeken folyik felsőfokú magyar oktatás:

1. A Padovai Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Intézetének Magyar Szemináriuma magyar vendégtanár vezetése alatt.
2. A Római Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Intézetének Magyar Tanszéke magyar vendégtanár vezetése alatt.
3. A Nápolyi Keleti Nyelvek Főiskolájának Finnugor és Magyar Nyelvi Intézete. Két finnugor és három magyar oktatóval. Az intézetet Nullo Minissi igazgató vezeti. A magyar tanszékcsoport vezetője Tóth László egyetemi tanár, a finn tanszékcsoport vezetője Eeva Uotila rendes egyetemi tanár. További oktatók: Dr. Amadeo Di Francesco, az MTA kandidátusa, Marinella D'Alessandro tudományos kutató. (1974-79. között Nápolyban meghívott magyar vendégtanár (Éder Zoltán) is oktatott.)
4. A Bolognai Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló magyar tanszék működik Guglielmo Capacchi professzor vezetésével, míg az Általános Nyelvészeti Intézetén belül önálló tanszékként működik a Finnugrisztika, amelynek megbízott egyetemi tanára Carla Corradi.
5. A Firenzei Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló magyar tanszék működik Hubay Miklós meghívott magyar vendégtanár vezetésével, míg a Nyelvészeti Intézetén belül önálló tanszéket képez a Finnugrisztika, amelynek vezetője Danilo Gheno.
6. A Torinói Tudományegyetem Modern Filológiai Intézetén belül önálló Magyar Nyelv és Irodalom

Tanszék működik, amelynek vezetője Paolo Santarcangeli volt. 1980-tól a tanszéket Dr. Gianpiero Cavagliá vezeti.

7. Milánóban az Università Cattolica-n Ruzicska Pál vezeti a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéket, és a finnugrisztika oktatását. Az Állami Egyetemen a magyar oktatása csak lektorátusi szinten folyik (nem önálló vizsgatárgy), a lektorátust az Olaszországban élő Síkos Anna tanárnő vezeti.
8. Paviában a Tudományegyetemen korábban Ruzicska Pál professzor látta el a magyar nyelv és irodalom és a finnugrisztika oktatását. Nyugdíjba vonulása miatt a magyar tanszék tanári állása jelenleg betöltetlen, a finnugor tanszéket Gianguido Manselli megbízott tanár vezeti.
9. 1981-ben létesült Udinében a Nyelvi Intézet keretében Magyar és Finnugor Tanszék Csillaghy András vezetése alatt. A tanszék megbízott előadója Caterina Tropea, Magyarországról meghívott lektora Lénárt Eszter.
10. A Velencei Tudományegyetemen az Iranisztikai-Altajisztikai Tanszék keretében Csillaghy András már több éve magyar illetve finnugor előadásokat is tart, de itt önálló tanszék, vagy lektorátus nem működik.

A Padovai Tudományegyetem Magyarországról kiküldött magyar vendégtanárai a következők voltak: 1965-1970: Fábrián Pál, 1970-1973: Sallay Géza, 1973-1976: Fogarasi Miklós, 1976-tól Szabó Győző.

A Római Tudományegyetem Magyarországról kiküldött magyar tanszékvezető vendégtanárai a következők voltak: 1965-1970: Balázs János, 1970-1975: Szauder József, 1975-1979: Klaniczay Tibor, 1979-től: Sárközy Péter.

Meg kell még jegyezni, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatásának komoly hagyományai vannak Genovában is. Korábban a városban élő Fáy Attila író oktatott magyar nyelvet az egyetemen. A magyar lektorátus azonban megszűnt. Ugyanakkor az egyetem Klasszika Filológiai Intézetét a magyar költők olasz tolmácsolója Umberto Albini professzor vezeti.

Az olasz egyetemi vizsgarend meglehetősen eltér a magyar egyetemi rendszertől. Nincsenek szakpárosítások, a tudományegyetemre beiratkozott hallgatók három fő oktatási irány közül választhatnak: bölcsészek, filozófusok, nyelvszakosok. Mindegyik főirányon belül a hallgatók majdnem teljesen önállóan választhatják meg azt a húsz tantárgyat, amelyből a szakdolgozat megírása előtt vizsgát kell tenniük. Annyi kikötés van, hogy kell egy tárgyat választaniuk, amelyet négy éven keresztül látogatnak - azaz minden évben tesznek belőle egy vizsgát -, illetve egy második tárgyat, amelyet három éven keresztül látogatnak évi vizsgakötelezettséggel. E két tárgy professzorához kell elkészíteniük a negyedik év befejeztével a szakdolgozatot. A fent leírt egyetemi rendszer értelmében a magyar nyelvet és irodalmat tanuló olasz diákok lehetnek "magyar szakosok" - azaz négyéves vizsgatárgyként tanulják a magyar nyelvet és irodalmat -, második tárgyasok - nem főszakuk a magyar, csak három vizsgát tesznek belőle -, illetve bármelyik egyetemi hallgató felveheti kétéves tárgyként a magyar nyelv és irodalmat. A finnugor szak csak három éves tárgyként vehető fel, ez alól csak a nápolyi tudományegyetem képez kivételt.

Az olasz egyetemeken az idegen nyelvek és a filológia oktatása olasz nyelven folyik. A nyelvi képzés nem képezi az egyetemi oktatás önálló tárgyát, ezt a hallgatóknak önállóan kell megoldaniuk amellet, hogy a legtöbb nyelvből anyanyelvi lektorok állnak a rendelkezésükre. Nyelvgyakorlatokra önálló jegy nincs. A vizsga idején ugyanakkor egyszerre kell vizsgázni a főkéllégiumi (irodalomtörténet) és a nyelvi, nyelvészeti anyagból

Az idegennyelv fősakra járók pedig csak akkor tehetnek szóbeli vizsgát, ha előbb egy írásbeli dolgozatra megfelelő pontszámot kaptak. (Ellenkező esetben negyedévenként újból meg kell próbálni az írásbeli teszt teljesítését). A fentiek alapján egyértelmű, hogy az egyes egyetemeken a tanári ellátottság és a magyar "szakra" járó hallgatók összetétele határozza meg a nyelvi és irodalmi képzés formáit.

A Római Tudományegyetemen az 1950-től 1965-ig terjedő szakaszt nem számítva 1927-től kezdődően folyik egyetemi magyar nyelv és irodalom oktatás. Az első magyar doktori disszertáció Rómában az 1931-32-es tanévben készült. 1950-ig egy megbízott vendégtanár és egy lektor vezette a magyar oktatást, 1965 óta egy magyar vendégtanár látja el az összes tárgy oktatásának feladatát (irodalomtörténet, nyelvészet, nyelvoktatás) és külön megbízóként ellátja a finnugor nyelvészeti oktatást is. Igen komoly problémát jelent a padovai és a római magyar vendégtanároknak, hogy amíg az összes többi egyetemen két vagy több oktató dolgozik, ezen a két egyetemen az összes óra oktatását egy oktatónak kell megoldania. Így nincs mindig mód az órák évfolyamonkénti bontására (ez a többi tárgynál sem jellemző), valamint a kulturális előadások és nyelvórák differenciált tartására. Úgy kell nyelvet tanítani; hogy az egyúttal az irodalmi, nyelvészeti, történeti képzést is segítse, illetve úgy kell irodalmat, nyelvészetet, finnugrisztikát oktatni, hogy az egyúttal a nyelvi önképzésre is serkentő hatású legyen. A Római Tudományegyetem Magyar Tanszékén 1979 óta a hallgatók részére a következő órák állnak rendelkezésre:

- a) Irodalomtörténeti főkéllégium - heti két órában
- b) Irodalmi szövegolvasás és szeminárium - heti két órában
- c) Leíró magyar nyelvtan (egy óra előadás - egy óra gyakorlat)
- d) Magyar nyelv - heti kétszer két órában
- e) Finnugrisztika (A magyar nyelv finnugor alapjai: A magyar nyelv történeti kialakulása) - heti két órában
- f) Konzultáció - heti egy órában

Az egy oktatóval működő tanszékeken igen nagy problémát jelent az évfolyamokra történő óralebontás (ez tökéletesen megvalósul viszont az öt oktatóval rendelkező Nápolyi Egyetemen). Így a hallgatók mindenkorileg határozza meg, hogy a négyre felemelt heti magyar nyelvóra "osztatlan" lehet az összes hallgató számára, vagy heti kétszer 1+1 órára lecsökkentve külön oktatjuk a haladókat és kezdőket a magyar nyelvre. Mindezt nehezíti, hogy Olaszországban nem kötelező az egyetemi órák, ezen belül a nyelvórák látogatása. Mindenesetre sokat könnyít a helyzeten, hogy a már haladó szintre jutott hallgatók a heti kétórás irodalmi szemináriumon és szövegolvasási gyakorlaton irodalmi szemelvények olvasása és elemzése közben fejleszthetik nyelvtudásukat, illetve ugyanezt a célt szolgálja a heti kétórás leíró nyelvészeti előadás és gyakorlat is (ennek anyaga képezi a magyar nyelvvizsga egyik részét). Igen jó lenne, ha az egyetem mellett is lenne lehetősége a hallgatóknak - a többi nyelvhez (orosz, román, lengyel stb.) hasonlóan - a magyar nyelv tanulására. Rómában ugyan több magyar szakos nyelvtanár is rendelkezésre állna (nemcsak feleségek, hanem a magyar szakot végzett olasz tanárok is), de sajnos a rendszeres magyar oktatást sem a Római Magyar Akadémián, sem a Magyar-Olasz Baráti Társaság Kultúrközpontjában mindeztideig nem sikerült megoldani.

Az olasz egyetemi hallgatók magyar nyelvi képzésének igen fontos láncszeme a Debreceni Nyári Egyetem, ahol a másodév elvégzése után négy héten át élhetnek magyar nyelvi környezetben, tanulhatnak kb. 80 órában a magyar kultúráról magyarul, illetve hallgathatnak magyar és idegen nyelven előadásokat.

Ahogy a korlátozott személyi lehetőség meghatározza és leszűkíti a magyar nyelv egyetemi oktatását, hasonlóképp igen nagy nehézséget jelent, hogy ilyen körülmények között csak egy irodalmi főkéllégium megtartására van mód (a vendégtanárok kötelező heti óraszám 5 lenne, de általában heti 12 órában tanítanak). Épp ezért 1980-tól a római magyar vendégtanár társadalmi munkában az Olasz -

Magyar Baráti Társaság kulturális központjában ismeretterjesztő előadásokat is tart kéthetenként egy alkalommal, amelyek szervesen kiegészítik az egyetemi oktatást (1980-ban az egyetemen XIX. századi irodalmi témákról volt szó, a kulturális központban pedig a mai magyar irodalomról tartottam előadásokat, 1981-ben az egyetemi órák témája a XX. század első felének irodalma volt, így az ismeretterjesztő előadások elsősorban a reneszánsz- és felvilágosodáskori magyar-olasz kapcsolatok történetét dolgozták fel).

A római Egyetemen a magyar nyelvi és irodalmi órákra járó hallgatók összlétszáma 1979-81 években meghaladta a huszat. Rendszeresen vizsgázó kb. 10-15 hallgató, öt hallgató már mind a négy magyar vizsgáját teljesítette, és jelenleg magyar (irodalomtörténeti) szakdolgozatát készíti, de van már olyan végzett hallgató is, aki visszajár az előadásokra, nyelvórákra. (Az olasz egyetemi órák teljesen szabadon bárki által látogathatók.)

Évente egy-két disszertáció készül magyar irodalomtörténeti tárgykörből. A hallgatók érdeklődése igen nagy, komolyan és nagy szeretettel foglalkoznak a magyar nyelvvel és irodalommal, a magyar kultúrtörténet és filozófia kérdéseivel. Ezt mutatta az az érdeklődés és lelkesedés is, amellyel a római magyar szakosok fogadták az 1980 márciusában az RMA és a Magyar Tanszék rendezésében megrendezett öt ülésből álló József Attila szemináriumot. A hallgatók József Attila születésének 76. évfordulója alkalmából magyar nyelven emlékműsort adtak elő az RMA-ban. A magyar szakos diákok magyar nyelvű József Attila műsorát az Olasz Állami Televízió II. adása is sugározta

A hallgatók érdeklődéséről - a római tapasztalatok alapján - elmondható, hogy elsősorban kulturális okokból kezdenek a magyarral foglalkozni. Nem feltétlenül magyarul akarnak beszélni, hanem meg akarják ismerni a magyar nyelvet és kultúrát. Nyelvi önképzésük elsősorban nyelvészeti célú (általános nyelvészeti, illetve finnugrisztikai), illetve eszköz jellegű, vagyis azért akarnak magyarul megtanulni, hogy a magyar költőket és szakkönyv-

veket eredetiben tudják olvasni. (Jelenleg egy hallgatóm azért tanul teljes erőbedobással magyarul, mert filozófia szakos létére el akarja olvasni Kerényi Károly eddig még le nem fordított magyar nyelvű doktori disszertációját Platon filozófiájáról.) Ezt magam részéről igen fontosnak és hasznosnak találom, mert az olaszországi egyetemi magyar oktatásnak - véleményem szerint - nem magyarul tudó olasz tolmácsok képzése a feladata, hanem az, hogy az új olasz értelmiség soraiban legyen egy-két olyan kutató, kritikus, tanár, akik ismerik a magyar nyelv és kultúra értékeit, és az olasz kultúra elemzésekor képesek közép-keleteurópai szemszögből gondolkodni. Erre nyújt példát többek között a klasszika-filológus Umberto Albini professzor, aki sosem lett "Magyar szakos", még a magyar nyelvet is csak akadozva beszélve vált a XX. században a magyar költészet leghatásosabb olaszországi tolmácsolójává és propagátorává.

Végezetül meg kell még említeni, hogy a különböző olaszországi egyetemeken oktató tanárokat 1973-tól kezdve némiképp összefogja az a kezdeményezés, hogy két-évenként az olaszországi magyar tanárok konferenciát tartanak a magyar nyelv és irodalom tudományos és didaktikai kérdéseiről. A konferencia színhelye mindig egy olyan egyetem, ahol magyaroktatás folyik (1973-Padova, 1975-Nápoly, 1977-Velence, 1979-Torino, 1981-Róma). A konferencia megrendezésében részt vállal a Római Magyar Akadémia, illetve a Művelődési Minisztérium több fős magyar tudósküldöttséggel képviselteti magát. 1981. november 10-12. között kerül megrendezésre Rómában az olaszországi magyar tanárok V. konferenciája, amelynek témája - az egyetemi magyar oktatás időszerű problémáinak megvitatása mellett - a magyar egyetemek olasz kapcsolatai történetének feldolgozása lesz. A konferenciára az ELTE és az MTA 15 fős delegációt küld. Ez alkalommal kerül sor az olaszországi magyar és finnugor egyetemi oktatók nemzeti társaságának megalakulására is, amely a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság egyik nemzeti tagozataként kíván működni. Ez a szervezeti keret fog további biztosítékot nyújtani arra, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban az elkö-

vetkezendőkben is sikeresen folyják. (1981)

Z a i c z Gábor

Magyar szak - magyaroktatás Dániában

Ha Finnországtól eltekintünk, Skandináviában jelenleg csak Dániában működik magyarországi lektor. Felsőfokú magyaroktatás évtizedek óta folyik a két legnagyobb dán városban, a Koppenhágai és az Århusi Egyetem Nyelvészeti Intézetében. A fővárosban a magyar mellékszakos tárgyként, Århusban pedig már két éve főszakos tárgyként is hallgatható. Az 1978-ban megkötött magyar-dán kulturális egyezményben foglaltak alapján a sorok írója párhuzamosan oktat mindkét városban 1979 márciusa óta. Koppenhágában elsősorban a magyar szakosok képzése a fő feladat, de emellett finnugor nyelvészeti előadásokat és gyakorlatok is tartok; Århusban viszont - ún. "finnugor lektorként" - kizárólag összehasonlító uralisztikai, valamint magyar nyelvtörténeti oktatással foglalkozom.

A lektori konferenciák mindenkori tematikájának megfelelően felszólalásomban kétéves dániai oktatási tapasztalataimról szeretnék röviden számot adni. Eredmények helyett egy ilyen konferencián talán hasznosabb néhány nehézségre felhívni a figyelmet. Már előljáróban megjegyzem, hogy ezek a nehézségek mindanekelelt koppenhágai munkámra vonatkoznak; itt ugyanis egyedül dolgozom, Århusban viszont kitűnő segítőtársam van Faerstain Katalin személyében.

Ami a dániai magyar szakosok követelményrendszerét illeti, az - legalábbis egyelőre - mindkét helyen hungarológiai központú, vagyis a hallgatónak a vizsgán a magyar nyelv rendszere és története mellett magyar irodalmi, történelmi és földrajzi ismeretekkel is rendelkeznie kell. Az Århusi követelményrendszer modern és példamutatóan sokoldalú (már-már szinte maximalista), a koppenhágai ellenben elavult és egyenetlen. A koppenhá-

gai magyar szakosok oktatási tematikája, szakirodalmi jegyzéke, vizsgakövetelményei következőképpen - mint ahogy ezt dániai egyetemi kollégáimnak számos esetben jeleztem - felülvizsgálandók. Az idén tavasszal jutott tudomásomra, hogy e munkára előreláthatólag új körülmények közepette kerülhet sor, talán már a legközelebbi jövőben.

A koppenhágai Nyelvészeti Intézet ugyanis a következő reformot tervezi: 1982-től megszüntetné a korábbi magyar, finn, általános nyelvészeti és indoeurópai nyelvészeti szakokat, és helyettük egy ún. nyelvészeti szakot hozna létre. A "nyelvészeti szakosok" az első néhány szemeszterben sokoldalú általános nyelvészeti ismeretekhez juthatnának, és csak a harmadik-negyedik féltől kezdődően "szakosodnának" aszerint, hogy magyar, finn vagy indoeurópai összehasonlító-történeti nyelvészeti alapon kívánják-e folytatni tanulmányaikat, vagy pedig általános nyelvészeti alapismereteiket óhajtják-e elmélyíteni. A reform célja az, hogy a Nyelvészeti Intézet hallgatói alapos és sokrétű nyelvészeti képzésben részesüljenek. A hungarológiai képzés színhelye eszerint a jövőben kizárólag az Århusi Egyetem lenne.

Az említettek voltaképpen úgy is értelmezhetők, hogy Koppenhágában a magyar szak napjai vagy hónapjai meg vannak számlálva. Hiszen a tervezet szerinti oktatás többé már nem a magyar nyelvre és kultúrára irányul, hanem nyelvészeti központú; igaz, a későbbi évek során a hungarológia egyik ágának, a magyar nyelv történetének és rendszerének a megismerésére még lehetőség adódhat. Annak érdekében, hogy a reformtervezetet illetően könnyebben állást foglalhassunk, figyelembe kell még vennünk néhány körülményt.

A koppenhágai magyar szakosok túlnyomó többségükben magyarszármazásúak. Dán anyanyelvű hallgató inkább csak a magyar nyelv - nem pedig a magyar szak - iránt érdeklődik, elsősorban a következő okokból:

1. A magyar nyelv elsajátítása, a magyar irodalmi termékek eredetiben való tanulmányozása természetesen sokkal több időt és sokkal nagyobb energiát követel meg egy dán anyanyelvű egyete-

mistától, mint bármely germán nyelvszaknak vagy az indoeurópai mellékszaknak az elvégzése.

2. A magyar szak elvégzése ma Dániában nem bíztat semmiféle elhelyezkedési lehetőséggel.
3. A magyar kultúra dániai népszerűsítése sajnos még mindig nem elég hatékony, jóllehet az utóbbi években javulás mutatkozik e téren.

A dán anyanyelvű hallgató következőképpen sokszor csak a magyar nyelvi rendszer "egzotikumára" kíváncsi, de - gyakran időzavarral is küszködve - ahhoz nem tartja magát elég erősnek, hogy akár a magyar társalgási nyelvet elsajátítsa, akár pedig a magyar művelődéssel megismerkedjen. A dán hallgatók nyelvünkre irányuló érdeklődése emiatt időben legtöbbször nem haladja meg a két-három hónapot.

Ilyen körülmények között - különösen, ha a Nyelvészeti Intézet profilját is figyelembe vesszük - üdvözlőnk kell a Koppenhágai Egyetem reformjavaslatát. Amennyiben tehát az illetékes szervek a tervzetnek helyt adnak, akkor Dániában Århus továbbra is a hungarológia műhelye marad, Koppenhága pedig a magyar nyelvtudomány - a leíró és történeti magyar nyelvi rendszer, az összehasonlító finnugrisztika - oktatásának dániai fellegvára lehet. Ezzel oktatási téren a két műhely tulajdonképpen kölcsönösen kiegészítené egymást, és az egyik szak elvégzése az egyik városban magával vonhatná a másikat a másikban. (Sőt esetleg még a dél-svédországi, a Malmö és Lund környéki egyetemi hallgatók is kedvet kaphatnának ahhoz, hogy a hajóval könnyen és gyorsan megközelíthető dán fővárosban folytassanak nyelvészeti, esetleg éppen magyar nyelvészeti tanulmányokat.) Kedvező körülmények között tehát előbb-utóbb legalább egy pár skandináviai hallgató - koppenhágai nyelvészeti szakos és Århusi magyar szakos tanulmányainak elvégzése után - otthonosan mozoghatna a magyar nyelvtudomány terén és a hungarológia többi ágában egyaránt, s ezzel döntő lökést adhatna a dániai hungarológus szakemberképzés feltételeinek megteremtéséhez is.

Effajta - egyelőre talán utópisztikusnak tetsző - lehetőségek kimunkálásában szerepet kell tulajdonítani még egy külső körülménynek is. A mindenkori magyar lektor helyzetét megszilárdítaná, a dán kollégákkal és hivatalos szervekkel való kapcsolatát kedvezően befolyásolná az a tény, ha a magyar-dán kulturális egyezmény legközelebb - 1984-ben esedékes - meghosszabbításakor megállapodás születhetne a két ország között a lektorok kölcsönösségéről is, s a magyar lektor dániai ténykedésével egyidejűleg - az ismét csak szűkebb értelemben vett Skandinávia első magyarországi vendégoktatójaként - dán lektor is működhetne Budapesten, az ELTE Germanisztikai és Romanisztikai Tanszékén.

Felszólalásom befejezéseként e fórumon is szeretném felhívni a figyelmet az oktatási téren elengedhetetlenül szükséges az együttműködés, ami az eredményes munkának közismerten egyik alapfeltétele. A kapcsolatteremtés és a tapasztalatok kicserélése nemcsak egy egyetemen, egy országon belül lehet igen hasznos, hanem a különböző országokban magyar nyelvet tanító egyetemi oktatók között is, sőt ez utóbbiak "nemzetközi" összefogása még hatékonyabbnak mutatkozhat az egy-egy intézményen, országon belüli tapasztalatcseréknél. Dániai szemzőgből egyelőre a skandináv országok és még néhány szomszédos ország magyar szakos tanárai között látunk lehetőséget a közös munka megindítására, mindenekelett személyes konzultációk és levelezés révén. Tanulmányosak a különféle szakmai, módszertani előadások is a szomszédos országok egyetemlein. A magam részéről eddig a lundí, a göttingai és a groningeni egyetem magyar, illetve finnugor oktatómunkájába nyertem betekintést, s a közeljövőben előreláthatólag a hamburgi Finnugor Tanszék hungarológiai munkájával is megismerkedhetem.

(1981.)

G i a y Béla

A Magyar Lektori Központ szakmai-módszertani tevékenysége és a külföldi magyaroktatás

1. A lektori konferenciák megrendezésének immár 15 éves hagyománya van. Az első tanácskozás óta, amelyet 1969-ben rendeztek, most a hatodikra kerül sor, amely egyúttal azt is bizonyítja, hogy a hagyomány nem szakadt meg, és remélhetően tovább él a jövőben is. Az első konferencián a szakterület azóta is egyik legnagyobb gondja, a tankönyvkérdés került a megbeszélések középpontjába. A másodikon a magyar kultúra külföldi bemutatásának szakmai problémáit tárgyalták meg a résztvevők. A harmadik konferencia a kontrasztív módszernek a nyelvoktatásban való felhasználását vitatta meg. A negyediken az irodalomoktatás, az ötödiken pedig a magyar mint idegen nyelv kérdései kerültek napirendre. A mostani találkozónk szakmai programjának középpontjába nyelvészeti témájú előadások kerültek. Ennek a konferenciának a kapcsolatépítésen és a tapasztalatcserén kívül az is jelentőséget ad, hogy rendezője a Magyar Lektori Központ a legutóbbi tanácskozásunkon elhangzott javaslatok alapján jött létre 1983 januárjában. Reméljük, hogy a Magyar Lektori Központ megalakulása és tevékenységének kibontakozása elősegíti a hungarológiai oktatás szakmai és módszertani fejlesztését.

2. Előadásom első részében az MLK eddig végzett munkájáról szeretnék röviden beszámolni.

A megalakulás utáni időszakban a szervezeti és működési kérdésekkel kapcsolatos feladatokat végeztük el. Kidolgoztuk a működési szabályzatot, a munkatervet és költségvetést, elkészítettük a munkaköri leírásokat, az érintetteket értesítettük az MLK megalakulásáról. Tájékoztunk az egyes oktatóhelyeken folyó munkáról, az oktatási és elhelyezési feltételekről, a

megoldásra váró gondokról. Az elmúlt több, mint egy év során kollégáink nagy részével sikerült személyes kapcsolatot is teremteni. A velük való beszélgetések, konzultációk nagyban hozzájárultak a helyzet áttekintéséhez.

1983-ban új vendégoktatói pályázatok meghirdetésére is sor került. A beérkezett pályázatok azt tükrözték, hogy igen eltérő az érdeklődés mértéke az egyes külföldi oktatóhelyek iránt, ami nehezíti a tervszerűség kialakítását a káderutánpótlási kérdésekben. Az eltelt időszakban 19 oktató váltásra került sor, ami azt jelenti, hogy az oktatóhelyek több mint egyharmadában volt oktatócsere. Régi tapasztalat, hogy a vendégoktatók a külföldi egyetemi oktatómunkában rejlő lehetőségeket igazán akkor tudják kibontakoztatni, ha nem 1-2, hanem 3-4 tanévre tervezik kiküldetésük időtartamát, több éven keresztül dolgoznak állomáshelyükön. Az előbb említett szám az oktatócseréknél jelzi, hogy ezen a téren nem tekinthető ideálisnak a helyzet. Az egyes oktatóhelyek iránt mutatkozó nem kielégítő érdeklődés pedig azért is nyugtalanító, mert nem egyedi jelenségről, hanem hosszabb idő óta tartó folyamatról van szó. Ez minden bizonnyal összefüggésben van a vendégoktatói munka nem megfelelő javadalmazásával és egyes munkajogi kérdések tisztázatlanságával is.

Az elmúlt tanévben a rendelkezésre álló adatok alapján név- és címjegyzéket készítettünk a magyar vendégtanárokról, lektorokról, az oktatóhelyekről. Ezt a jegyzéket évenként egyszer a jövőben is elkészítjük, és megküldjük az érintetteknek. Ezzel is szeretnénk elősegíteni a kapcsolatépítést és az információcserét az egyes oktatóhelyek és oktatók között.

1983 júliusában a Művelődési Minisztérium Nemzetközi Kapcsolatok főosztályával együttműködve egyhetes továbbképző tanfolyamot szerveztünk a Finnországban és Svédországban magyart tanító finn és svéd lektoroknak. A tanfolyam programjában több előadással is részt vettünk. Ennek tapasztalatai alapján érdemes lenne az ér-

deklődők igényéhez alkalmazkodó programmal hasonló tanfolyamokat szervezni olasz, francia, német vagy más nyelvterületen dolgozó oktatók, lektorok számára is. Ezek a tanfolyamok lehetővé teszik az aktuális információk szervezett átadását, a magyar nyelvi és szakmai továbbképzést, a kapcsolódó kulturális programok során szerzett élmények pedig erősítik a külföldi oktatóknak a magyar kultúrához való kötődését. A külföldi magyar lektorok, hungarológus szakemberek rendszeres továbbképzése érdekében a bevált formák mellett szükség lenne egy hungarológiai nyári egyetem megszervezésére is. Erre vonatkozóan a későbbiek során az MLK tervezetet kíván készíteni.

Elkezdtek egy lektori alapkönyvtár bibliográfiájának az összeállítását abból a célból, hogy segítsük a könyvtárral még nem rendelkező oktatóhelyeken a könyvtárszervezést. Terveink között szerepel ennek a bibliográfiának a megjelentetése, rendszeres kiegészítése, valamint módszertani célból a MLK-ban is szeretnénk létrehozni egy ilyen alapkönyvtárat. Az oktatóhelyek többségénél szerencsére nem a könyvtárak létrehozásáról, hanem azok továbbfejlesztéséről kell gondoskodni. Az elmúlt hónapok során többszáz ezer forint értékű könyvet küldtünk ki a külföldi magyar oktatóhelyekre, az igényeket azonban még nem tudjuk maradéktalanul kielégíteni, és a szállítás is időnként elhúzódik. Elhelyezési és munkaszervezési feltételeink javulásával remélhetően ezekben az ügyekben előre tudunk majd lépni. Az egyes oktatóhelyek speciális igényeihez alkalmazkodva ajánló bibliográfiákat készítünk. Ilyenre a közelmúltban is volt példa, amikor a szófiai egyetemi magyaroktatáshoz készült ajánlójegyzék, s ennek alapján kezdtük el az egyetemi magyar tanszéki könyvtár kialakítását.

Megkezdtek a külföldi egyetemi magyaroktatásra vonatkozó adatok és dokumentumok gyűjtését. 1984-ben összeállítottunk egy kérdőívet az egyes oktatóhelyeken folyó munka és a magyar vendégoktatók helyzetének felmérése céljából. Ennek a felmérésnek az összesítése folyamatban van.

Munkánkhoz tartozott az eltelt idő alatt az is, hogy szakvéleményt készítsünk hungarológiai továbbképzési, tantárgyfelosztási stb. kérdésekben. Javaslatot készítettünk a minisztérium számára a vendégtanárok jogi helyzetének és anyagi ellátásának területén jelentkező problémák megoldására. Idei feladataink gerincét ennek a konferenciának a megszervezése jelentette. A konferencián elhangzott előadásokat a korábbiakhoz hasonlóan a közeljövőben megjelentetjük.

A szakkönyv, tankönyv, oktatási segédanyag ellátás területén jelentkező gondok megoldása érdekében tervezetet készítettünk egy oktatási segédanyag- és módszertani kiadvány sorozat kiadására. A szükséges feltételek megteremtése után ehhez a munkához is hozzánk kezdtünk. Kísérleti célból a magyar irodalom tanításához zenei szemléltetőanyagot állítottunk össze, amelyet eljuttattunk érdeklődő kollégáinkhoz.

Magyarországon hagyomány nélküli intézményként már a jelenben is hasznosan szeretnénk tevékenykedni, a jövőt illetően pedig megvalósítható terveket akarunk kidolgozni, és ehhez elengedhetetlenül szükséges azok véleménye, állásfoglalása és kritikája is, akik a külföldi oktatóhelyeken a hungarológiai oktatás és kutatás területén dolgoznak.

3. A következőkben a magyar stúdiók külföldi egyetemi oktatásának helyzetéről szeretnénk néhány gondolatot elmondani.

A magyar nyelv és kultúra külföldi oktatásában örömmel tapasztalhatjuk a fejlődést jelentő változásokat, amelyek többek között az oktatóhelyek és az oktatók számának növekedésében is megmutatkoznak. Az extenzív fejlődés eredményeinek regisztrálása mellett a vendégoktatói munka belső, tartalmi tényezőinek elmélyülését is megállapíthatjuk, bár ez statisztikai módszerekkel nem hozzáférhető. Ez megmutatkozik azonban a szakmai-tudományos szerveződésekben, a tanácskozáson való részvételben, a publikációs tevékenység fokozódásában, a tankönyv- és segédanyagkészítésben. A kép teljességéhez az is hozzátartozik, hogy még Euró-

pát tekintve is vannak "fehér foltok" a magyar nyelv és irodalom egyetemi oktatásában, és nem egy területen a korábban elért pozíciók megtartása is komoly erőfeszítést kíván.

A magyar vendégoktatók az egyes külföldi egyetemeken igen eltérő feltételek és körülmények között dolgoznak. Vannak olyan oktatóhelyek, ahol élénk hallgatói érdeklődés, jól felszerelt tanszéki könyvtár, az oktatási céloknak megfelelő tantárgyfelosztás és a hungarológiában jártas tanszékvezető támogatja munkájukat, de van olyan oktatóhely is, ahol az oktatásnak szinte minden feltételét saját maguknak kell megteremteniük. A két szélső pont között igen nagy a változatok száma. A vendégoktatók helyzetét, lehetőségeit alapvetően meghatározzák az elhelyezési és lakáskörülmények, amelyek direkt módon befolyásolják az oktatómunka színvonalát is. Néhány helyen a magyar vendégoktatók különösen sokat kénytelenek foglalkozni életkörülményeik megfelelő kialakításával, adminisztratív munkákkal, ügyintézással, érdemi munkájuktól vonva el ezzel az időt és energiát.

A magyar vendégoktatók külföldi egyetemi tevékenysége igen szerteágazó. Jellemző feladatuk a magyar nyelv oktatása, tevékenységük azonban ebben nem merül ki. Az oktatóhelyek jelentős részében a magasabb évfolyamokon az ő feladatuk valamelyik magyar szaktárgy vagy szakterület oktatása is. A hallgatók szakdolgozataival kapcsolatos munkák, jegyzetírás, szótárkészítés, külföldön kiadott szakmunkák lektorálása, külső előadások tartása, tanfolyamok vezetése és még sorolhatnánk tovább tevékenységük területeit. Oktatóink támogatják a magyar kulturális intézetek munkáját, részt vesznek a magyar vonatkozású kulturális események megszervezésében, esetenként tolmácsolnak a magyar delegációknak. A magyar vendégoktatók bekapcsolódnak külföldi állomáshelyükön az egyetemi közéletbe és tudományos tevékenységbe, kapcsolatokat alakítanak ki külföldi szakemberekkel, katalizátorai a küldő és a fogadó intézmény közötti együttműködésnek. Különösen így van ez, ha az oktatóküldés- és fogadás a testvéregyetemi kapcsolatokra

épül. Oktatóink gyakran publikálnak magyar vonatkozású cikkeket, tanulmányokat stb. a fogadó ország sajtójában, szakmai folyóirataiban.

Összetett, sokoldalúságot, alkalmazkodóképességet, rugalmasságot, tolarenciát igénylő foglalkozás a vendégoktatóé. A kiküldetés ideje alatt szerzett tapasztalatok és kapcsolatok sokszor a vendégoktató egész további tevékenységét meghatározzák, és segítik szakmai elképzeléseinek megvalósítását is. Ebből az esetek jelentős részében nemcsak az adott oktató, hanem a küldő intézmény és tágabb értelemben az egész magyar felsőoktatás is sokat profitálhat. Az esetenként elkerülhetetlen nehézségek elviseléséhez, a kettős életformából szükségszerűen kialakuló problémák megoldásához oktatóinknak ez is erőt és erkölcsi tartást adhat. Összességében elmondható, hogy külföldön dolgozó kollégáink a szakma kvalifikált oktatói, akik munkájukat odaadással, hivatásszerűen végzik, és eredményesen tevékenykednek a magyar kultúra ügyének szolgálatában.

A vendégoktatói munkát végzők utánpótlását nagyrészt 5-6 hazai intézmény adja, köztük elsősorban tudományegyetemeinkről kell említést tenni. Nehézséget jelent, hogy a hazai munkahelyek anyagi vonatkozásban ellenérdekeltek oktatóik külföldi kiküldésében, hiszen a hazai forinttámogatás biztosítása - különösen több oktató kiküldetése esetében - érzékenyen érintheti béralapjukat. Ilyen gondok mindenekelőtt a kisebb intézményeknél figyelhetők meg. Egyes esetekben gondot okoz a távozók megfelelő helyettesítése is. Nemcsak a vendégoktatók anyagi elismerésében, hazai forinttámogatásában és jogi helyzetében vannak megoldásra váró kérdések, de célszerű lenne a jelenleg túlságosan széttagolt kiküldetési ügyintézkést is egyszerűsíteni. A jövőt illetően a jelenleginél szélesebb körű és alaposabb propagandamunkát kell folytatnunk rátermett oktatók megnyerésére, és növelni kell az oktatócserékben a tervszerűséget.

Szükség van a jövődö vendégoktatók hazai felkészítésének javítására. Ennek során az oktatónak szervezett módon meg kell kapnia mindazokat a szakmai-módszertani, továbbá az adott oktatóhelyre vonatkozó információkat, amelyek külföldi munkájához szükségesek. Ez természetesen nem helyettesítheti az érintett októató egyéni felkészülését, önképzését, tájékozottsága színvonalának saját erőből történő rendszeres fejlesztését. Jelentős előrelépést jelentene egy posztgraduális hungarológiai tanfolyam megszervezése, amely nemcsak a felkészítés színvonalát emelné, de egyúttal módon adna arra, hogy több felkészült jelölt közül lehessen választani a pályáztatás során.

A külföldi egyetemi magyaroktatás a képzési célok, a hallgatók létszáma, a tantárgyfelosztás, az óraszámok, a feldolgozott tananyag mennyisége és mélyisége, az oktatás nyelve, stb. tekintetében nagy változatosságot mutat, ezért általánosságban meghatározni vagy tipizálni az oktatási jellemzőket rendkívül nehéz. Ehhez még további helyszíni tényfeltáró elemzések szükségesek.

Az oktatás szervezeti kereteiről szölvá elmondható, hogy 13 oktatóhelyen magyar tanszék (szakcsoport, szekció, szak, szeminárium) keretében folyik a magyaroktatás, 7 oktatóhelyen finnugor tanszék (intézet, szeminárium), 12 oktatóhelyen pedig lektorátus működik. Itt természetesen csak azokról a helyekről van szó, ahol magyar vendégoktóató dolgozik. A 44 magyar vendégoktóató közül 1984-ben 14-en vendégtanárként, 30-an lektorként oktatnak. Hallgatóik száma meghaladja az ezer főt, és ezek többsége csak magyar nyelvet tanul. A magyar stúdiumokkal való foglalkozásnak - a magyar nemzetiségűeket nem számítva - a hallgatók középfokú tanulmányaiban előzményei általában nincsenek. A szakos hallgatók esetében az egyetemi 4-5 év alatt kell megoldani a magyar nyelv produktív szintű elsajátíttatását és a szaktárgyi anyagok magyar vagy anyanyelven történő feldolgozását.

A magyarnak mint nem indoeurópai kis idegen nyelv-
szaknak több helyütt bizonytalan a helye az egyetemi ok-
tatási strukturában. A vonzó hagyományok helyenkénti hi-
ánya, a végzetek elhelyezkedési gondjai, az egyes he-
lyeken tapasztalható adminisztratív megkötöttségek a ma-
gyaroktatás számára kedvezőtlen pszichikai és pedagógiai
feltételeket teremtenek. Fontos lenne, hogy többet törőd-
jünk azokkal a kiemelkedő képességű végzett hallgatók-
kal, akikből reményeink szerint az adott országban a
hungarológia szakemberei válhatnak. Ezek magyarországi
továbbképzésére nagyobb figyelmet kell fordítani a követ-
kező években.

A külföldi egyetemi magyaroktatás egyik legége-
tőbb gondja a tankönyv- és jegyzetkérdés. A külföldi ok-
tatóhelyek többsége belső oktatási igényeinek és lehető-
ségeinek megfelelő tankönyvekkel, jegyzetekkel nem ren-
delkezik. Többek között hiányoznak azok a modern szem-
léletű, a mai magyar társadalmi valóságot és nyelvhasz-
nálatot tükröző kezdő és haladó szintű nyelvkönyvek, a-
melyekkel a lektor megfelelő szinten elláthatná oktatási
feladatait, hogy a magyaroktatás ebből a szempontból
"versenyképes" lehessen más idegen nyelvek oktatásával.
A 60-as, 70-es évek elején készült nyelvkönyvek ma már
többnyire elavultak, újak nem nagyon íródtak, és még a
régiek beszerzése is komoly nehézségekbe ütközik. A
szakföldi oktatásban még rosszabb a helyzet. A gondok
megoldásához szükség lenne egy a különböző szempontokat
figyelembe vevő, átfogó tankönyvprogramra és kiadási
tervre. Rövid távon ugyanis nem képzelhető el, hogy a
jelenlegi anyagi, személyi és szakmai feltételek mellett
a magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek és jegyzetek
mindenütt külföldön, az adott oktatóhelyeken készülje-
nek el. Ezeknek a kérdéseknek a megoldásához minden bi-
zonnyal széleskörű összefogás és több fejlesztési cik-
lus szükséges.

(1985)

Kálmán Judit

Az újra működő krakkói magyar lektorátus

A krakkói Jagelló Egyetemen 1984-ben 3 év szünet után kezdte meg működését újból a magyar nyelvi lektorátus. Ez több szempontból is azt jelentette, hogy gyakorlatilag a nulláról kellett elindulni, hiszen a korábbi lektorok az orientalisztikai tanszéken dolgoztak, ahol kezdetben, a hatvanas években a magyar második kötelező nyelv volt a török szakos hallgatók számára, míg az én munkahelyem az idegennyelvi lektorátus; a három év szünet pedig sajnos elég volt ahhoz, hogy a korábbi tanítványok szétszéledjenek, s a folyóiratok küldése megszűnjön. A feladat tehát a munka újbóli beindítása volt.

Az idegennyelvi lektorátus az egyetem összes karát ellátja. A magyar nyelv oktatása jelenleg fakultatív formában történik.

1984 februárjában 5 hallgatóval, köztük egy siera-leonei II. éves pszichológus, kezdtük meg a munkát, és dolgoztunk együtt május végéig, heti 4 órában. A tanulás alapja a Színes magyar nyelvkönyv volt. Ősztől ez a csoport három fővel kibővülve halad majd tovább. Az óraszám heti 6 lesz, ugyanis a hallgatók kérésére és a tanszékvezető beleegyezésével bevezetésre kerül egy kulturális-országismereti tárgy is, egyelőre lengyel nyelven. Természetesen újból meghirdetik majd a kezdő kurzust is.

Az orientalisztikai tanszéktől átvettem a hatvanas évek óta összegyűlt magyar könyveket, folyóiratokat, lemezeket, diákat. A könyvállományt katalogizáltam (kb. 600 darab); a folyóiratok, más ismeretterjesztő anya-

gok kíséretében abban a teremben kerültek elhelyezésre, ahol az órák zajlanak. A varsói magyar nagykövetség ígérete alapján a lektorátus ősztől újra kapja majd a magyar kulturális és tudományos folyóiratokat. Több színes laphoz jelenleg is hozzájutunk, ezek az MPIK klubhálózat leselejtezett példányai.

Ezzel ki is léptünk az egyetem kapuján. Essen először néhány szó az MPIK-ről. Az MPIK nagy hagyományokkal rendelkező, az egész országot átfogó nemzetközi könyv- és sajtó olvasóklub-hálózat, amelyhez olvasótermek, könyv- és lapárusítás tartozik. A klubok emellett különböző rendezvényeket és nyelvtanfolyamokat is szerveznek.

Jómagam megérkezésem után hamarosan bekapcsolódtam az MPIK munkájába is, egy már fél éve működő alapfokú magyar nyelvtanfolyam vezetését vettem át.

Többször jártam a nagyon jól működő varsói Magyar Kulturális Intézetben is. Az Intézet rendszeres továbbképzést szervez az országban működő magyar tanárok számára, ami igen hasznos. A továbbképzés keretében került sor a lodzi Nemzetközi Előkészítő Intézet meglátogatására is.

Az eltelt időszakban igyekeztem felhívni a hallgatók figyelmét minden krakkói magyar vonatkozású kulturális eseményre, sajtóközleményre. Többször voltunk közösen színházban, moziban, a Rotunda-klub által szervezett magyar filmhéten. Igyekeztem segítséget nyújtani számukra a megjelenő fordításíró dalomban való tájékoztatóban, a magyar témájú sajtóközlemények értelmezésében.

Jelenleg a krakkói egyetem lektori lakásainak többsége az egyetem egyik kollégiumában van. A lakások színvonalra szerény, méretük viszont megfelelő, továbbá mindegyikhez telefon és hűtőszekrény is tartozik.

Komoly gondot jelent számomra a fizetés, amely nem éri el sem a lengyel országos átlagot, sem a magyarországi lektorok fizetését. Ilyen körülmények között nagyon nehezen valósítható meg a kötelező 20% hazautalása.

Sok gond és nehézség után remélhetőleg hamarosan sor kerül a krakkói magyar-lengyel baráti társaság megalakulására. Minél több tanítványommal szeretném erősíteni ennek a társaságnak a sorait, amely a lengyelországi magyar-lengyel baráti társaságok föderációjának 24. tagcsoportja lesz.

(1985.)

Mayer Rita

**A magyar nyelv és irodalom oktatásának helyzete
a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen**

**1. A magyar nyelv helye az oktatás
struktúrájában**

A magyar nyelvet kötelező, kötelezően választható és fakultatív nyelvként oktatják a Lomonoszov Egyetemen; ez karonként, illetve szakonként változik. Mind minőségi, mind mennyiségi szempontból a bölcsészkaron folyó oktatás a legjelentősebb.

1.1. Bölcsészettudományi Kar

A karon a képzés egyszakos. Magyar nyelv és irodalom szakot ütévenként indítanak egy csoportban. Ennek oka az, hogy a végzett hallgatókat az egyetemnek el kell helyeznie, álláslehetőség pedig szinte kizárólag a fővárosban kínálkozik. Évente hat-nyolc hungarológus elhelyezése az egyetem számára megoldhatatlan feladatot jelentene, s a végzősök sem kapnának képesítésüknek megfelelő munkát. Az elhelyezéssel kapcsolatos a magyar szakosok kiválasztásának egyik jelentős szempontja is: az állandó moszkvai lakhely. Ennek hiányában a vidéki hallgatóknak, legyenek bármilyen tehetségesek is, nem tudnak állást biztosítani a fővárosban.

Az 1980/81-es tanévben beiratkozott, jelenleg a IV. évfolyamot befejezett hallgatók száma 10 fő (2 fiú, 8 leány). Az 1980-ban végzett csoport létszáma 6 fő volt (1 fiú, 5 leány). A hallgatók az ún. román-germán tagozat valamelyik szakára jelentkeznek, és sikeres felvételi vizsga után - ritkán saját kérésre, máskor valamely objektív ok miatt: pl. a korábban választott

szak nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, illetve "verbuválás" eredményeként - kerülnek a magyar csoportba. A magyar nyelv óraszám magas, heti 12-14 óra. Az első és második évben ennek legnagyobb részét a nyelv-órák teszik ki. Az első évben ezt kiegészíti a fonetika és az országismeret orosz nyelven. A szaktárgyak oktatására a II. évfolyamtól kerül sor orosz nyelven (nyelvtörténet, nyelvészeti szeminárium, naprajz. A hallgatók másodévtől rendszeresen évfolyamdolgozatot is írnak magyarból, de orosz nyelven. Ez egy átlag magyar egyetemi szemináriumi dolgozatnál alaposabb, hosszabb terjedelmű; a rá kapott érdemjegyet az indexükben külön tüntetik fel. Az elkövetkező évek során a hallgatók többsége ezt fejleszti tovább, s V. éves korukban szinte kész szakdolgozattal állnak elő.

A III. évtől a szaktárgyak oktatása heti 12 órában már magyarul folyik (irodalomtörténet a hozzá kapcsolódó szemináriumi foglalkozásokkal, leíró nyelvtan, nyelv- és stílusgyakorlat), s ez elsősorban a lektor feladata. A IV. évben ezekhez járul az ún. tolmácsolási gyakorlat oroszról magyarra és fordítva, írásban és szóban egyaránt. Magyar nyelvből és irodalomból félévkor beszámoló, év végén vizsga van, amely írásbeli és szóbeli részből áll, jellegét tekintve átmenetet képez a magyar kollokvium és szigorlat között. -A többi tantárgyat a hallgatók a bölcsészkarinak megfelelően hallgatják. A magyar szakos diákok feléne a II., a többieknek a III. év elvégzése után lehetőségük nyílik, hogy részt vegyenek a Debreceni Nyári Egyetemen. Az első magyarországi tartózkodás után észrevehetően javul nyelvtudásuk, beszédkészségük, s érzelmileg jobban kötődnek a választott szakhoz. A hallgatók fejlődése szempontjából döntő jelentőségű lenne V. évben a fél éves magyarországi részképzés megvalósítása, amelyre elvileg a két ország között aláírt kulturális és oktatási együttműködési munkaterv lehetőséget biztosít.

(Üsszehasonlításként: a finn nyelv és irodalom szak a magyarral azonos időben és szintén ötévenként indul; a jelenlegi létszám 6 fő. A szláv filológiai tanszék ke-

retében kétévenként indul lengyel (12-13 fővel) és cseh szak (8-10 fő), háromévenként szerb-horvát (15 fő), ötévenként szlovák, szlovén és macedon szak (8-8 fő). A bolgár nyelv oktatásáról nincsenek adataim. Ezenkívül létezik egy karok közötti szláv tanszék, amely az egyéb karok szláv nyelvek tanulása iránti igényét elégíti ki. Az érdekelte országok általában két lektort küldenek, akik közül az egyik mindig a szaktanszéken oktat, a másik pedig csak nyelvet tanít a karok közötti tanszéken.)

1.2. Kötelezően választott második idegen nyelvként a romanisztika-germanisztika tagozat bármely csoportja tanulhat magyarul, s többen élnek is a lehetőséggel. A hallgatói létszám évente 6-8 fő; a nyelvet heti négy órában tanulják. Az 1983/84-ben végzett hallgatók dékani engedéllyel és a lektornak a plusz órákba való beleegyezésével - ritka kivételként - második szaknak vették fel a magyar nyelvet. Heti 8 órában tanulták, szemináriumra jártak, évfolyamdolgozatukat, szakdolgozatukat magyar nyelvészetből írták, s jövődő munkahelyüket is magyar nyelvtudásuk alapján jelölték ki. Az említett hallgatók közül négyen kétszer, négyen pedig egyszer jutottak el Magyarországra egyetemi tanulmányaik során.

1.3. A Magyarországra iránt érdeklődő más szakos bölcsészek minden évben bejelentik a tanszéken a magyar nyelv tanulásával kapcsolatos óraigényüket (általános és alkalmazott nyelvészet szak, orosz szak, esti tagozat stb.). A szándék komolyságától és a tanári munkabírástól függően évente 2-3 csoport indul, amelyek közül az első év végére csak egy marad. Az itt elért eredmények szerények.

1.4. A bölcsészkar órákra rendszeresen bejárnak ún. s z a b a d h a l l g a t ó k. Ezek fiatal diplomások, akiknek a munkájukhoz nélkülözhetetlen a magyar nyelv elsajátítása (2-3 fő). Lemorzsolódás nincs, s jók az eredményeik is.

1.5. Az ELTE és a Lomonoszov Egyetem közötti közvetlen együttműködés keretében évente több diákcsoport küldésére és fogadására kerül sor ún. termelési

gyakorlat céljából (8 fő diák + 2 fő tanár). Budapest-ről zömében finnugor vagy magyar szakos hallgatók utaznak a rokonnépeink által lakott területekre (1983: Sziktivkár, 1984: Tallin, Tartu), míg Moszkvából főleg magyarul tanuló diákok érkeznek, akik az egyetemmel, a könyvtárakkal ismerkednek, s lehetőségük nyílik, hogy a Balatonra és 8-10 vidéki városba is elutazzanak. Az ilyen utak mind a nyelvgyakorlás, mind az országismeret szempontjából igen jelentősek.

2. E g y é b k a r o k o n f o l y ó m a - g y a r n y e l v - o k t a t á s

Mivel a Lomonoszov Egyetemen a szűkebb szakosodásra lényegesen nagyobb lehetőség van, mint a hazai egyetemeken, ezért több karon kötelező vagy kötelezően választott nyelvként oktatják a magyart mint idegen nyelvet.

2.1. Az Újságírói Karon a nemzetközi újságíró szakos hallgatóknak egy nyugati nyelven kívül kötelezően választaniuk kell valamelyik európai szocialista ország nyelvét (a német nyugati nyelvnek számít). Ezt három féléven keresztül heti 6 órában tanulják. A negyedik félévben a diákok felének lehetősége nyílik öthónapos magyarországi részképzésre. A diákok között gyakran vannak olyanok, akik szüleikkel huzamosabb ideig éltek már Magyarországon.

2.2. A Földrajzi Karon a szocialista országok gazdasági földrajza szak keretében háromévenként indul Magyarországra szakosodott csoport, amennyiben legalább három fő jelentkező van. A hallgatók öt féléven keresztül heti 4 órában tanulják a nyelvet, s többségük ötödéves korában öthónapos részképzésre utazik Magyarországra. Mivel itt a legkisebb létszámú a csoport, s a legnagyobb a tanulmányi fegyelem, az alacsony óraszám ellenére nagyon jók az eredmények.

2.3. A Közgazdaságtudományi Karon a nemzetközi közgazdasági szakon ötévenként indítanak magyar csoportot, a létszám általában 8 fő. Öt éven keresztül heti 10-12 órában tanulják a nyelvet mint az egyik fő tantárgyat. A hallgatók elé állított egyik legfontosabb köve-

telmény a közgazdasági szaknyelv elsajátítása, magas szintű fordítói készség megszerzése. A diákok egy részének lehetősége nyílik magyarországi szakmai gyakorlatra is.

2.4. A Történelemtudományi Karon az új- és legújabbkori történeti tanszéken indulnak magyar történelemmel foglalkozó csoportok elvileg rendszeres időközökben, a gyakorlatban azonban esetlegesen. A diákok a II-IV. évfolyamon foglalkoznak a magyar nyelvvel heti 6-8 órában. A követelmény nem a nyelv aktív használata, hanem a fordítási készség megszerzése.

3. A m a g y a r n y e l v o k t a t á s á n a k s z e m é l y i f e l t é t e l e i

A Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen önálló finnugor vagy magyar (finn) tanszék nem működik. A magyar és a finn nyelv oktatógárdája ún. finnugor csoportot képez a Bölcsészettudományi Kar általános, összehasonlító és strukturális nyelvészeti tanszékén belül, amelynek vezetője J. V. Rozsgyesztvenszkij professzor.

E csoportban a finn szekciót egy szovjet docensnő, a magyart három fő képviseli. A magyar szekció vezetője A. P. Guszkova, aki Budapesten védte meg kandidátusi disszertációját nyelvészetből. Rajta kívül a magyar szekcióban dolgozik még egy Moszkvában férjhez ment magyar kolléganő, aki a Lomonoszov Egyetemen végzett orosz szakon és a mindenkorai lektor. (Az első lektor 1972-75-ig, a második 1975-80-ig, a jelenlegi 1980 szeptemberétől tanít Moszkvában.) Ez a három fő elégíti ki nemcsak a Bölcsészettudományi Kar, hanem a fent említett karok óráigényét is. Az általános óraszám heti 18-24 között van, ezért a kutatómunkára lényegesen kevesebb idő jut a kelletténél.

A tanszék mindössze két, egymásból nyíló szobából áll, melyek közül a kisebbik a tanszékvezető és helyetteséé, a nagyobbik a tanároké, tudományos munkatársaké és aspiránsoké. Ilyen körülmények között egy önálló helyiség a csoport számára szóba sem jöhet.

4. A magyar szakos szakemberek képzés színvonalának emeléséről

A magyar nyelv és irodalom oktatása egy önálló magyar vagy finnugor tanszék keretén belül feltehetően hatékonyabban és nagyobb tekintéllyel valósulhatna meg. Négyéves tapasztalat után azonban egy magyar tanszék jelenlegi létrejöttét megoldhatatlannak tartom. Elsősorban azért, mert nincsenek az egyetemen - A. P. Guszkova kivételével - megfelelően képzett szovjet hungarológusok, akik biztosítanák az oktatás magas színvonalát rendszeres, számottevő tudományos tevékenységet is folytatva, s ezzel mintegy moszkvai hungarológiai központtá, alkotóműhellyé alakítanák a tanszékét. Számolni lehetne a különböző kiadókból, tudományos kutatóintézetekben (Nyelvtudományi Intézet, Gorkij Világirodalmi Intézet stb.) dolgozó szakemberekkel, akik közül néhányan feltehetően szívesen eljönnének óraadóknak az egyetemre, de nem biztos, hogy állást változtatnának. A heti 20-22 óra s többnyire egy kutatónap nem jelent nagy vonzerőt a kötetlen munkaidővel szemben. S kérdés, tudnak-e ezek az emberek olyan színvonalon magyarul, hogy tárgyukat magyar nyelven oktassák, vagy csupán passzív nyelvtudással rendelkeznek. A legnehezebb, de talán a legkézenfekvőbb megoldás a saját szakembergárda kinevelése lenne. Ehhez megítélésem szerint az alábbiakra lenne szükség:

a/ A Lomonoszov Egyetem vagy az ELTE magyar szakán végzett volt szovjet diákok részére pályázat kiírása magyarországi aspirantúrára magyar nyelvtörténetből, összehasonlító finnugor nyelvészetből, irodalomtörténetből és néprajzból. Ilyen szakemberek jelenleg ui. nincsenek az egyetemen.

b/ Az oktatás színvonalának emelése, illetve bizonyos tárgyak oktatásának megoldása érdekében magyar előadók küldése hasonló egyetemekről (max. 30 napos időtartamban, előre egyeztetett tematika szerint.)

d/ A mindenkor Moszkvában dolgozó magyar lektor munkájának messzemenő anyagi támogatása (könyvek, segédeszközök, propagandaanyagok stb.).

(1985.)

P u s z t a i n é Ambrus Ágnes

A magyar nyelv oktatása a varsói tudomány-
egyetemen

A magyar filológia oktatásának Lengyelországban nincsenek régi hagyományai. A 30-as években a lengyel tudományegyetemeken már folyt ugyan magyar nyelvtanítás, de mindenütt csak szabadon választható tantárgy volt. A második világháború után megújultak a magyar-lengyel kapcsolatok, és 1952-ben a Varsói Tudományegyetemen megkezdte működését a magyar filológiai tanszék. Ez mindmáig nem csupán az első magyar tanszék a lengyel felsőoktatás történetében, hanem az egyetlen is.

Varsóban a magyar szakot kétévenként indítják nagyszámú (15-20 fős) csoporttal, és a hallgatók ötéves, egyszakos képzésben részesülnek. A bejutásnak nem előfeltétele a magyar nyelv ismerete, a hallgatók az alapoknál kezdik a magyar nyelv tanulását. Az oktatás nyelve a többi tantárgy esetében a lengyel.

A tanterv két részre oszlik, az egyik a kötelező alaptárgyakat, a másik a fakultatív tárgyakat tartalmazza, amelyeknél csak a tárgyak minimális mennyisége köztölt. Ez az elosztás lehetővé teszi az irodalmi vagy nyelvészeti szakosodást, amely a negyedik évfolyamon kezdődik.

A k ö t e l e z ő t a n t á r g y a k a k ö v e t -
k e z ő k:

- Leíró magyar nyelvtan
- A magyar nyelv története
- Az általános nyelvtudomány alapjai
- Finn nyelv
- A finn nyelv leíró nyelvtanának alapjai
- A magyar irodalom története
- Bevezetés az irodalomtudományba
- Magyarország története

- A magyar kultúra (művészet és néprajz) története
- Ismeretek a mai Magyarországról
- Műfordítói szeminárium

A szaktárgyak között mindvégig szerepel a magyar nyelv is, az első-második évfolyamon heti 10, a harmadik-negyediken heti 6, az ötödévben pedig heti 4 órában. A kötelező heti összóraszám az első éven 30, később csökken, az ötödéven már csak 6. Ekkor jut a diákoknak idejük a magiszteri dolgozat megírására és a stúdiumokat lezáró magiszteri vizsgára való felkészülésre. Az első és második év legfontosabb tankönyve a lektori órákon a NEI Színes Magyar Nyelvkönyve. Jól ismerjük ennek a tankönyvnek előnyeit és a diákokkal együtt szívesen vesszük kézbe, de már az első évben kiegészítjük a belőle tanultakat. Ennek során más jellegű ismeretekhez is hozzájutnak a diákok, több lehetőség nyílik a játékosagra, amellyel még a félénkebbeket is aktivizálni lehet.

A laborban tartott órákon kihasználjuk a magnózáást. Külön szervezési problémát okozott, hogy néhány diáknak nem jutott hely. Sajnos más audiovizuális segédeszköz nem állt a rendelkezésünkre.

A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a hallgatók szívesen fogadták a mondókákat és gyermekverseket, lazításként időnként jól jött egy-egy tréfa vagy humoros írás is.

Kipróbáltunk több nyelvi játékot is, mint pl. a barkochba, különböző szóképzések, szólások, szóhasonlatok, szinonimák, antonimák gyűjtése. A nyári szemeszter vége felé, amikor már sokan készülnek Magyarországra, végiglapozunk néhány idegenforgalmi prospektust, és közösen megbeszéljük az ott olvasottakat.

Harmadévtől kezdve (egy helyesírási munkafüzetet kivéve) nincs olyan segédkönyv vagy más sokszorosított anyag, amiből jutna minden hallgatónak, és mivel a tanszéken nincs lehetőség másológép használatára, így sok mindent otthon írógépen kell a megfelelő példányszámban lemásolni. Tehát a Színes Magyar Nyelvkönyv befeje-

zése után a lektor mintegy "szabad kezét kap" a tananyag összeállításában, lévén, hogy még egy útmutatónak tekinthető tanterv, törzsanyag- vagy témakörmegjelölés sincs. Kezdetben azt is nehéz kikövetkeztetni, mit és miből tanítottak az előző lektorok. Mindez pedig csak nehezíti a rendszerezett és folyamatos gyakorlati nyelvoktatást. Egyelőre az a helyzet, hogy hétről-hétre témát keresek, szövegeket állítok össze, időnként feladatlapokat is gépelek hozzájuk. Rendszeres sajtószemlét is tartunk. Kezdetben rövidítve, kivonatossan olvassák a diákok a cikkeket. Később önállóan felkészülve egy-egy írásból vitára "provokálják" társaikat. Vitatémaként hasznosítunk néhány a Magyar Kultúrális Intézetben látott filmet, és beszélünk magyar színházak vendégjátékáról is, ami mindig nagy élményt jelent az egyetemisták számára.

A magyar tanszékhez kapcsolódik még egy kb. 30 ezer kötetes könyvtár is, ahova számos újság, folyóirat és szaklap jár. Sajnos ezek sokszor több hetes, vagy hónapos késéssel érkeznek, egy részük akkorra már aktualitását veszti.

A Magyar Kultúrális Intézetben is van újságárusítás: ezek frissek, mert repülön érkeznek, itt könyvvásárlásra és rendelésre is van lehetőség.

Az Intézet műsoraiból már nem csupán a heti filmvetítések vonzzák a diákokat, de egyre több érdekes rendezvény, kiállítás, klubest is kínálkozik számukra. A magyar szakosokkal részt vettünk az irodalmi önképzőkör estjein, vetélkedőkön, és szerepeltünk még ünnepélyeken is, melyek saját szervezésűek voltak.

A végzős ötödéves hallgatókat kevés "magyaros" állás várja, és ez nem éppen motiváló erő a tanulásban. 1952-től már kb. 140 hallgató végzett. Akik szerencsések, azok műfordítók, tolmácsok, kiadói lektorok, újságírók, könyvtárosok lesznek. A többségnek csak alkalmi munkára, tolmácsolásra vagy idegenvezetésre van lehetősége.

Problémák is tarkítják a negyed- és ötödévesek magyarországi részképzését, ahol a diákok a kelletnél

jobban magukra vannak hagyva. Mivel nincs semmiféle kötelező óralátogatás, beszámoló vagy vizsga, a többség nem is jár az egyetemre. Mozira, kirándulásra fordítják az időt, ami jó szórakozás ugyan, de ennél sokkal inkább ki kellene használni a rendelkezésre álló hónapokat.

(1985.)

Szilvássy István

A magyar nyelv tanítása Pekingben

1949 október 1-én létrejött az új Kína, a Kínai Népköztársaság. A következő évben már érvénybe lépett a kínai-magyar kulturális egyezmény, amelynek értelmében a kínai kormány Magyarországra küldött kínai fiatalokat, hogy tanulmányokat folytassanak nyelvi, műszaki, gazdasági, zenei, sport és egyéb területeken. A kínai ösztöndíjasok szorgalmasan, kemény akarattal tanultak a magyar egyetemeken.

Négy-öt év múlva a legnagyobb részük kitűnően teljesítette tanulási feladatát. Hazatérésük után a központi kormány több minisztériumban, illetve más társadalmi intézményekben kaptak állást, és fontos szerepet vállaltak a két ország kapcsolatainak javításában, a két nép megismertetésében és barátságának elmélyítésében. Tehát teljes joggal mondhatjuk, hogy az itt tanult kínaiak országaink és népeink kapcsolatai történetének tanúi és cselekvő részesei voltak.

Ezeknek a kínaiaknak egyik tanítványaként és ügyük egyik folytatójaként, mindig tisztelettel gondolok ebben a nagy munkában szerzett érdemeikre. Ebből kiindulva szeretnék tájékoztatást adni a Pekingi Idegennyelvi Főiskola magyar tanszékének munkájáról, ahol az említett kínaiak közül ma is többen foglalkoznak a magyar nyelv oktatásával, és példájukon keresztül szeretném bizonyítani szorgalmas és becsületes munkálkodásuk egy kis részét.

A Pekingi Idegennyelvi Főiskola magyar tanszéke 1961 őszén alakult. Kínában ekkor indult meg az első magyar szakos évfolyam képzése mintegy 15 hallgatóval, 5 éves tanulási időtartammal. Ezek a hallgatók 1966 májusában fejezték be tanulmányaikat. Az új végzettek tovább erősítették a különböző intézmények magyar ü-

gyekkel foglalkozó munkáját, megalakították a Pekingi Rádió magyar osztályát és kibővítették a főiskola magyar tanszékét.

Az úgynevezett "kulturális forradalom" idején, 1971-től 1975-ig a kibővített tanszék ismét egy 15 tagból álló magyar szakos évfolyamot indított rendkívül nehéz körülmények között, ráadásul magyar lektor segítségével nélkül.

Sajnos 1975-től a mai napig, közel 10 esztendő alatt nem tudtuk a harmadik magyar évfolyamot megindítani. Ezért most, amikor kapcsolataink újra fejlődnek, olyan helyzet alakult ki, hogy körülbelül 10 éves kiesést kell pótolnunk, hogy egy újabb nemzedék nőjön fel az eddigi munka folytatására. Ennek a feladatnak a megoldása elsősorban a mi tanszékünkre vár. A pekingi Idegennyelvi Főiskola már kész tervvel rendelkezik, hogy 1984 őszén megindítsa a harmadik évfolyamot, ahol több hallgató lesz, mint az előzőekben.

A főiskola által kitűzött képzési célnak megfelelően a tanszék feladata: a hallgatók hallási, beszéd, írási, olvasási és fordítási készségének kialakítása és fejlesztése. Ennek eredményeként a hallgatók ötéves tanulás után képesek lesznek szóbeli, valamint írásbeli tolmácsolás és fordítás elvégzésére.

E cél elérése érdekében a tanszéken főleg a mai magyar nyelv tárgyat oktatjuk, mert ez mindennek az alapja. Emellett természetesen történelem földrajz és egyéb ismeretek oktatása is szükséges. Ezeken kívül az öt év folyamán a hallgatóknak még kínai nyelvet, politikai gazdaságtant, a KKP történetét, filozófiát, a nemzetközi kapcsolatok ismereteit stb. is tanulniuk kell mint kötelező tantárgyakat. Ennek az oktatását nem a mi tanszékünk végzi, hanem a Főiskola más tanszékei.

A magyar nyelvi órák kb. 75%-át teszik ki az összes magyar óráknak. Ez az óraszám pedig az összóraszámnak szintén a 75%-át teszi ki.

Ami az oktatási módszerünket illeti, nagyon fontosnak tartjuk az elmélet és gyakorlat, illetve a tanítási órán és az azon kívül folytatott tevékenység összekapcsolását. Általában másodévtől kezdve már különféle gyakorlati tevékenységeket - esti beszélgetéseket, műsorokat, kulturális előadásokat stb. szervezünk, amelyeket a hallgatók maguk tartanak a tanárok irányításával - és külön-külön tolmácsolási gyakorlatokat végeznek -, pl. városnézésen, nevezetességek megtekintésén, gyárlátogatáson, egyéb látogatásokon, bevásárlásokon vesznek részt. Mind a tantermi, mind az egyéb alkalmak során, sőt szabad időben is szigorúan megköveteljük a hallgatóktól, hogy csak magyarul beszéljenek. Olyan határozatot is hoztunk, hogy a tanároknak tilos kinaiul beszélni a foglalkozások során, sőt a tanároknak bizonyos meghatározott időszakokban a tanítványokkal együtt kell lakniuk, étkezniük és egyéb más tevékenységeken részt venniük.

Ezt jó módszernek tekintjük, mert ezzel is segítjük a hallgatók hallás utáni megértési, beszéd - és egyéb képességének kialakulását, fejlesztését. Mindezeket az idegen nyelvek hazai tanítási módszerének nevezük. Az ilyen eszközöket, illetve a saját magunk által megteremtett nyelvi szituációkat kihasználva bizonyos mértékben legyőzhetjük az oktatási nehézségeket. Természetesen ezeknek a módszereknek az alkalmazása nem mindig hasznos a diákok magyaros beszélt nyelv készségének kialakításában, de tapasztalataink bebizonyították, hogy több az előnyük, mint a hátrányuk, mert az országon belül nincsenek meg a szükséges feltételek a beszélt nyelv tanításához.

Befejezésül ismételten szeretném hangsúlyozni, hogy a Magyarországon tanult kínaiak kiváló munkát végeztek, és nagy érdemeket szereztek országaink, népeink kölcsönös megismertetésében, az egymástól való tanulásban. Mindezt a Pekingi Idegennyelvi Főiskola magyar tanárának magyarnyelv-oktató munkájának is tulajdoníthatjuk.

A tanszék felkészült az új oktatási feladatokra, többek között összefoglaljuk az elmúlt években szerzett tapasztalatainkat és a tanulságokat, s tanulmányozni fogjuk a hazai és külföldi idegennyelv-oktatás élenjáró módszereit, s modern audiovizuális tanítási eszközöket alkalmazunk. Az a célunk, hogy az eddiginél még nagyobb számú és magasabb képzettségű magyar nyelvi tolmácsokat, illetve magyar ügyekkel foglalkozó szakértőket képezzünk a két ország, a két nép hagyományos barátsága megszilárdításának és kibővítésének érdekében.

(1985.)

B á c s k a i M i h á l y

Magyar kultúra és műveltség a strasbourgi
egyetemen

A strasbourgi egyetemen 1960 óta folyik intézményesített formában hungarológiai oktatás. 1968 óta a magyar-franciakulturális csereegyezmény szabályozza a magyar lektorátus tevékenységét.

A z o k t a t á s s z e r k e z e t e :

- első szint: B e v e z e t é s a m a g y a r
n y e l v b e
(elsőéves egyetemi hallgatók választhatják),
- második szint: M a g y a r n y e l v
(másodéves hallgatók választhatják),
- M a g y a r o r s z á g i s m e r e t - s z ö v e g -
f o r d í t á s o k k a l -
(ezt a stúdiumot szintén elsőéves hallgatók számára hirdetik meg).

A felsorolt tantárgyakat az egyetemi, valamint a rendkívüli hallgatók melléktantárgyként hallgathatják. Munkánk elismerésének újabb bizonyítéka, hogy az 1986/1987. tanévtől az egyetem harmadéves hallgatói is választhatják a magyar nyelv és civilizáció tárgyat.

A z o k t a t á s t a r t a l m a :

- szóbeli kezdőszakasz: hangtani bevezető,
grammatikai szabályok kontrasztív példákkal,
- fordítási gyakorlatok,
- a szemantikai "mező" bővítése: szókincsfejlesztés,
- irodalmi művek elemzése, franciára való fordítása,
- lemezhallgatás,
- magyar filmek elemzése,
- Magyarország története.

A magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásának tartalma összhangban áll közismert céljainkkal; a kommuni-

katív kompetencia elsajátíttatása - megszerzése. Külföldi egyetemen tanuló hallgatóktól elvárható a reprodukív szint elérése vagyis az élő kommunikációs helyzetekben szükséges gyakorlati nyelvismeret. A szöveggözpontú nyelvoktatás is ezt a célt szolgálja. A rendelkezésünkre álló tankönyvek mellett érdeklődő csoportjaink számára más "autentikus" szövegeket is kereshetünk. A "Nyelvünk és Kultúránk" 18. számából (1975. március) választottam ki például a "F é r h ő k é n e m ö n n i ..." című népi csúfolódó játékot. A műsorról készült hangszalag meghallgatása után tanítványaimmal lefordítottuk az egyfelvonásost, majd a tanórai foglalkozásokon kívül elkezdtük a darab próbáját. A népi humor igen közel állt hozzájuk. A bemutató azonban a férfi szereplők hiánya miatt elmaradt. A közös játék és éneklés olyan motivációs bázis, amelyre később is építhetünk, másrészt a spontán beszédre ösztönzés hasznos módszere.

Köztudott, hogy a lektor oktató-nevelő munkája mellett kulturális feladatokat is ellát. A lektornak, bármilyen legyen a szakterülete, jártasnak kell lennie a hungarológiában, az irodalom, történelem, nyelvészet területén, valamint a művészetekben. Ezek a jártasságok segítik a tanórán kívüli tevékenységében: kiállítások, koncertek szervezésében, az előadások megtartásában, a magyar filmklub programjának összeállításában.

Nem a strasbourgi egyetem az egyetlen, ahol magyar filmklub működik, ezért néhány gyakorlati tanáccsal szeretném segíteni a kezdő lektorok hasonló jellegű kulturális munkáját. Mivel a rendelkezésre álló anyagi lehetőségek korlátozottak, használjuk fel azokat a kiadványokat, amelyekben ingyen hirdethetünk: programfüzet, napilapok, fórum lehet a helyi rádió kulturális melléklete is stb.

Szűkös egyetemi költségvetésünket kiegészíthetjük a részvételi hozzájárulási díjakból. Ebből juthat a plakátkiadás költségeire. Fontos, hogy az egyetemen kívül is képviseljük nyelvünket és kultúránkat: mutassunk be magyar filmeket városi moziban is. Az elmúlt időszak-

ban Strasbourgban az egyetemen és egy városi moziban is bemutattuk például Bacsó Péter *T e r o n g y o s é l e t* című filmét, Gyarmathy Lívia *E g y ü t t é l é s* című dokumentumjátékát. A közönség igénye alapján a vetítést vita követi.

Az elmúlt időszak rendezvényei közül kiemelkedett a Néprajzi Múzeum kiállítása a strasbourgi városházán, valamint a vele párhuzamosan zajló magyar filmhét eseménysorozata. Az irántunk való érdeklődést bizonyítja az is, hogy az elmúlt tanévben a magyar országismereti stúdiumot hallgatók száma megduplázódott.

Még egy részproblémát érinteni kell, s ez a könyvrendeléssel kapcsolatos. A strasbourgi egyetem mellett bizonyára vannak még olyan egyetemek, amelyek könyvvásárlási hitelkeretet biztosítanak a magyar lektorátusok számára. Élünk ezzel a mégoly szűkösséggel is, körültekintően kiegészítve ezzel a magyar kulturális intézetek, valamint az MLK könyvtárfejlesztésre küldött példányait.

A franciaországi magyar lektorok - a már említett intézmények mellett - számíthatnak a *p á r i z s i H u n g a r o l ó g i a i K ö z p o n t* koordináló tevékenységére is. Az 1985 decemberében létrehozott központ nemcsak kollokviumok, tudományos tanácskozások szervezését vállalhatja el, hanem híd lehet a vidéki egyetemek magyar tanszékei között is. Megállapodást köthetne velük, és nemzeti diplomát adhatna a magyar szakot végzett hallgatóknak.

Összegzésül megállapítható, hogy a strasbourgi egyetemen a "kevésbé elterjedt nyelvek" között a magyar kedvező helyzetben van. Az érdeklődést bizonyítja, hogy a hallgatók évről-évre rendszeresen ellátogatnak a *D e b r e c e n i N y á r i E g y e t e m* re. Az idén például a 20 fő francia ösztöndíjas közül 9 fő volt strasbourgi. Ezen kívül az országismeret hatását jelzi, hogy sok magyarból vizsgázott hallgató jön Ma-

Magyarországra ismerkedni hazánkkal. A magyarul tanuló francia tanárkollégák segítségével széleskörű diák-levelezés folyik. Ez is erősítheti a két nép közti jobb megértést.

(1986)

VI. A MAGYAR KULTÚRA TERJESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

F á b i á n P á l

Padovai tapasztalatok a magyar kultúra terjesztésével kapcsolatban

Mind a hazánktól távol dolgozó magyar professzoroknak és lektoroknak, mind pedig az itthon működő Nemzetközi Előkészítő Intézet tanárainak egyik elsőrendű feladatuk az, hogy nemzeti műveltségünket és egész mai valóságunkat megismertessék és megszerettessék az óráikat látogató külföldi fiatalokkal, más országok fiaival és leányaival. Padovai tanári munkám során ennek a célnak a megközelítését fontosabbnak tekintettem szinte minden másnál, illetőleg nyíltan vagy rejtve mindig e felé törekedtem előadásom, nyelvórán és társadalmi érintkezésben egyaránt.(..)

Itthon, főként Budapesten nemcsak beszélni lehet mai és múltbeli életünkről, hanem el is lehet vinni külföldi hallgatóinkat a Széchényi Könyvtárba és a Nemzeti Galériába, Dunaújvárosba és Tokajba. Annyi filmet vetíthetünk nekik, ahány csak a programjukba fér, és még sorolhatnám az alkalmakat, lehetőségeket. Ezzel szemben a külföldi vendégtanár elmondhatatlanul nehéz helyzetben van. Nem akarok senkit sem untatni annak felsorolásával, hogy mi minden nem volt nekem Padovában az első egy-két évben, és hogyan javulgatott a helyzet. Ezt a jelenlevők saját tapasztalatukból vagy hazaküldött jelentéseikből

úgyis tudják. Véleményem szerint bizonyos áldozatokat kell vállalni annak érdekében, hogy a külföldön dolgozó magyar professzoroknak és lektoroknak könyvvel, filmmel és egyéb dokumentációs anyaggal való ellátása javuljon. És szükség van egy olyan központra is, amely ezekről a dolgokról intézményesen gondoskodik, mégpedig nemcsak passzívan, hanem aktívan. Ezen azt értem, hogy az igények kielégítésén, a kérelmek lehető teljesítésén túl elkészített pl. néhány jó, a külföld és különösen az egyetemi ifjúság tájékoztatására alkalmas dokumentumfilmet hazánkról. Többször tapasztaltam ugyanis, hogy az említett speciális célnak egyáltalán nem megfelelő filmek állnak csak (sok adminisztratív bonyodalom után) rendelkezésre, amelyek közül a mégis megfelelőket igen nehezen lehetett kiválasztani.

Oktatás és baráti beszélgetés, előadói est és filmvetítés, egyszóval minden azt szolgálja a mi munkánkban, hogy oszlassuk a hazánkat körülvevő tájékoztatatlanságnak most még bizony sűrű ködét. Kényes tevékenység ez, igen sok tapintat kell hozzá. Ha ugyanis tanítványainknak szünet nélkül görcsösen bizonygatjuk kultúránk értékes voltát, gyáriparunk fejlettségét stb., nem érünk cél: üres propagandának fogják hinni a valóságot. Egy ilyen magatartás helyett természetes öntudatnak kell áthatnia az országunkat ismertető tevékenységet.

Külföldön dolgozó professzorainkat, lektorainkat a magyar kultúra követeinek szokás nevezni, s ez igaz is. Kénytelen vagyok azonban jelentőségünket csökkenteni. Az a helyzet ugyanis, hogy a magyar kultúra népszerűsítésére, terjesztésére nem mi vagyunk a legalkalmasabb és leghivatottabb személyek, hanem annak az országnak a tanárai, művészei, tudósai, amelyekben dolgozunk. Arra kell tehát törekednünk, hogy ta-

nítványaink közül minél többen váljanak a magyar kultúra népszerűsítőivé, és hallgatóink körén kívül is keressünk kapcsolatokat. A szórás - persze - jól tudom, nagyon nagy: száz növendékből vagy szimpatizánsból, ha kettő-három kitart, már sokat mondtam. Mégis ezen kell lennünk mindenképpen. Elvégre mi sem azért ismerjük viszonylag jól pl. a francia irodalmat, mert magyarul tudó francia lektorok közvetítették számunkra, hanem azért, mert ezt a munkát a francia irodalom iránt lelkesülő magyarok vállalták magukra, nem utolsósorban legjobb költőink és íróink. Mi ugyanezt nemigen remélhetjük, de annak megvan a reális lehetősége, hogy tanítványaink közül kultúránknak lelkes és jó színvonalú terjesztőit kineveljük. Ők nálunk jobban fogják érezni és tudni, mivel járulhatunk mi hozzá - rajtuk keresztül - népük kultúrájának gazdagításához. (1970.)

Bodolay Géza

A magyar kultúra szolgálata külföldön

(..) Irodalomtörténész lévén, hadd beszéljek először az irodalomról, amelynek értéke nagyobb, mint külföldön való ismertsége alapján egyesek talán gondolják. Azért kell tehát előállnunk ezekkel az értékekkel lektori szolgálatunk idején, hogy a művelt irodalmi közönség megismerkedhessen velük olyan mértékben, amint megérdemlik.

Elöljáróban hadd beszéljek két olyan területről, amelyeken nagyon sokat tehet a lektor anyanyelvünkön is a magyar kultúráért. Sok városban vannak más, hivatalosan kiküldött magyarok is családtagjaikkal, gyerekeikkel. Fontos missziónak tartom, hogy kultúránk követe, a lektor társadalmi munkában azzal is törődjék, hogy a külföldön szolgálatot teljesítő magyarok ne szakadjanak el az itthoni világtól. Ünnepeyeiken a lektor gondoskodhat róla, hogy azoknak a műsoros része kultúránk javából adjon ízelítőt. Megkísérelhetjük, hogy a gyermekek számára a magyar iskolát pótló összejövetelek, előadások is szerveződjenek.

A másik területen, a külföldre szakadt magyarok körében talán még fontosabb kultúránk ápolása. Szép számmal található ilyenek Varsóban is. Az utóbbi években megnövekedett turizmus jóvoltából vannak közöttük fiatalok, nem egy közülük hazánkban akar véglegesen letelepedni, örömmel veszik tehát, ha magyar nyelvű estekre hívják őket. 1968 óta havonként találkozókat rendezhettünk részükre a Magyar Intézetben, amelyeken a teázgatást megelőzően politikai, közgazdasági, történelmi, sport, zenei és főleg irodalmi kérdésekről hangzottak el előadások.

Lengyelországra jellemző az a nálunk is megtalálható "betegség", hogy elsősorban a nyugat-európai népek kultúrértékeit csodálják, s mindent a nyugati értékelésén keresztül mérnek. Jellemzésül csak annyit, hogy a Kis magyar irodalomtörténet-et nem magyarból fordították lengyelre, hanem franciából. Vagyis csak azért figyeltek fel rá, mert a franciák már lefordították. Az a gyanúm, hogy a brüsszeli kiüntetés nélkül még a vékonyka Illyés-válogatás sem jelent volna meg lengyelül, s talán az évek óta emlegetett Ady-kötetből is csak akkor lesz valami, ha eljut lengyel barátainkhoz az amerikai Ady-kötet sikeré-

nek a híre. Csúnya opportunizmussal én is ehhez a beteg helyzethez való alkalmazkodásra bíztattam egyik hallgatónómet, aki Krúdy-fordításokkal szeretett volna feliratkozni a lengyel műfordítók sorába. A kiadók eleve elzárkoztak az ismeretlen magyar név hallatára. Arra bíztattam ezt a tanítványomat, hogy amíg ösztöndíjjal Budapesten lesz, írja össze, hogy az utóbbi időben hol, melyik Krúdy-kötetet adták ki Nyugat-Európában, s ezekkel az adatokkal feltegyverkezve ostromolja tovább a lengyel kiadókat.

Hallgatóim egyöntetű véleménye, s saját tapasztalataim szerint egész Lengyelországban nagyfokú a tájékozatlanság és az érdektelenség a magyar irodalom iránt. De nálunk sokkal hivatottabbak is megállapították ezt, így legutóbb a Lengyel Írószövetségben rendezett közös magyar-lengyel szümpozion alkalmával Andrzej Sieroszewski, a neves fiatal műfordító, a varsói egyetem első magyarirodalomszakos doktora, vagy Jerzy Robert Nowak, fiatal történész a *Zycie Warszawy* hasábjain "I do ksiazki i do szlanki", majd a "Przyjaźń" c. hetilapban "Nie tylko Jóka i" című írásaiban. Hozzá kell még tenem, hogy az általuk is szóvá tett tájékozatlanság nemcsak a lengyeleken, hanem rajtunk is múlt.

Az első fórum, ahol kultúránkat terjeszthetjük, természetesen az egyetem. Varsóban az utóbbi években tágas, szép lépcsőházzal rendelkező helyet kapott a tanszék. Megragadtam a kínálókozó alkalmat, és két falitárlón kis állandó kiállítást rendeztem. A két-három hetenként cserélődő képanyagot Pesten vásároltam minisztériumunk anyagi támogatásával: magyar történelmi és irodalmi arcképsorozatokot, képzőművészeti reprodukciókat, népviseleti képeket stb. Folyosónkon más szakos egyetemisták is sűrűn megfordultak, így a kiállított képeknek mindig akadtak nézői, hallgatóim számára

pedig hasznos fordítási feladat is volt a képek magyar szövegének lengyelre való áttétele. Az Ady-évforduló alkalmából nagyobb, az egész falat betöltő tárlatot rendeztünk, részben a budapesti Irodalmi Múzeumból kölcsönkapott képek segítségével. Hasznosnak tartanám, ha a lektorátusok ehhez a munkához még több, rendszeresen érkező támogatást kapnának Budapestről.

Tanszékünk az elmúlt évek során egy nagyobb szabású kiállítást is rendezett a rektori palota ilyen célokra szolgáló szép előcsarnokában a Lengyelországban kiadott magyar könyvekből. Rendezhettünk volna azonban több ilyen kiállítást is, ha kaptunk volna anyagot. Az évfordulókra többször érkezett egy-egy fénykéпкиállítás Lengyelországba. Az illetékeseknek többször felajánlottam, hogy hozzák el egyiket-másikat néhány hétre az egyetemre is, de ez végül elmaradt. Kár, mert a jövő-menő egyetemisták közt mindig akad érdeklődő.

Nagyon hasznos lenne, ha a lektorátusok felhasználhatnák a "más csatornákon" városukba érkező kulturális anyagot. Nemcsak a kiállításokra gondolok, hanem például arra, hogy alkalom nyílna az írókkal, művészekkel való találkozásokra. Néhányszor sikerült ilyen találkozót biztosítanom hallgatóink számára a tanszékünkön, de rendszeresebbé, előkészítettebbé akkor válhatnának ezek a találkozók, ha a lektorok jóelőre tudomást szerezhetnének róla, hogy a következő hónapokban ki érkezik munkahelyükre.

A nem magyar szakos egyetemisták bevonásával rendeztünk egyszer egy "Ki mit tud Magyarországról?" versenyt. Az első díj - minisztériumunk jóvoltából - a veszprémi nyári egyetemen való részvétel volt. Ezt a kezdeményezést, azt hiszem, érdemes lenne hasonló díjazással más külföldi egyetemeken is felkarolni.

Nemcsak az egyetemisták, hanem a szélesebb varsói közönség számára rendeztünk sikeres Ady-estet a költő halálának 50 éves évfordulója alkalmából. Megint csak jellemzésül hadd említsem meg, hogy amikor az Ady-est társrendezőjéül felkértük a Lengyel Írószövetséget, először nagyon vonakodtak, nem tudták, csakugyan elég nagy költő-e Ady ahhoz, hogy az Írószövetség nevét adja a rendezvényhez. Végül mindent sikerült elintéznünk, s előadásomat, amelynek a keretében több lengyel színész, két magyar énekes és az egyetemi énekkar is fellépett, az évfordulóhoz méltó népes közönség hallgatta végig a Nemzetközi Sajtóklubban. Az előadást később megismételtük a "Hybrydy" nevű egyetemista klubban is, ahol a színészek helyett a hallgatóimat léptettem fel ingyenes versmondókként. Ezen az esten a varsói nagykövetünkön kívül megjelentek az ELTE éppen Varsóban időző professzorai is.

Nem sokkal hazaérkezésem előtt Arany János-estet rendezhettem a Magyar Intézetben. Ismét énekelt az egyetemi énekkar, felléptek a hallgatóim, s ezúttal diafilmek vetítésével is színezhettük az estet. Közönség is volt szép számmal, és a "Stolica" c. képes hetilap is hírt adott vállalkozásunkról.

Ezekkel az estekkel kapcsolatban hadd térjek vissza irodalmunk, közelebbről költészetünk külföldi megismerttetésének a kérdésére. Szeretném itt is megemlíteni azt a javaslatomat, amelyet az Írószövetség említett szümpozionján mondtam el, s amelyet a "Trybuna Ludu" munkatársa e találkozásról írva figyelemre méltónak talált. Az esteken bemutatott Adyt és Aranyt egyáltalán nem ismeri a lengyel olvasóközönség, mert idáig összesen 9 Arany-verset, illetve versrészletet fordítottak le. Az Ady-fordítások száma eléri ugyan a 80-at, de azok néhány kivételtől eltekintve Pesten

jelentek meg a háború idején kiadott kötetekben, s velük Ady nem juthatott el a lengyel közönséghez. Ezek a fordítások különben sem alkalmasak Ady nagyságának az érzékeltetésére. Költőinket általában ritkán mutatják be egyenlő értékű versfordítások, hiszen csak néha vállalkoznak az átköltésre hozzájuk hasonló nagyságú művészek. De ha sikerül is egy-egy átköltés, az végeredményben nem a magyar költő lengyelül, hanem egy új lengyel vers Ady, Arany vagy más költőnk versének az ihletésére. Mindebből azt a következtetést vontam le, hogy a magyar irodalom büszkeségeit, nagy költőit más eszközökkel kell népszerűsíteniünk. Kétnyelvű kiadásokat kellene készíteniünk (talán éppen a külföldi magyar tanszékek dolgozóinak és hallgatóinak a közreműködésével), amelyekben az eredeti vers mellett szép és pontos prózafordítás szerepelne az illető ország nyelvén. E prózafordítás mellé harmadikul csatlakozhatna a verses átköltés is, ha ilyen van. Így pár év alatt behozhatnánk két-évszázados lemaradásunkat a magyar költészet külföldi bemutatásában. Nem látom akadályát, hogy a kötetek mellékletéül olyan kis hanglemezek készüljenek, amelyeket már több zenei vagy nyelvtani kötethez csatoltak az elmúlt években. Arra is jók lennének e kétnyelvű kiadványok, hogy nyelvünk szépségéről meggyőzzék, tanulására ösztönözzék a külföldi olvasókat.

(1970.)

Csapláros István

A magyar kultúra bemutatása Lengyelországban

(...) A történetiségnek a magyar kultúra értékelése helyes alapelveinek kialakításával kapcsolatban kétféle alkalmazása lehetséges. Nyugaton: magyarázat a nyugati kultúra értékeivel való összehasonlításban, a középkelet-európai szocialista országokban pedig a fogadó ország sokban hasonló (pl. Lengyelország kulturális fejlődése a felosztásoktól kezdve) fejlődéséhez párhuzamként (az eltérések és hasonlóságok figyelembevételével) mutatható és mutatandó be. Mondanivalóm természetesen olyan egyetemekre és főiskolákra vonatkozik, ahol a lektorátuson kívül magyar irodalomtörténeti előadások is vannak, illetve mint nálunk Varsóban külön magyar tanszék is működik.

Előadásaimban nem egyszer rámutattam arra, hogy a magyar nép történetének egyes fejezetei, kultúrájának kimagasló reprezentánsai, a magyar irodalom egyes művei hogyan hatottak segítően a lengyel szabadságmozgalmakra pl. a XIX. század második felében. Legyen szabad egy-két konkrét példát idéznem.

Amikor I. Ferenc József meglátogatni készült 1857-ben(!) Galiciát, írja a fiatal Adam Belcikowski - az adott történelmi helyzetben oly sokatmondó - Hunyadi Lászlóról szóló drámáját, amely nyomtatásban csak 1869-ben jelent meg, akkor, amikor az osztrák-galíciai kiegyezés nagyon csak felemás módon valósult meg. Számos adatom van Vörösmarty Szózatának a lengyel hazafias mozgalmakra gyakorolt hatására az

1859-1860-as években. A lengyelországi Petőfi, illetve Jókai-kultusz is a lengyel hazafias mozgalmakat erősíti a múlt század második felében. Ugyanakkor rámutatok arra is, hogy a XIX. századi lengyel nemzeti felszabadító harcok milyen nagy hatást gyakoroltak a reformkor, majd a szabadságharc és végül a kiegyezést megelőző évek magyar közgondolkodására, s nem egyszer jelentékeny irodalmi művek létrejöttére. A fogadó ország történelmére, kultúrájára épülő magyar irodalomtanítás és kulturális propaganda igen eredményes lehet.

Hasonló helyzetben levő kollégáim számára igen hasznos alapanyag lehet a Kemény G. Gábor szerkesztette "A szomszéd népekkel való kapcsolataink történetéből" (Tankönyvkiadó, 1962.) c. kiadvány.

Arra a kérdésre, hogy milyen területekre hasson a kulturális propaganda tevékenység, helyi ismereteim alapján a következőket válaszolhatom:

a) a Varsói Tudományegyetemnek szabadegyetem jellegű előadássorozata van Plockban, Radomban, Olsztynban, Bialystokban stb. Ezekbe az előadásokba tanszékünk is bekapcsolódott és évek óta részt vesz bennük.

b) A Varsói Magyar Kulturális Intézet alkalmas lenne arra, hogy egy központi jellegű magyar kulturális intézménnyé fejleszthessük 7-8 hónapon át tartó összefüggő irodalmi, művészeti és kapcsolattörténeti előadássorozattal. Olyan fővárosokban, amelyekben ilyen jellegű kulturális intézeteink vannak, a lektorátus, a tanszék és az intézet között szoros együttműködésnek kellene fennállnia a közös érdekek alapján. Ez az együttműködés Varsóban még sok kívánnivalót hagy hátra.

c) A szocialista országokban a TIT-nek megfelelő ismeretterjesztő szervek munkájába kellene bekapcsolód-

ni (kész közönség, költségmegtakarítás stb.). Erre Varsóban jó példát adott a Bolgár Kultúra, amely a lengyel TWP-vel szabadegyetem jellegű együttműködést tudott szervezni.

d) S végül a tömegkommunikációs eszközök igénybevétele. Tanítványaink egy része ezen a téren jó eredményeket ér el.

e) Megemlítem még a varsói magyar irodalom, kultúra, történelem barátainak körét, amely régebben havonként jött össze és a baráti találkozások folyamán lehetett bizonyos befolyást gyakorolni a fiatalok propaganda munkájára.

(...) Tisztázandó az is, hogy a kultúrpropagandát ki csinálja. Ahol nincs önálló magyarszakos képzés tanszéki programmal, ott a vendégtanár és a lektor egyaránt részt vehet ebben a munkában. Ott azonban, ahol a magyartanítás ötéves tanszéki munka keretében folyik, ahol a tanár felelős az egész oktatás menetéért, a könyvtár fejlesztéséért, a káderek fejlődéséért (doktorátusok, habilitációk), ahol kari ülésekre, különféle bizottsági ülésekre kell járnia, a tanszékvezető csak csökkent mértékben végezheti. Ebben az esetben a tanszéki dolgozók közül az óraszámmal megterhelt lektorra, esetleg kiváló műfordítói teljesítménnyel rendelkező fiatal kartársra hárul az irodalom népszerűsítésének ügye. Nálunk, Varsóban az elmúlt évben Bodolay Géza kartárs sokat tett Ady, Arany népszerűsítésében. Jómagam elkészítettem a magyar költészet lengyel-tárgyú verseinek antológiáját, amely alkalmas lesz arra, hogy a barátság vonalán hívja fel a figyelmet líránkra.

Vendégtanárnak a fogadó országban megfelelő tudományos tekintéllyel kell rendelkeznie, azért az egyes országokba olyan vendégtanárokat kell küldeni, akik a fogadó ország irodalmával, kultúrájával, tör-

ténelmével már régebben megismerkedtek, szakmai kapcsolataik vannak az adott országgal. Sőt a lengyel példa azt mutatja, hogy külföldi nyugati kultúrcentrumaik hasonlóak a mi háború előtti intézményeinkhez és azok élén egyetemi tanárok állnak, pl. Rómában Bronisław Bilinski klasszika filológus, Londonban Seidler professzor, a lublini egyetem volt rektora. Meg is vannak az eredmények: publikációk, közös rendezvények színvonalában, közönségében ...

Tanszékünkön számos kapcsolattörténeti munka készül, egy ilyen kötetünk meg is jelent 1969-ben, amelyet a lengyel és a magyar akadémia Irodalomtudományi Intézetével együtt csináltunk. A fentebb említett antológián kívül készül egy magyar-lengyel kapcsolatokról szóló képekönyv, a lengyel nyelvű magyar irodalomtörténethez külön három íves fejezetet írtam a magyar-lengyel irodalmi kapcsolatokról. Tanszékünk fennállásának 20. évfordulója alkalmából hazai és a szocialista országokból való hungarológusok részvételével tudományos ülésszakot rendezünk, amelynek eredményeként remélhetőleg újabb kötet jelenik meg a magyar-lengyel irodalmi és művelődési kapcsolatok teréről. (..)

(1970.)

K i s s J e n ő

A magyar kultúra megismertetésének lehetőségei Göttingában

(..) Göttingában a magyar csak mellékszak. A magyarul tanulók - számuk 1970 tavaszi szemeszterében 8 volt - a legkülönbözőbb érdeklődésűek közül kerülnek ki. Főleg szlavisták, de rajtuk kívül iro-

dalmár, jogász, természettudományos, sőt a turista típusú érdeklődő is előfordul. Mit tudnak ők Magyarországról? Az új hallgatók vajmi keveset. Egyikük pl. a következő neveket sorolta fel: Petőfi, Bartók, Kodály és Puskás. (Az más kérdés, mit mondanak ezek neki.) A szlavista hallgatók ismerik Melich és Kniezsa nevét, irodalmár érdeklődésű hallgatóm Arany, Ady, József Attila, Kosztolányi, Mikszáth, Móricz, Gárdonyi, Illyés, Németh László és Déry Tibor nevét is említtette. Egyik hallgatómtól megkérdeztem, mit tud a magyar történelemről. A válasz rövid volt: hallott a Lech-mezei csatáról, az osztrák-magyar monarchiáról, tud 56-ról, és hogy Magyarország a keleti blokkba tartozik. Ilyen előzmények után természetesen a legelején, úgyszólván Ádámnál, Évánál kell kezdeni mindent.

Kultúránkat ismertető, bemutató tevékenységünk - úgy gondolom, nemcsak Göttingában - kétfrontos "harc", mert az új ismeretek fokozatos kiépítésével párhuzamosan a téves "tények", "igazságok", információk, vélemények tucatját kell lerombolnunk és irtanunk. Ez vonatkozik politikai, művelődési, közéleti dolgokra egyaránt. A hortobágyi cigányzenés, csikós romantika bármilyen hívogató is az utazási irodák prospektushegyei között, az mégsem Magyarország.

Milyen eszközök állnak rendelkezésre? A tankönyvön és néhány irodalmunkat, történelmünket bemutató német nyelvű könyvön kívül vajmi kevés. A Magyarországról érkező újságok és folyóiratok (Népszabadság, Élet és Irodalom, Kortárs, Kritika, Magyar Hírek) nyelvi- leg túl kemény dió a hallgatóság zömének. Éppen ezért a nyelvi és az irodalmi órák szinte kizárólagos lehetőségei nemcsak a magyar nyelv, hanem a kultúra megismertetésének is. A magyar kultúrának az órákon történő bemutatása voltaképpen sok lehetőséget kínál,

ugyanakkor azonban erősen korlátozott. Mindenekelőtt ami a bemutatás technikai kivitelezését illeti. Mit jelent a sok lehetőség? Eddig ugyanis magyar kultúráról volt szó, s ez általánosság. Ami eddig Göttingában megvalósult, az a következő: tartottam egy előadást "Áttekintés a magyar irodalomról" címmel, hetí egy órában. Az idő rövidege miatt sok mindenre nem futotta. Az irodalom azonban jó ürügy volt nemcsak az irodalom vázlatos bemutatására, hanem arra is, hogy a magyar történelemről is beszéljek, párhuzamba állítva történelmünket Németországgal. Mindezzel - azt hiszem - sikerült a máf is közelebb hoznom, legalábbis racionális síkon. Az irodalom azonban másra is jó ürügy, pl. a népművészet illusztratív jellegű bemutatására. A göttingai finnugor szeminárium könyvtára lehetővé teszi bizonyos néprajzi-népművészeti anyagnak az órákon való bemutatását. Élni kell ezekkel a lehetőségekkel. A beszélgetési gyakorlati órák kellő irányítással szintén jó alkalomnak bizonyulnak a magyar kultúra eredményeinek megismertetésére, különösen napjainkéra. Házi olvasmányul mindig egy-egy meghatározott témakörből (zene, képzőművészet, irodalom, földrajz, sport) választok cikket vagy részletet, s az órán kiegészítem, amit a hallgatók az olvasott rész alapján tudnak. Kezdő fokon az olvasmányhoz kapcsolódóan - akár az olvasmány témája kapcsán, akár valamely szó vagy kifejezés (nyelvtörténeti) magyarázata ürügyén vagy éppen csak szellemi "lazításul" - lehet a hallgatók kultúránkról való ismereteit bővíteni. Természetesen, ha a városban valamilyen magyar vonatkozású esemény történik (pl. Bartók és Kodály hangverseny), vagy ha moziban, televízióban magyar darabot adnak, esetleg valamelyik újságban bennünket érintő cikk jelenik meg, arra föl hívom hallgatóim figyelmét.

Lényegében - és vázlatosan - ez az, amit eddig a téren tettem. Az eredményesebb munkához jobb feltételekre lenne szükség. Hathatós támogatást azonban csak hazuról várhatunk. Mi az, amire szükségünk volna? Abból indulok ki, korszerűen nem lehet a magyar kultúrát oktatni úgy, hogy ne mutassunk be semmit Magyarországról. Kis dolgokkal kezdem. Szükségünk volna sok prospektusra. A németek ehhez hozzá vannak szokva. Sokat ugyan nem jelent, ha van, de ha nincs, az már nagyobb baj. Szükség volna Magyarországot, a magyar kultúra különböző ágait bemutató német nyelvű könyvekre vagy füzetekre (jegyzetekre), amelyeket hallgatóink között szétosztogathatnánk. (Göttingában a finnugor szeminárium finn lektorátusa például bővelkedik mind-ezekben!). Szükség lenne a magyar lektorátus külsőleg is magyarossá és széppé tétele érdekében néhány művészi fényképre (tájkép, portré), népművészeti tárgyakra stb. Az efféle reprezentáció nem lenne rossz propaganda mellettünk. Szükség lenne a helyi viszonyokat figyelembe vevő új tankönyvre vagy jegyzetre, amely a leginkább bevált külföldi (angol, finn stb.) nyelvkönyvek tapasztalatait hasznosíthatná. Jó lenne, ha kaphatnánk lemezeket (művészelem, népdal, vers, próza). Rendkívül hasznos lenne, ha filmek is rendelkezésünkre állnának. Éspedig olyanok, amelyek eltérnek a magyar dokumentumfilmek szokványos anyagától, mert különben elmarad a várt hatás.

Hallgatóink a legkülönbözőbb érdeklődésűek, egy dologban azonban azonosak: érdeklődnek irántunk, rokonszenveznek velünk. S erre lehet építenünk. Megfelelő eszközök birtokában, a körülményekhez, helyi sajátosságokhoz rugalmasan alkalmazkodó oktatással az eredmény sem marad el.

(1970.)

Kalocsai Rózsa

Magyaroktatás Szófiában

A Szófiái "Kliment Ohridszki" Egyetemen magyar szak nincs. A magyar nyelvet heti két órában fakultatív tárgyként vagy kötelező nyugati nyelv helyett vehetik fel a hallgatók, s négy féléven keresztül tanulják. Évente kb. 20 hallgató jelentkezik, főleg nyelvi szakokról, de akad 3-4 más szakokról - mérnök, jogász, orvos - is. A tanítás az órarend összeegyeztetéstől függően 4-5 fős, ritkábban 8-10 fős csoportokban történik. A lektorátus az Általános Nyelvészeti Tanszékhez tartozik az eszperantó, az albán és a román lektorátussal együtt. A tanszék igényeinek megfelelően a hallgatók a mai magyar nyelv rendszerével foglalkoznak, irodalmi stúdiumokat nem folytatnak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy bár szűkös keretek között is ne találjunk módot arra, hogy megismerkedjenek a magyar irodalommal és a magyar kultúrtörténettel.

Néhány olyan tényezőről szeretnék említést tenni, amely hozzájárul hallgatóink magyar irodalmi tájékozottságának s általában magyarságismeretének elmélyítéséhez, kiszélesítéséhez.

A hallgatók magyar nyelvi stúdiumaik megkezdésekor, majd ezekkel párhuzamosan történeti, irodalomtörténeti és művészettörténeti áttekintést nyújtó előadásokat kapnak. E témák iránt nagy az érdeklődés, s gyakran felmerül az az igény is, hogy egy-két rész-kérdéssel külön is foglalkozzunk többnyire plusz órában, tehát a heti két órán kívül. Érdekes megfigyelni, hogy a hallgatók igényei mennyire összefüggenek

Bulgária sajátos történelmi-kultúrtörténeti vonatkozásaival. Hallgatóim szinte minden évben kérték azt, hogy foglalkozzunk részletesebben a magyar írásbeliség, a magyar irodalmi nyelv kialakulásával, összehasonlítva a szláv írásbeliség kialakulásával, - a tiszteletreméltó nagy Kirill és Metod kultusz hatására.

Kérik, hogy megismerkedhessenek a magyarországi török hódoltság korának kiemelkedő képviselőivel. Nem Balassit vagy Zrínyit kérik, hiszen ezek nevét nem is ismerik; az 500 éves török uralom mélyen rányomta bélyegét a bolgár történelemre, s a történelmi sorsközösség hatására érdekli őket e kor magyar irodalma.

Hallgatóimat nagyon izgatja a magyar nyelv tisztasága, szerintük "túlzott, sőt izoláló tisztasága", s keresik ennek okait, magyarázatát. Ezért a nyelvújítás téma, nagy képviselőinek munkássága mindig az érdeklődés központjában van.

Petőfit ismerik és szeretik Bulgáriában, de természetesen itt is érvényesül a bolgár aspektus: középontba a Petőfi-Botev párhuzamot állítják.

A magyarul tanuló hallgatók különös szeretettel és érdeklődéssel kérik, hogy foglalkozzunk Petőfi-vel: Tekintettel az évfordulóra, a haladó csoportokban minden hónapban "Petőfi-órát" tartottunk, amelyekre a hallgatók bolgár nyelven egy-egy referátumot készítettek, majd Petőfi-verseket olvastunk, fordítottunk és elemeztünk.

Mint érdekességet jegyzem meg, hogy Bulgáriában a legnépszerűbb Petőfi-vers a "Szabadság-szerelem" c. mellett "A z ő r ű l t", amelyet szerte az országban nagyon jól ismernek, és mint kedvenc versüket idézik, szavalják. A költőnek ezt a versét fordították legkorábban bolgárra, még a múlt században, s népszerűsége azóta is nő.

A kifejezetten grammatikai jellegű óráknak is szerves része irodalmunk, hiszen az egyes nyelvi jelenségek illusztrálására felhasználok az irodalmunkból vett idézeteket, amelyek kapcsán természetesen utalás történik a szerzőre, korára, magára a műre.

Hallgatóim abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy Szófiában működik a Magyar Kulturális Intézet, s ez lehetővé teszi, hogy nagyon élő kapcsolatuk legyen a magyar irodalommal. Ezt elősegíti az a kényszermegoldás is, hogy az egyetemi csoportok magyar órái az egyetemen levő helyhiány miatt a Magyar Intézet tantermében folynak az egyetem és az intézet kölcsönös beleegyezésével. Így a hallgatók közvetlen közélről ismerik az intézet életét, munkáját, részt vesznek irodalmi estjein, magyar írókkal, költőkkel rendezett találkozókön, kiállításokon, filmvetítéseken. Az elmúlt tanév során például a Petőfi-évforduló kapcsán hallgatóim megtekintették az intézet Petőfi-emlékkiállítását, az új Petőfi-filmet, s az intézeti nyelvtanfolyamok hallgatóival együtt (akiket szintén én tanítok) közös Petőfi-ünnepélyt szerveztek az intézet koncerttermében. Az ünnepség első részében előadást tartottak a költőről, majd Petőfi-verseket szavaltak magyarul és bolgáru. Az ünnepség második részében az intézet szervezésében magyar művészek adtak koncertet a magyarul tanulóknak.

Részt vettek hallgatóim a Jókai-esten, ahol megismerkedhettek Jókai "A kőszívű ember fiai" c. művének bolgár fordítójával, majd megtekinthették a regény filmváltozatát. Az Ady-esten Nevjana Sztefanova költővel, a kitűnő Ady-fordítóval beszélgettek az első bolgár Ady-kötetről, s megzenésített Ady-verseket hallgattak magyar toácsolásban. De találkoztak Sántha Ferencceel is, hallhatták novelláit bolgár fordításban, s részt vettek a vitán.

Számos példát lehetne még sorolni, amellyel a Magyar Intézet hozzájárul irodalmunk népszerűsítéséhez, megismertetéséhez, s örömmel állapíthatom meg, hogy hallgatóim lelkesen aknázzák ki ezeket a lehetőségeket. S irodalmunk megismerése szorgalmasabb, intenzívebb nyelvtanulásra ösztökéli a hallgatókat. Ez jut kifejezésre abban, hogy egy-egy irodalmi élményt követően nő azoknak a hallgatóknak a száma, akik eljárnak az intézeti társalgási órákra az egyetemi órák mellett, vagy fordítva, az intézeti tanfolyamok hallgatói engedélyt kérnek az egyetemi órák látogatására. Kétszer próbálkoztunk fordítói csoport létrehozásával is. E csoportok egy-egy évig működtek 4-5 fővel, olyanokkal, akik hivatalosan már befejezték magyar tanulásukat, de fordítási ambícióból folytatni kívánták. A csoportban részt vettek olyanok is, akik már több éve tanultak magyarul, sőt már bizonyos műfordítói gyakorlatuk is volt. Érdeklődésük főleg a mai magyar irodalomra irányult. S nem véletlenül éppen azokra, akik jártak Bulgáriában, s akiket személyesen is láthattak, hallgattak: Nagy László, Fodor András, Ratkó József, Ladányi Mihály stb.

Ebben a tanévben nem jött létre ez a csoport, de volt tagjai kapcsolatot tartanak mind a Magyar Intézettel. Valamennyien olyan munkahelyen dolgoznak, ahol fő hivatásukként a bolgár-magyar kapcsolatok ápolói, ha nem is kifejezetten irodalmi téren működnek. (...)

(1973.)

S z e n d e A l a d á r

Nyelv és kultúra egysége a gyermekek oktatásában

Az Anyanyelvi Konferencia programja szerint a Magyarok Világszövetsége szervezésében nyaranta mintegy 250 olyan nyugaton élő magyar vagy félmagyar gyerek látogat el két hétre a balatoni gyermeküdülőkbe, akiknek a szülei azt kívánják, hogy itt üdüljenek, s eközben magyarul tanuljanak.

A gyerekek a tábori rend szerint élnek: játszanak, szórakoznak, kirándulnak elvegyülve a többiek közé. Napirendjük mégis különbözik a többiekétől, mivel délelőttönként körülbelül három órában kisebb csoportokban magyart tanulnak, délután pedig egy órában magyarul játszanak, énekelnek, táncolnak vagy egyéb közös munkát végeznek, például albumot szerkesztenek, ajándékot készítenek szüleiknek, kézimunkáznak, modelleznek - kedvük és tanáruk jártassága szerint.

Kétféle oktatási formában vesznek részt: direkt és rendszeres nyelvtanulásban módszeres tanári vezetéssel, és a nyelvelsajátítás egy ösztönösnek (intenzívnek) nevezhető folyamatában, amikor tudniillik hazai társaikkal érintkeznek, együtt laknak, alszanak, étkeznek velük. Azok az interakciók, amelyeket az együttélés kínál, szerfölött változatosak, sokszor meglepőek is: néha barátsággal végződnek és levelezéssel folytatódnak, sokszor fordult elő, hogy szabályos tanórákat tartanak egymásnak (azaz a hazai fiú vagy leány magyar órát, az amerikai angol órát ad).

Amikor az üdülőbe megérkeznek, akkor derül ki,

hogy ki milyen mértékben beszél magyarul, koruk és nyelvtudásuk szerint hogyan oszthatók kisebb - 5-8-tagú - csoportokba, ki járt már Magyarországon, vannak-e itt rokonaik, szüleik beszélnek-e velük, s egymással magyarul, milyen iskolába járnak stb. stb.

Egy-egy csoport rendszerint igencsak nemzetközi megoszlást mutat (kivéve a Burgenlandból érkező magyar gyerekek csoportjait), s nevük magyar formájának kiderültével voltaképpen megkezdődik tanításuk is, hiszen aki otthon Steven, az itt most István vagy Pista lesz, s évről évre egyre több idegen nevet kell lefordítani, mert mind többen érkeznek magyarul nem vagy alig tudó gyerekek. Ezért is fordult érdeklődésünk a magyarnak mind második nyelvnek az oktatása felé, tudva azonban, azt is, hogy még ezek között a gyerekek között is a legtöbbször van valamilyen rejtett diszpozíciója, halvány és szervesen ismerete a magyar nyelvről, hiszen azért küldik őket ide a szülők, hogy rajtuk keresztül tartsák fenn a kötődést az országhoz, őseikhez, történelmünkhöz, a magyarsághoz.

Elkezdődik tehát a kéthetes kurzus azzal a céllal, hogy még azok is vigyenek magukkal némi nyelvtudást, akik sem beszélni, sem olvasni-írni nem tudnak magyarul. Evégből szerkesztettünk egy 300 szóra mint minimumra tervezett, kezdőknek szánt, de a középhasaladóknak is hasznos segédletet, amely egy munkafüzetből és egy tanári útmutatóból áll. A szóanyagot kilenc témakörben a megérkezéstől a játékon, ruházatkodáson, étkezésen, vásárláson, napirenden, fürdésen, környezetismereten, testünk ápolásán keresztül a búcsúzásig, a tábori élethez igazítottuk. A munkafüzetben jószerivel csak rajzok vannak, alattuk egy-két szó azok számára, akik olvasni is tudnak vagy akarnak. Az irányítást a tanár végzi az útmutató szerint, al-

kalmazva közben minden olyan technikai eszközt (szó- és képkártyát, képnymodát, szódominót, diaképet, írásvetítőt, magnót stb.-t), amely rendelkezésre áll, s amelyeket néha maga is készít, gyűjt, vagy amire a tanítás külső körülményei lehetőséget adnak. A felszerelésben ott vannak a Világszövetség által kiadott tankönyvek s egy tábori dalos- és játékoskönyv, s készülében van egy szemelvénygyűjtemény versekből, balatoni témájú olvasmányokból, történelmünk múltját megelevenítő mondákból és elbeszélésekből, népköltési és műfajokból - s mind tiszta forrásból, nehézségi fok szerint elrendezve. A tanár kezében tanmenet, valamint a tanfolyamkezdő teszt és tanfolyamzáró ellenőrző teszt, önmagában pedig a felgyűlt tapasztalat, felkészültség, amelyet az egész tanév során továbbképzési alkalmakon szerzett, továbbá az az emberiség, amely nélkül nem szabad hozzáfogni, s egyáltalában vállalkozni erre a feladatra.

A tábori nyelvoktatás módszertani elvei szerint a két hetet a magyarságismeret aktív elemeivel kell feltölteni úgy, hogy ebben a folyamatban eggyé váljon a nyelvoktatás tervszerű rendje az élményvilág feldúlásával. Évégből a tanárok az aktivizálásnak számos olyan módszerét is alkalmazzák, amely a nyelv használatára serkenti a gyerekeket. Mivel alapelgondolásuk a kommunikációs tevékenység elsődlegességében fogant, minden alkalmat igyekeznek megragadni a beszélgetésre. Ezt sokszor kórusban mondatással, máskor párbeszéd- del, sokszor népdalénekléssel egybekötött mozgással, gyakran bábfigurák mozgatásával, jelenetek eljátszásával, rajzolással, gyúrmázással, a verbális tevékenységet kísérő cselekedtetéssel stb. történik.

S itt már bekapcsolódik az esztétikum is a munkába. A puszta hangoztatás is, de aztán a ritmusjátékok (pl. egymás nevét kikopogják), labdadobálásokkal

kísért szövegmondás, bemutatkozás kitalált dallammal, crescendo és decrescendo beszéd, kreatív játékok szabadítják föl a közlésvágyat. Népi táncot tanulnak, amelyhez maguk fújják a dalt. És ami nem maradhat el: egy-két klasszikus magyar vers megtanulása nélkül nem távozhatnak a táborból a gyerekek. Mivel pedig a nyelvet nem elsősorban racionálisan közelítjük meg, az se baj, ha a vers szövegét nem minden részletében értik, hiszen a mondókáknak nincs is "tartalmuk", de annál inkább van hangulatuk. Kodály szavával erősítjük ezt a meggyőződésünket, hogy nyelvünkre a hangzásvilág a legjellemzőbb; engedjük hát, hogy átjárja a gyereket nyelvünk ritmus- és dallamsugallata. S ha már ismernek néhány dalt, akkor a kirányulás is vidámabb és magyarabb lesz, s a jó hangulat még csillogóbbá teszi a gyerekek szemében a Badacsonyról vagy Tihany ormáról szemlélt tavat, hallgatják a tó keletkezésének mondáját, a Balatonhoz fűződő történelmi események elbeszélését Krúdy vagy Jókai nyomán. Séta közben magyarul kell fagyaltot vásárolniuk, italt kérniük, postán képeslapot és bélyeget beszerezniük, hogy megírják üdvözlétüket az otthoniaknak.

A munka előrehaladtával megérlelődik a kollektív felkészülés a búcsúra: a záró tábortűzre. Sokszor átérezte az itthoni gyerekek is azt a meghatódottságot, amelyet az "Elmegyek, elmegyek ..." kezdetű népdalt éneklő tanítványaink éreznek, sokszor arattak már hatalmas sikert egy-egy jelenettel vagy verssel a táborozás végén. Mindezt persze tudatos és átgondolt munkával teremti meg a tanár, akinek a számára bizony nem üdülés, de lélekbeli elégteltséget keltő öröm ez az eredmény: a nyelv és szépség olyan együttese, amely maradandó emlékké válik a gyerekekben, hiszen célunk az is, hogy két hét alatt erősödjön ősei földjéhez, életük színteréhez, művészetük szépségeihez való kötődésük.

Bevallom: nem minden célzatosság nélkül kértem az alkalmat arra, hogy mindezt elmondhassam. Arra kérem meg Önöket, hogy legyenek - ha nem is aktivistái, de érdeklődő és alkalomadtán segítő együttműködői az anyanyelvi mozgalomnak. Több jó példa van már arra, hogy lektoraink segítettek a hozzájuk forduló, és felelős nevelő munkát vállaló, de kevésbé felkészült tanároknak, kitekintve az egyetem falain túli világra, szívükön viselve magyarságukat megőrizni kívánó honfitársaink jóindulatú szándékait. Egyre több ország állami támogatást is nyújt a nemzetiségek, etnikumok anyanyelvi tanulásához. (..)

(1981.)

Á r Zsuzsanna

A vizuális kultúra szerepe a magyarságtudat megőrzésében

A sokrétű magyar lektori munka kezdettől fogva a belső, tehát a saját meggyőződésből, a szükséges felismeréséből fakadó és a külső, tehát a megrendelői, esetünkben az egyetemi igényt tekintve kettős tartalmú: egyfelől a magyar nyelv tanítása, s ezen belül a magyar nyelv megőrzése és ápolása, másfelől a magyar kultúra megismertetése és a terjesztése az adott ország nyelvén vagy közvetítő nyelv segítségével. E két tevékenység - a nyelvtanítás és a kultúraterjesztés - nem egymástól független ismeretanyagok elsajátíttatása során valósul meg, hanem egymással kapcsolatban, alkotó kölcsönösségben. A hatékony

nyelvtanítás nem nélkülözheti az irodalom, a művészetek, a történelem, a földrajz, a néprajz, a szociológia stb. elemeinek jelenlétét és az audio-vizuális technika alkalmazását. A magyar kultúra eszköz szerepénél fontosabb küldetést lát el azonban akkor, amikor önállóan közöl ismereteket, közvetít nemzeti értékeket. A nyelvtanulás ugyanis felkeltheti az érdeklődést egy gazdagabb, elmélyültebb magyarságismeret iránt: magyarságtudományi tanulmányok és kutatások megindítását indukálhatja. Ugyanakkor a magyar kultúrával való foglalkozás is elvezethet a nyelvtanuláshoz: kedvet ébreszthet, sőt esetenként szükségessé is teheti a nyelvi tanulmányokat. Természetesen az igazi nemzeti értékek hatását használjuk fel mindkét esetben kultúránk megbecsüléséhez és megkedveltetéséhez, más megfogalmazásban a magyar származású hallgatók magyarságtudatának megőrzéséhez, erősítéséhez.

A külföldi irodalom-, nyelvtudomány- és történelemtanítás jól bevált élő gyakorlat a különböző országok oktatóhelyein, egyetemi szakemberek vagy vendégtanárok végzik ezt a munkát. Örvendetes, hogy nekünk is sikerült a tudományok oktatását kiterjesztenünk mind több külföldi egyetemen. Az új oktatóhelyek telepítésekor arra kell törekednünk, hogy e tudományágak is helyet kapjanak az oktatási struktúrában.

Amiben tovább léphetünk, az a magyar vizuális kultúra külföldi oktatásának bevezetése. Lehetősége azért merülhet fel, mert az egyetemeken folyik ilyen tartalmú általános képzés. A javaslat indoklásához néhány szempont: képzőművészetünk - festészet, szobrászat, grafika - újabb szóhasználattal vizuális kultúránk - népművészettel, fotóval, dia- és videofilmel bővített fogalma - és a magyar valóság szoros kapcsolatban áll egymással, Ismereteket közöl történelmünk

folyamatairól, a hazai táj földrajzi jellegzetességeiről, az Alföld, a balatoni táj, a lisa-part stb. egyedi voltáról, a szülőföld és a magyarság kapcsolatáról, életmódról, szokásokról valamint a magyar karakterről, személyiségjegyekről, etnikai sajátosságokról. A vizuális kultúra alkotásai nemcsak ismereteket közölnek az ábrázolt kor történelméről, a mindennapi életről, a mű értékeiről és szerepéről, arról, hogy mi volt az alkotó számára a leglényegesebb a korban stb. A vizuális észlelés, a percepció során nemcsak a nemzeti tartalmak intellektuális, hanem esztétikai birtokbavétele is megvalósul. Minden igazán értékes műalkotás tükör is: az esztétikai minőségek közvetítésével igent mond humánus gondolatok, tettek, magatartások éthoszára, egyértelműsíti őket. A vizuális kultúra befogadása, a recepció során a műalkotások emocionális hatást gyakorolnak ránk: az eszmék és gondolatok, valamint az érzelmi hatás igen fontos személyiségformáló erő. Könnyíti a helyzetet a vizuális nyelvezet, a kommunikáció, mely az emberiség közös nyelven szól mindenkinek, így az alkotói üzenet eljut nyelvismeret vagy jó fordítás nélkül is a külföldi befogadóhoz. Ennek fontosságát hangsúlyozza az, hogy sajátos eszközzel a szónál beszédebben közvetít valóság- esetünkben magyarságtartalmakat. Babitsot idézve a "magyar nem annyira szavakkal gondolkodik, mint inkább képekkel", Madarász Viktorra hivatkozva "Csak a nemzeti művészet igaz és kifejező és értékes", s Veronese Kánai mennyegzője többet mondott az egykori Itáliáról, mint mondhatott volna egy sereg könyv, s ha mindez így van, miért ne vennénk számításba a vizuális kultúrát abban az alakuló, formálódó oktatási struktúrában,

amelyben a hungarológia előtérbe került, amikor azt kutatjuk, hogy milyen lehetőségei vannak az irodalom, a nyelvtudomány és a történelem mellett a földrajz, a néprajz, a közgazdaságtan és más tudományok oktatásának. Magyarságtartalmuk és értékeik alkalmassá teszik a magyar művészeteket is arra, hogy a hungarológia tartalmát tovább bővítsük: terjesztésébe és kutatásába bevonjuk a tudományok mellett a művészeteket, a vizuális kultúrát is. Nem mondhatunk le e gazdag magyarságtartalmú ágazatról kultúraközvetítő munkánk során, mert az érzelmi hatás jelentős tényező lehet mind a nemzeti identitástudat megszilárdításában, mind egy, a saját nemzeti kultúrától eltérő, magyar nemzeti gyökerekből táplálkozó és igazán értékes magyar kultúra megszerettetésében.

Céljaink szolgálatába állítható a magyar filmművészet is, mert ismerik és elismerik, mert a magyarságismeret, így a magyarságtudat sajátos formája. A magyar intézetektől bármikor kölcsönözhetőek filmek, bemutatásuk iránt nagy az érdeklődés, és a vetítések utáni beszélgetésre fel tud készülni a magyar lektor is. Különösebb probléma nélkül megszereshetők olyan sorozatok, amelyek vagy egy rendező életművéből mutatják be a legsikeresebb alkotásokat vagy egy-egy filmtörténeti korszak, illetve filmművészeti irányzat legjobb filmjeit tűzik műsorra. Abban léphetünk előre, hogy esztétika, ezen belül filmesztétika stúdiumokat hirdetünk meg. Az esztétika mellett művészettörténeti tanulmányok is indíthatók önállóan vagy az általános művészettörténeti képzésbe illesztve. A vándorkiállításokat és rendezvényeit közelítenünk kell az egyetem oktatóihoz, hallgatóihoz. Vándorreprodukciókiállításokat magunk is szervezhetünk, műtárgymásolat-gyűjteményeket is bemutathatunk. Az alapműveket

- képzőművészeti albumokat, dia- és videofilmeket stb. - rendelkezésére kell bocsátanunk az egyetem könyvtárának, filmtárának. A külföldi igényeken kívül belföldi igény is van a magyar művészetet bemutató válogatás megjelentetésére. Sok a tennivalónk audio-vizuális technikánk oktatási célú felhasználásában: a videofilmek jól szolgálhatnak a nyelvtanítást és az országismeret-oktatást. Megvizsgálhatnánk a számítógép felhasználásának új lehetőségeit is.

A magyar lektorok tevékenysége gazdag eszköztárat sorakoztat fel: közvetlenül bekapcsolódnak a nyelvtanítás és a kultúraterjesztés folyamataiba, közvetve rendszeres kapcsolattartó, szervező munka során biztosítják az információáramlást a hazai háttér, a külföldi magyar intézet és újabban a hungarológiai központ, valamint az oktatóhely között, más képpen a helyi magyar kulturális központ feladatkörét látják el. A vizuális kultúra lehetőségeinek felhasználása mind a magyarságtudat megszilárdításában, mind a külföldi magyar szakértők körének bővítésében mindazok feladata, akik munkájuk során tehetnek valamit a hungarológia e területén is.

(1986.)

G i n t e r Károly

A magyar nyelv és kultúra ügye Berlinben

1. A berlini (NDK) Humboldt Egyetem magyarságtudományi "Szakterülete" (Fachgebiet Hungarologie) - a Szláv Szekció keretében - régi hagyományok örököse. Mintegy másfélszáz éve járnak az egyetemre tanulni vágyó magyarok. Első nemzedékeik arra is gondoltak, hogy magyarságukat ápoló, érdekeiket védő, az újonnan érkezőket eligazító egyesületet hozzanak létre. A magyarságápolás szép bizonyítéka a gazdag, ma már több mint félszázezer kötetes könyvtár, amely bizvást tekinthető a Kárpát-medencén kívüli legnagyobb magyarságtudományi könyvgyűjteménynek. S amikor 1916-ban Gragger Róbert létrehozta a magyar tanszéket, a nyelv és kultúra megőrzésének központja a magyarságtudományok terjesztésének is központjává vált, s az maradt a mai napig. Ebben a környezetben, ahol a magyar hagyományok olyan élők, hogy szinte az oktatás keretét adják, jól kirajzolódik a vendégtanár kettős irányú feladatköre.

2.1. Az egyik irány - mint mindenütt - a magyar nyelv és művelődés megismertetése és tanítása az egyetemre beiratkozó hallgatóknak. Ez a Humboldt Egyetemen három évenként kb. 6-8 fő képzését jelenti, akik diplomájuk megszerzése után magyar-német, illetve orosz-német tolmácsként, fordítóként helyezkednek el. A központilag biztosított elhelyezés magyarázza az alacsony létszámot: a népgazdaság igényei szabják meg a felvehető hallgatók számát. A külső igények szerint van lehetőség speciális, hosszított filológusképzésre, illetve demonstrátorszerű fiatal segédmunkatársak szerződéses alkalmazására, akiknek egyik - talán első - feladata magyar témájú doktorátus szerzése. Végül a vendéghallgatók és Magyarországra készülő aspiránsok bővítik a kört. A vendégtanár saját szakterületén közvetlen témavezetési feladatokat lát el, más témakörökben pedig tanácsa-

dással, szakirodalom, konzulensek ajánlásával segíti elő a hozzá fordulók munkáját. A képzés körébe tartozó munkákhoz tartozik a készülő oktatási anyagok lektorálása, véleményezése is.

2.2. A központ-jelleg arra kötelez, hogy a tanácsadás kiterjedjen a hallgatókon kívüli segítségkérőkre: a már elhelyezkedett hungarológusok nem egyszer kérnek tanácsot fordítási, magyar szövegértelmezési kérdésekben, néha olyan speciális dolgokban, hogy egyszerű halandó a választ csak magyarországi levelezés vagy telefonálás után tudja megadni (pl. az automata tekepálya elektromos kijelzéseinek magyarázata és magyar megnevezése). A különleges kérdések természetesen azt is mutatják, hogy jól képzett külső segítségkérőkről van szó, akiknek köznapibb dolgok nem okoznak nehézséget.

2.3.1. A magyar nyelvet az NDK-ban a népfőiskolákon is oktatják; itt a világnyelvek után a legnagyobb tömegeknek tanított "kevéssé elterjedt nyelv", megelőzi a lengyelt, a csehét s még vagy fél tucat más nyelvet. 1984 májusában főhatóságuk országos tanácskozássra hívta össze a magyartanárokat. A jó együttműködés jele, hogy a tanácskozássra a berlini Magyar Kultúra Házában, tehát magyar művelődési intézményben került sor. Magam előadóként voltam hivatalos a találkozóra. A mintegy 40 fő előtt szóltam a magyar mint idegen nyelv oktatása történetének néhány, elsősorban a német támogató hazai háttérintézményekről s néhány általános módszertani kérdésről.

2.3.2. A hallgatóság, vagyis a népfőiskolai tanárok kérései, kérdései a tananyagellátásra, módszertanra, szakmai támogatásra irányultak. Igényelték a rendszeres találkozásokot (félévente-évente), nyelvi és módszertani témák megvitatását, bemutató tanításokat, tájékoztatókat a magyarországi kulturális élet jelentős eseményeiről, az ország bármely téren elért fontos eredményeiről, hiszen ők német anyanyelvű, kultúrájú tanulócsoportokban dolgoznak, s itt nagy érdeklődésre tartanak számot Magyarországnak a legkülönfélébb területeken felmutatott teljesítményei, sőt ezek további

tanulásra ösztönző tényezők, erősítik a mindennap látható magyar gazdasági jelenlét - autóbuszok, konzervek, fűszerek, italok - hatását.

2.3.3. A tanárok munkáját kézzel foghatóan támogatná, munkájuk iránti lelkesedésüket nagy mértékben fokozná a rendszeres magyarországi segítség: ösztöndíjak felajánlása a hazai nyári pedagógus-továbbképző tanfolyamokra, melyeket az OPI rendez a szomszédos országok pedagógusai számára, esetleg levelező oktatás kiépítése valamely pedagógusképző intézmény, egyetem, főiskola közreműködésével, módszertani kiadványok rendelkezésükre bocsátása.

3.1. A vendégtanár munkájának másik iránya feltárni és' lehetőleg közkinccsé tenni azokat a tényeket, jelenségeket, amelyek mint az egyetemes magyar művelődés részei, a magyar társadalom életét is érintő vonatkozásai az adott országban fellelhetők. Első helyen kell beszélnünk a már korábban említett könyvtárról. Berlinben olyan kézirat-, könyv-, folyóirat-, újságállomány várja a kutatókat, amelynek valódi értékét csak egy általános katalógus kiadása fedné fel. Itt őrzik például a halle-wittenbergi egyetem magyar érdekű kéziratok könyvanyagát, sok misszilis levelet, német, latin és magyar nyelvű kéziratokat, melyek a magyar nyelv- és művelődéstörténet, a családtörténeti kutatások és a protestáns, főleg evangélikus egyháztörténet gazdag forrásai. Ezt a XVII-XVIII. századi anyagrészt, benne a gazdag Kassai- és Rotarides-gyűjteményt Pálffy Miklós katalógusából már megismerheték az érdeklődők (Miklós Pálffy: Katalog der Hallenser Ungarischen Bibliothek. VEB Max Niemeyer Verlag, Halle/Saale, 1965. és Dr. Pálffy Miklós: A hallei magyar könyvtár könyvészeti ritkaságai (Bibliographische Seltenheiten der Hallenser ungarischen Bibliothek. Halle/Saale, 1967.). Most folyik viszont a többi terület katalógusának a kiadása. Ez az egyetemi könyvtár anyagi ereje szerint (mert a magyar gyűjtemény végső soron az egyetem könyvtárának a része) számos füzetben jelenik meg, s elkészítéséhez nem elég a katalóguscédulákat csupán lemásolni, hanem azonosító, rendszerező, leltározó könyvtá-

rosi munkára is szükség van. Az első füzet / (Edward Roy: Bestände der Fachbibliothek Finno-Ugristik der Universitätsbibliothek Berlin: Auswahlkatalog (Schriftenreihe der Universitätsbibliothek Berlin; 47) Teil 1. Geschichte, 1984/ az 1945-ig megjelent történeti művekkel tavasszal látott napvilágot, hála annak a lehetőségnek, hogy a könyvtárszakos hallgatók szakmai gyakorlatukat itt tölthették. Meggyorsítaná a munkálátokat, ha az államközi kulturális egyezmény keretében hosszabb-rövidebb ösztöndíjjal könyvtárosok mehethének Berlinbe, akiknek egyik feladata a katalóguskészítés lenne. Az egész hungarológia érdeke, hogy ez mielőbb elkészüljön.

3.2. A népfőiskolai tanárok tanácskozásán elhangzott egy nem szorosban az ottani témába végő, de komoly figyelmet érdemlő felszólalás az NDK-ban élő magyar származású gyermekek nyelvmegőrzésének az igényéről. Ismeretes, hogy csak Berlin körzetében mintegy négyezer, az egész NDK-ban majd tízezer állandóan megtelepedett magyar él. Családot alapítottak, házastársuk a legtöbb esetben német anyanyelvű (közülük kerül ki a népfőiskolai magyarórák számos hallgatója). A házasságok egy része turista ismeretségből ered, többségüknél azonban a magyar fél az NDK-ba ment szakmunkás, aki első tervei szerint csak néhány éves, az otthoninál szakmailag és anyagilag jobboldalmazóbb külföldi munkára vállalkozott, de sorsa a meggyökeresedéshez vezetett. Olyasféle szétszórtság van kialakulóban, amilyen az elmúlt évszázad folyamán sok fejlett gazdaságú országban jött létre. Míg azokat összefogta, magyarnak megtartotta a magyar pap, a magyar segélyező egyesület, az NDK-ban a megváltozott történelmi, társadalmi és egyéni adottságok miatt ilyen megtartó erők nincsenek. A beilleszkedés gyors, sem szakmailag, sem nyelviileg nem okoz nagyobb nehézséget, a munkavállaló magyarok a befogadó társadalom teljes jogú, teljes társadalmi-gazdasági biztonságban élő tagjai. Családi kapcsolatuk azonban elevenen Magyarországhoz köti őket, s ezt a kötődést gyermekeikben is ápolni akarják. A berliniek és a város vonzáskörében élők számára elérhető

a Magyar Kultúra Háza, amely rögtön készsággel ajánlott fel megfelelő helyiséget egy, a szülók által szervezendő hétfégi magyar iskola számára. Kérdés azonban, hogy az NDK-ban letelepedett dolgozóknak megfelel-e a ház elsősorban németeknek szánt programja, nem kellene-e a nagyobb gyárakban vagy városokként, területenként szerveve magyar klubokat kezdeményezni, ahol az ideiglenesen ott élők jól elérhető körét ki lehetne bővíteni a már végleg letelepedettekkel, akik így nem veszítenék el állandó kapcsolataikat a magyar étellel. Ahogy sok más ország magyar szétszórtságában, az NDK-ban élő magyar származásúak között is működhetnének egyesületek. A szélesebb kulturális távlatok itt is gazdagítanák az új haza műveltségi képét, s hordozói mindkét kultúra javára tölthetnék be a kétirányú közvetítő szerepét. A szétszórtságbeli magyarok szervezése messze meghaladja a vendég-tanár illetékességi körét. A szétszórtságra azonban mint társadalmi jelenségre nézetem szerint kötelessége felhívni az illetékesek figyelmét, s meg kell adnia a szakmai segítséget az innen hozzá fordulóknak. A körök egyébként sokszor egybeesnek: a letelepedettekből verbuválódnak a népfőiskolai magyartanárok, s például az egyik szükségcsinálta, műszaki képzettségű lelkes magyartanár most vendéghallgatónk a Humboldt Egyetemen.

3.3. A vendég-tanár nyilvánvalóan hasznos segítséget nyújthat annak az intézménynek, amelyben Magyarországon állandó jelleggel dolgozik. Magam a hallei Munkás-Paraszt Fakultás magyar nyelvi tagozatán dolgozó, szintén a NEI-ből jött tanárokat kerestem fel. Az NDK könyvkiadását figyelve pedig számos olyan kiadványra - szótárra, nyelvtanra, - tudtam felhívni a figyelmet, amely nálunk nehezen tanulmányozható, de a Nemzetközi Előkészítő Intézetben a hallgatók által anyanyelvként beszélt nyelvekbe ad bevezetést. Az nem kíván külön bizonyítást, hogy a célnyelv eredményes tanításához milyen nagy segítséget nyújt a tanuló anyanyelvének legalább rendszeres ismerete.

4. A vendég-tanár nem polihisztor, s állomáshelyén a legjobb könyvtárban sem áll minden létező forrás a ren-

delkezésére. Vannak csak Magyarországon megválaszolható kérdések. Így szükség van egy olyan háttérszervezetre, ahova bizalommal és biztonsággal fordulhat a válaszért, mert ennek megvannak a megfelelő kapcsolatai a magyar tudományos és művészeti élet, valamint a könyvkiadás intézményeivel, és mert tudja s akarja használni információcsatornáit. A VI. lektori konferencia megszervezése jó reményt kelt arra, hogy a Magyar Lektori Központ tevékenysége ilyen lesz.

(1985.)

Majoros Csilla

A berlini Humboldt Egyetem magyar tanszékének feladatairól

1. Ma a berlini Humboldt Egyetemen működő nagymúltú magyar tanszéknek (F a c h g e b i e t H u n g a r o - l o g i e) elsődleges feladata a tolmács-fordító magyar szakos hallgatók 4 éves képzésének ellátása.

A tanszék tényleges tevékenysége azonban ennél jóval szerteágazott. S most nem a tudományos kutatómunkára, s nem is a különböző tanfolyamokra gondolok, hanem arra a kultúrpolitikai misszióra, melyet egy külföldön működő magyar tanszék pusztá léte az adott országban biztosít.

Az 1916-ban alapított magyar tanszék (U n g a - r i s c h e s I n s t i t u t) a hungarológiai oktatás egyik legrégebb és legnagyobb hagyományokkal rendelkező műhelye. Olyan műhely, amelynek már alapításakor "kötetnyi" története volt. Alapításával ugyanis gazdája lett két őskönyvtárnak. Ez utóbbi kezdetei pedig egészen a XVII. sz -ig nyúlnak vissza.

Az évtizedek során aztán a tanszék neve, feladatköre, szervezeti hovatartozása, helye gyakran változott. Még legállandóbb nagysága, azaz helyesebben a kicsisége maradt, átlagban mindig 6-8 fős oktatógárda látta el, s látja el ma is a tanszéki munkát.

Néhány év elteltével a magyar tanszék szémszédságában 1924-ben nyitották meg a C o l l e g i u m H u n g a r i c u m o t. A Collegium Hungaricum - a köztudatban gyakran keveredik a kettő - kollégium, diákszálló volt fiatal ösztöndíjasok számára, akik rövidebb-hosszabb tanulmányútra Berlinbe érkeztek.

A két intézmény - melyek feladatköre tehát merőben más volt - szerencsésen kiegészítette egymást, s háború előtti magyar tanszék hamarosan olyan fórummá, szel-

lemi központtá nőtte ki magát, hogy hatása messze túlsugárzott Berlin határain, s követendő például szolgált már saját korában is hasonló típusú kultúrközpontok tervezésénél.

A II. világháború rombolása aztán itt is teljesen új helyzetet teremtett. 1945 után, Németország kettészakadásával ez a tanszék vált az NDK területén folyó hungarológiai tevékenységek egyedüli fórumává, a Collegium Hungaricum megszűntével pedig a már egyszer megteremtett nagy kulturális tradíciók egyedüli továbbvivője lett.

2. Nehéz lenne felsorolni, ki mindenki fordul meg nap mint nap a tanszéken, ám a tapasztalatok szerint hozzánk, a Clara Zetkin-Str.-i épületbe szinte mindenki eljut, akinek ma az NDK-ban a lehető legtágabb értelemben vett finnugrisztikával valamilyen kapcsolata van.

Vissza-visszajárnak például a tanszékre a korábban végzett hallgatók (ők ma magyar referensként dolgoznak különböző munkahelyeken); a tanszék állandó látogatói közé tartoznak a műfordítók, a fiatalok éppúgy, mint az idősebbek s azok a kutatók, kiadói szerkesztők és lektorok is, akik valamilyen magyar vonatkozású témán dolgoznak. Bejönnek a tanszékre a más felsőoktatási intézményben tanuló ösztöndíjasok is. A helyzet itt értelemszerűen fordított, az NDK-ban tanuló magyar ösztöndíjasoknak kintlétük alatt, a Magyarországon tanuló NDK-soknak viszont hazatértük után biztosít a tanszék tudományos kutatásra alkalmas körülményeket.

S még nem szóltam arról a számtalan spontán villámlátogatásról, telefonhívásról, amikor Berlinben tartózkodó delegációk, újságírók, filmesek, tv-sek s magán-személyek keresnek fel bennünket.

Arra, hogy a tanszék ily módon állandó tájékoztató, eligazító szolgálatot lát el, már Lakó György is felhívta a figyelmet egy 1968-ban, a tanszék fennállásának 50. évfordulójára írt tanulmányában.

A tanszék 55.000 kötetes, rendezett, folyamatosan bővülő könyvtára kétségtelenül nagy vonzerővel bír, de legalább annyian jönnek az egy kis beszélgetésre mindig

időt szakító, készséges oktatók miatt is, akik egyszemélyben nyelvünk és kultúránk avatott szakemberei is.

A teljesség kedvéért meg kell említenem, hogy Berlinben működik az 1973-ban létrehozott Magyar Kultúra Háza, színház- és moziteremmel, kiállítóhelyiségekkel, könyvtárral, könyv- és hanglemezbolttal. Az ő feladatkörük azonban értelemszerűen más: kulturális rendezvények, előadói estek, író-olvasó találkozók, kiállítások, filmvetítések szervezése és lebonyolítása. A két intézmény kapcsolata igen jó, kölcsönösen ismerjük és értékeljük egymás munkáját, de elmélyült tudományos műhelymunkára ez utóbbi lehetőséget biztosítani természetesen nem tud.

Ennyit előljáróban tanszékünk mindennapjairól, munkánk és feladataink sokszínűségéről, amelyből a mindenkori magyarországi vendéglektor is aktívan kiveszi részét.

3. A tanszéki munka gerincét a már említett orosz-magyar szakos hallgatók 4 éves képzése alkotja.

Ez az oktatási tevékenység igen sokfajta vizsgálódást tenne lehetővé, most csak egyre, a metodikai problémákra koncentrálnék.

Metodikai problémáink kettős természetűek: egyrészt munkánk egészét determinálják, másrészt a nyelvoktatásnak csak egy adott szakaszában jelennek meg.

Ez a képzés része az NDK-ban folyó egyetemi kétszakos tolmács-fordító képzésnek, amely 44 különböző nyelven, 63 fajta párosításban folyik. A követelményrendszer, a tantervet az összes szak számára központilag írják elő. Az angol-francia vagy a francia-khmer szakos hallgatókra tehát ugyanazok a szabályok érvényesek, mint ránk. Ez viszont azt is jelenti, hogy nekünk is ugyanolyan szintű nyelvtudással kell kibocsátanunk végzőseinket, mint ezt a többi szak teszi. Ezt különben megkerülni sem igen lehetne, mert a központi írásbeli zárthelyik szövegei mindig közösek...

A képzés ideje alatt a hallgatók egyetemi tanulmányokra fordítható energiáinak csak körülbelül az 1/3-át vehetjük igénybe. A magyar szak mellett ugyanis ott van a má-

sik szak (esetünkben az orosz), s ott vannak az általánosan kötelező tantárgyak is. A hallgatók heti óraszámuk különben átlagosan 32, ebből 11-12 jut a magyarra.

A magyar nyelv mellett kötelező jelleggel a képzés egész időszaka alatt végigvonul a különböző hungarológiai tantárgyak oktatása. Ezekre építhetünk, visszautalhatunk, s mivel a felsőbb évfolyamokon az előadások már magyarul folynak, a nyelvelsajátítást is támogatják. Az arányokra jellemző: míg a nyelvórákra hetente körülbelül 10 óra jut, a szaktárgyakra mindössze 1 vagy 2.

Hallgatóink nem bölcészek, nem tanárok, hanem tolmács-fordítók lesznek, a gyakorlati nyelvoktatásnak előtérbe kell tehát kerülnie. Tény, hogy ez hangsúlyt csak a felsőbb évfolyamokon kap, de a képzés időbeli rövideje és feszessége miatt az első pillanattól szem előtt kell tartanunk.

Ezek mellett az általános metodikai feltételek mellett minden év, helyesebben minden évfolyam más és más módszertani probléma elé állít bennünket.

4 Az első évfolyamon, helyesebben az első szakaszban, amely 3 szemesztert ölel fel, kezdő nyelvoktatás folyik. A felvételinek nem előfeltétele a magyar nyelvtudás. A cél: a magyar nyelv alapjainak megbízható elsajátítása. A heti óraszám 10. Az itteni munka sok rokonságot mutat a Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó nyelvi képzéssel. Természetesen azzal az alapvető megszorítással, hogy esetünkben a környezet nyelve és a célnyelv nem azonos. A második szakaszban, azaz a II. és III. évfolyamon, pontosabban a 4., 5. és 6. szemeszterben, haladó nyelvoktatás folyik. Az óraszám heti 9. Célunk a már megszerzett nyelvi alapismeretek megszilárdítása, elmélyítése és magas szintre emelése. A gyakorlati nyelvoktatás ekkor kezdi megkapni speciális arculatát, a 9 nyelvóra 5 fordítási és 4 tolmácsolási gyakorlatra oszlik. Itteni munkánk egészét leginkább az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán folyó képzéshez vagy egy magyarországi egyetem idegen nyelvi tanszékén folyó munkához hasonlíthatnánk.

Ebben a szakaszban érezzük leginkább hiányát azoknak az alapműveknek, amelyek ma, a XX. sz. végén egy idegen nyelv megfelelő szintű tanításához elengedhetetlenül hozzátartoznának. Hiányzik az egynyelvű tankönyv audiovizuális kiegészítőkkel, hiányzik az egynyelvű nagyszótár, a vonzatszótár, a frazeológiai szótár; nincs metodikai kézikönyv, s nincs egynyelvű, diákok számára írt nyelvtani összefoglaló sem, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Az igazsághoz s a kronologikus kép teljességéhez hozzátartozik, hogy a hallgatók ebben a szakaszban - harmadévesen - egy évet Szegeden a JATE Bölcsészettudományi Karán végezhetnek. Ez az 1 év teremti meg a feltételeket arra, hogy a következő szakaszban valóban sor kerülhessen a felsőfokú nyelvtudás kialakítására.

A harmadik szakaszban (IV., utolsó évfolyam) a súlypont a tolmács-fordító szakma felsőfokú nyelvi képzésére esik. Az óraszám heti 6, ezen belül 4 fordítási és 2 tolmácsolási gyakorlat van. A hallgatók ekkor készítik el diplomamunkájukat is, a tapasztalatok szerint kivétel nélkül magyar vonatkozású nyelvészeti vagy irodalmi témát választanak.

A képzésnek ez a sokoldalúsága is a tapasztalatszerék fontosságára, az együttműködés szükségességére hívja fel a figyelmet.

5. Mindezek után jogos lehet a kérdés: lehet-e egyáltalán ilyen feltételek között, heti 10-11órán, idegen nyelvi környezetben, 4 év leforgása alatt, kezdő nyelvtudásról indulva, magas szintű, munkavállalásra alkalmas nyelvtudást szerezni? A kérdésre igennel válaszolhatunk. Ez úgy lehetséges, hogy minden érdekelt fél tisztában van azzal, hogy a tét komoly, az első pillanattól kezdve produkálni kell.

Felvételi 1980 óta háromévenként van, ekkor 6-8 középiskolát végzett fiatal kerül az egyetemre. Magyar származású nemigen van közöttük, olyan azonban mindig akad, aki gyermekkorában szüleivel több évig Magyarországon tartózkodott. A lemorzsolódás az évek során minimális, elhelyezkedési gondok nem nyomasztják a hallgatókat, erről végzős korukban az egyetem gondoskodik. A

A diákok minden túlzást nélkülöző, egyenletes szorgalommal tanulnak, az órákra, vizsgákra felkészülten érkeznek. Öröm dolgozni velük, ezt őszintén mondhatjuk. Az eredményes munka személyes feltételének másik oldalát a tanszék oktatói képezik. Az 5 fős "törzsgárda" - ketten közülük magyar anyanyelvűek - évtizedek óta együtt dolgozik. Paul Kárpáti a tanszék vezetője, irodalmár és műfordító, az irodalmi előadások felelőse; Klaus Rackebrandt nyelvtörténész és metodikus, Julia Kölzow a gyakorlati nyelvórák felelőse, Siegfried Höppner pedig történész. Könyvtárosunk Edward Roy jelenleg a könyvtár könyvalakban megjelenő katalógusának tudományos összeállításán dolgozik.

Az asszisztensek mindig 3 éves szerződéssel kerülnek a tanszékre. Jelenleg 2 fiatal tanársegédünk van, mindkettő Magyarországon végzett, egyik nyelvészetből, másikuk irodalomból írja doktori disszertációját.

Hozzájuk csatlakozunk mi, a kétfős magyar csapat, a vendégprofesszor és a vendéglektor. A vendégprofesszor 1984 januárjáig Antal László volt, majd őt követően Ginter Károly.

A harmadik tényező azoknak az intézményeknek és megállapodásoknak az együttese, amelyek az eredményes munka objektív feltételeit hivatottak megteremteni.

A Humboldt Egyetem a magyar tanszéknek is megadja mindazokat a jogokat és lehetőségeket, amelyeket más társ-tanszékeknek is módjában áll biztosítani.

Hallgatóink a szegedi 1 éves részképzés mellett többször is részt vehetnek a Debreceni Nyári Egyetemen.

Ide tartozik végső soron az is, hogy 1959 óta magyarországi vendéglektor, 1973 óta pedig vendéglektor és vendégprofesszor tevékenykedhet a tanszéken.

1970 óta működik a Magyar - NDK Hungarológiai Vegyesbizottság (tagjai főként az ELTE és a Humboldt Egyetem oktatóiból kerülnek ki), rendszeres és kölcsönös látogatásaik, munkaértekezleteik mindig hasznosak, ösztönzőek.

Sok mindenről nem esett szó ebben a beszámolóban, többek között gondjainkról, problémáinkról sem. Ezek között vannak megoldhatók (pl. tankönyvírás), s vannak olyanok is, amelyek megoldatlansága fájó pontokat érint. A Magyar - NDK Hungarológiai Vegyesbizottság ülésein ezek a kérdések is mindig napirenden vannak.

Ma már biztos, hogy a külföldön folyó hungarológiai munka történetében új fejezetet nyitott az 1983-ban létrehozott **M a g y a r L e k t o r i K ö z p o n t**. Különösen nagyra értékelendő, hogy ez az intézmény nemcsak elméleti síkon koordinálja a külföldön működő magyar lektorok munkáját, hanem mindent megtesz azért, hogy gyakorlati módon is segítse azt.

IRODALOM

- Edward Roy: Bestand einer Bereichsbibliothek der Universitätsbibliothek Berlin: in Schriftenreihe der Universitätsbibliothek Berlin Nr. 40, 87-89.
- Béla Szent-Iványi: Finnisch-ungarische Sprachwissenschaft und Ungarnkunde an der Berliner Universität: in Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Beiheft zum Jubiläums Jahrgang. IX. 1959/60. 45-62.
- Lakó György: Ötvenéves a Berlini Humboldt Egyetem Magyar Intézete: Magyar Tudomány LXXV. 250-3.
- Gulya János: A berlini Finnugor Intézet ünnepe: Nyr. XCII. 145-6.
- Bodolay Géza: Die Glanzzeit der Hungarologie in Berlin: Budapesti Rundschau 1978/24
- Kiss Jenő: Magyaroktatás a berlini Humboldt Egyetemen: MNY. LXXVI. 101-105.
- Bodolay Géza: Magyar nyelvoktatás a berlini Humboldt Egyetemen: Nyelvünk és kultúránk a nagyvilágban 81-84.
- Kornya László: A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának grammatika-oktatási problémái a berlini egyetemen: Magyar nyelv külföldieknek; Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga, 1981. 73-76.

VII. A MAGYAR IRODALOM OKTATÁSÁNAK HELYZETE

Magyar Miklós

Magyar fordítókör a lille-i egyetemen

Mint hogy 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 az irodalmár és nyelvész hallgatók közül verbuválódtak. A kör munkáját a szövegelemző órák tematikája is előkészítette, így, bár a kör csupán egy éves múltra 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 megszerette-tőjévé, 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. (...)

Alakuló összejövetelünkön néhány általam javasolt versből és prózai szövegből, melyeket rögtön fel is olvastam, a választás megkönnyítése végett franciául is megbeszéltünk, a hallgatók választottak egyet-egyét. 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 összejövetelelen 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. (...)

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 összejövétel 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.

(1969.)

S z ú c s József

Hungarológia Magyarországon

/A Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó irodalmi oktatás és nevelés kérdései/

Ez a cikk a Nemzetközi Előkészítő Intézetben folyó irodalmi oktatás és nevelés kérdéseivel foglalkozik. Azokat a területeket, eljárásokat és módszereket vizsgálja, amelyek elősegítik a hazánkba 5-7 évre érkezett külföldi egyetemi hallgatók kulturális nevelését.

A sokoldalú személyiségfejlesztés egyik módja a hallgatók permanens önművelésre nevelése. Az önművelés elképzelhetetlen az olvasási szokás kialakítása nélkül. Ez az olvasóvá nevelés (tudományos és szépirodalom) a nézővé (televízió, film, színház) és hallgatóvá (előadás, rádió) nevelés hármas egységét jelenti. A nyelvoktatási céllal működő intézetek az olvasóvá nevelést az említett hármas egység csaknem egyidejű alkalmazásával valósíthatják meg, hiszen lehet olvasni arról, amit megnézünk vagy megnéztünk. A cél az, hogy a pedagógus a tömegkommunikációs eszközökkel (sajtó, könyvek, rádió, televízió, film, színház) olyan érdeklődést tudjon kiváltani a hallgatóban, amely a nyelvtanulási nehézségek leküzdésére serkenti, olvasásra inspirál, a művészetek (irodalom, film, színház, festészet, zene) szeretetére nevel.

A NEI-be érkezett hallgatók olvasás iránti érdeklődését a nyelvoktatás kezdésének idejére lehetetlen megállapítani a szórványos érkezés s a nyelvi nehézségek miatt; néhány heti megfigyelés után azonban megállapítható, kik olvasnak rendszeresen. A felmérés után, figyelembe véve a hallgatók érdeklődési körét, ki kell alakítanunk az olvasás igényét, ha pedig megvan, lehetőséget is kell nyújtanunk az olvasásra. Az első szemeszter idején a fő súlyt a hallgatótól ismert nyelven való olvasási szokás kialakítására kell helyeznünk. Ezt úgy kell irányítanunk, hogy a Magyarországról szerzett ismeretek bővítését szolgálja. kedvet ébresszen

magyar nyelven történő ismeretszerzésre, az olvasásra, beleértve a szépirodalmat is.

(Déri Miklósné a külföldi hallgatók olvasási szokásait vizsgálva megállapította, hogy a magyar vonatkozású könyvek közül a legtöbben szépirodalmat olvasnak /20.sz. táblázat/. Az irodalom iránti érdeklődés megelőzi a történelem, a politikai és az egyéb tárgyú könyvek iránti érdeklődést.)¹

A h a l l g a t ó k i d e g e n n y e l v ű o l v a s ó v á n e v e l é s e

1. Hazánkba érkezésük után, az első hetekben ajánlatos elvinni a hallgatókat idegen nyelvű könyvtárba. A Gorkij Könyvtárban a hallgatók örömmel ismerik fel országuk egy-egy napilapját, folyóiratát és az ott kiadott könyveket, közöttük azokat is, amelyeket már otthon olvastak. Miután beiratkozhatnak a könyvtárba, semmi akadálya nincs annak, hogy szabad idejükben könyvtárba járjanak. A tanár ennek feltételeit egyetlen látogatással, a könyvtár és állományának megtekintésével meg tudja teremteni.

2. Évről évre elemi tájékoztatást nyújtunk hallgatóinknak Magyarországról anya- vagy közvetítő nyelven. A földrajzi, gazdasági és történelmi jellegű tájékoztatásokon kulturális életünkkel kapcsolatban elhangzanak nagy költőink és íróink nevei, megemlítve a társadalmi mozgalmakban, forradalmakban betöltött szerepüket.

3. A NEI könyvtára már jelentős mennyiségű fordított anyaggal rendelkezik. A "Mérfüldkő" című, több nyelven kiadott antológia ajánlható a magyar próza iránt érdeklődők számára. A költészet kedvelői számára valószínűleg kincsesbánya az "Arion", amely több nyelvű, s egyben alkalmas a magyar eredeti művel való összehasonlításra is. Egyes írók teljes regényének fordításai is megtalálhatók és ajánlhatók a hallgatók számára. Rendszeresen megkapjuk a "Hungaria" c. képes lapot több nyelven, amely szintén tartalmaz irodalmi tájékoztatót, kulturális szemlét.

4. Magyarország tervszerű megismerését szolgálja az egyéves előkészítés alatt a budapesti városnézés az egy napos őszi kirándulás (általában Visegrád-Esztergom-Dobogókő útvonalon), és a tavaszi országjárás.

A h a l l g a t ó k m a g y a r n y e l v ű o l v a s ó v á n e v e l é s e

A bölcsész szakirányú csoportokon kívül a NEI-ben nincs irodalmi, irodalomtörténeti, irodalomestétikai és stilisztikai oktatás. A mérnök, orvos és egyéb szakirányú hallgatók irodalomszeretetre nevelése a nyelvtanár feladata. Az ő ilyen jellegű munkáját szervezsen egészítik ki az intézet kulturális megmozdulásai, versenyek (Szép magyar beszéd), pályázatok (fotó, vers, próza és rajz), a rendszeres diákothtoni filmvetítések stb.

A széles látókörű és jó szakember-személyiség felkészítése érdekében a művészetek, az irodalom iránti érdeklődést az egyik leghatásosabb motivációnak kell tekintenünk. Ez a mi viszonyaink között azt jelenti, hogy a magyar nyelvtudás szintjét magasra kell emelni tudományos és kulturális ismeretek befogadása végett. Erre annál is inkább szükség van, mert nyelvoktatásunk nem elég korszerű, nem elég differenciált pl. ebben a vonatkozásban, mert nincs sajtóóra és honismereti óra, mint más előkészítő intézetekben. Tapasztalataim szerint a következő eljárások igen jelentősen elősegítik Magyarország megismerését, az olvasóvá nevelést:

1. K i r á n d u l á s o k

A hallgatók irodalmi ismereteinek gyarapítását segítik a különböző kirándulásaink. Az első kirándulásokon közvetítő nyelvet is használunk még, de igyekszünk a hallgatók magyar nyelvi tudását is aktivizálni, használni. Bár az út iránya, a körülmények erősen befolyásolják, hogy mikor, melyik költőről, íróról tudunk szólni, a hallgatók számára mégis igen jelentős bevezetésként szolgál a kirándulás a hungarológiába, s egyben arra szoktat, hogy önállóan is tegyenek lépéseket országunk, kulturális értékeink megismerésére. A nyelvoktatás

szempontjából is fontos a kirándulás, különösen a hallás utáni megértés fejlesztésében; a látottak, hallottak arra készítetik őket, hogy aktivizálják szókincsüket, beszéljenek. A kirándulás után gyakran meglepően szép utleírások születnek, tehát a hallgatók íráskészsége is javul.

2. M ú z e u m o k , k i á l l í t á s o k

Hallgatóink csoportvezető tanáraikkal márciusban rendszeresen meglátogatják az 1948-as forradalom emlékéért őrző helyeket, épületeket és múzeumokat. Évről évre tapasztaljuk, hogy a kollektív látogatás után néhány hallgató máskor is elmegy a múzeumokba, különösen ha egy-egy kiállítás megnyitására is felhívjuk figyelmüket, gondoskodunk meghívóról.)

3. A z i n t é z e t i p á l y á z a t , a "S z é p m a g y a r b e s z é d" v e r s e n y é s a n é p d a l

A NEI-ben folyó művészeti, irodalmi neveléséhez tartozik az évről évre meghirdetett pályázat. A benyújtott mű lehet képzőművészeti (festmény, rajz, fotó stb.), illetve irodalmi alkotás. Az irodalmi pályázatra magyar vagy olyan nyelveken írt mű nyújtható be, amelyeken az intézetnek módjában áll a bírálatot elvégezni (angol, arab, bolgár, francia, német, orosz, spanyol, vietnami). Nagy tömegeket a pályázat ugyan egyetlen évben sem vonzott még eddig, de az intézeti élet kedves színfoltja, sikerélményhez juttatja a nyerteseket. A legtöbb versenyző anyanyelvén írt munkával szokott részt venni.

1968 óta rendszeresen rendezünk tanulmányi versenyeket. A "Szép magyar beszéd" versenyen az egyes tanulócsoportok igen változó számú résztvevővel "képviselik" magukat (1-5 fő). Az 1970/71. tanévben 14 fős mérnöki szakirányú csoportomból 13-an indultak, közülük hat került döntőbe, megszerezték az 1., 3., 4. és 5. helyezést. Az eredményt nem lehet kizárólagosan a májusig történt sikeres nyelvtanulásnak és a jó előadói képességnek tulajdonítani. A hallgatók személyes ismerete alapján megállapítható, hogy az irodalom iránti aktív

érdeklődés volt a fő mozgató erő. A verseny első helyezettje a tanév végére olyan magas nyelvi szintet ért el, hogy Tersánszky-Józsi Jenő: "K a k u k M a r c i" c. regényét eredetiben olvasta.

A verstanulásra inspirálásban egyik igen jelentős eszközünk a népdal. A népdaltanulást, a népdaléneklést mindig szívesen fogadják a hallgatók. Többszöri énekléssel, anélkül, hogy leckeként memorizálniuk kellene, egy tanévben 6-10 népdalt könnyen megtanulnak. A népdalénekléssel javul a hallgatók kiejtése, folyamatos beszédre szoknak (éneklés közben pl. nem lehet szavakat megismételni, dadogni stb.), megismerik verseink ritmusaát. Azok a hallgatók, akik rendszeresen népdalokat énekelnek, természetesnek veszik a magyar verset, "a dal nélküli szöveget", szívesen szavalnak, nem rettentik vissza őket a verstanulás, szívesen vesznek részt a versenyen.

S z í n h á z , z e n e m ű v e k é s i r o -
d a l m i m ű s o r o k l á t o g a t á s á r a
n e v e l é s

Hallgatóink maguk is fejtenek ki kulturális tevékenységet: dallal, tánccal, jelenettel lépnek fel nemzeti estjeiken, vagy az intézeti ünnepeken. Működött már zenebarátok köre is intézetünkben (előadássorozat meghívott előadóval, hanglemezek hallgatása).

Az Intézet keretében szervezett látogatás (az Állami Nép Együttes műsorához, operába) önmagában is jelentős esemény, de hatását jelentősen növelni lehet, ha a nyelvtanár tartalmi ismertetésekkel, zenei bemutatóval felkészíti a hallgatókat, s alkalmat ad arra, hogy élményeiket szóban vagy írásban közöljék az előadás után. Célunk, hogy a színházlátogatás fejlessze a hallás utáni megértést, a beszéd- és íráskészséget, valamint a vitakészséget.

A színházlátogatásra, illetve a televízió színházi közvetítéseinek megnézésére való szoktatás egyik jó módszere a műsortájékoztatók elolvastatása a társalgási órán, amelyek sok hasznos információt közölnek. a színház nevét, címét, a darab szerzőjét, a szereplőket, a

rendező nevét, ismertetik a mű cselekményét, az előadás idejét stb. Jó szervező munkával megvalósítható, hogy egyetlen páros óra alatt 12-14 hallgató esetében egy-egy színház szinte egész repertoárjával megismerkedjenek. A műsorfüzet feldolgozása nagy mértékben fokozza a hallgatók érdeklődését.

Az irodalmi nevelés egyik igen hatásos formája az irodalmi műsorok látogatása. A hallgatók egész életre szóló élményt szerezhetnek egy-egy műsoron, amely felkelti és ápolja az irodalom iránti érdeklődésüket.

A sajtóbírálat szintén felhasználható az irodalmi műsorok látogatása alatt szerzett ismeretek és élmények elmélyítéséhez. Helyreigazítja, kiegészíti a hallgatók ismereteit, s egyben mintát is ad arra, hogyan lehet magyarul írni, illetve beszélni egy irodalmi műsorról.

A budapesti Irodalmi Színpad műsorából érdeklődéssel hallgatták diákjaink a "H e j, c i g á n y o k" c. zenés játékot, amely a cigánykérdés megbeszéléséhez nagyon jó anyagul szolgált.

K í s é r l e t e k a z i r o d a l o m o k t a t á s a k ö r é b ő l
(dramatizálás, antológia és jegyzet, tanulmány)

1. A m e s e é s a d r a m a t i z á l á s

Meséket valamilyen céllal évről évre felhasználunk az oktatásban, hol csak megértetési szempontból, hol tartalom elmondatására, hol a hallás utáni megértést kívánjuk fejleszteni, illetve ellenőrizni velük, s természetesen vonzó, érdekes tartalmukkal, szép fordulataikkal esztétikai élményt is nyújtanak.

A magyar nyelv oktatásában a hallgatók maximális aktivitása biztosítható pl. népmese-dramatizálással. Az Illyés Gyula gyűjtésében közölt "A s z a m á r r á v á l t o z o t t b a r á t" c. mesét a szokásos feldolgozás után (olvasás, megértés, kérdés-felelet, tartalomelmondás stb.) dramatizáltuk; minden hallgató tulajdonképpen színdarabbá formálta a mesét.

Ezt a műveletet valamennyi hallgató elvégezte, ami jelentősen igénybe vette a hallgatók szerkesztési és fogalmazási képességét. Végül egységes drámai szöveget kellett kialakítanunk, hogy előadható legyen. A meglehetősen antiklerikális jellegű mese előadva még hatásosabb, a hallgatók beszédgátlása pedig a már jólismert anyag és a szituáció miatt minimálisra csökken, s a narrátor, illetve a sűgő segítségével és a tanár személyes irányításával sikeresen játszható.

A magyar metodikai szakirodalom igen jelentős szerepet szán a dramatizálásnak az idegen nyelvek oktatásában. "Különösen anekdoták, rövid történetek, mesék alkalmasak dramatizálásra" - írja Tálasi Istvánné.² Az említett mese feldolgozása bizonyította ezt, valamint azt is, hogy ilyen eljárásokat használni lehet a magyar mint idegen nyelv oktatásában is annak ellenére, hogy előfordul néhány szükségtelen szó a szövegben. Munkánkban jelentősebb helyet kellene elfoglalnia a dramatizálásnak: "Nem a jelentés feltárásának, hanem a már feldolgozott anyag átélésének, szemléltetésének szemléltetési módja a dramatizálás, az inszcenálás. A dramatizáláshoz már a tanuló szemlélteti auditív-orális-vizuális-motorikus módon az előzetesen feldolgozott anyagot".³

A Nemzetközi Előkészítő Intézetben az irodalomoktatás érdekében az 1964/65-ös tanévben E g y c s e p p m a g y a r líra címen orvos és bölcsész szakirányú hallgatók számára jegyzetet és szöveggyűjteményt állítottam össze. A jegyzet párbeszédben adott képet a magyar líráról, lírikusokról általában, s a bevezető általánosan áttekintést is párbeszéd formájában adtam, hogy könnyebb, érthetőbb legyen az anyag.

Sajnos, bár tanítására sor került a csoportjaimban, az Intézet akkori problémái és a szaknyelvi oktatás előtérébe kerülése miatt kéziratban maradt, s csak nagyobb ünnepek alkalmával került sor egy-egy vers és költője bemutatására.

Az irodalomtanításban, illetve az irodalom szeretetére nevelésben jelentős lépés történt 1973-ban. Dr. Bé-

res János és Somos Béla olyan szöveggyűjteményt állítottak össze, amelyben egyéb szövegek mellett helyet kapott 8 mese és 8 vers is. A szöveggyűjtemény összeállítói igen szerény célt kívántak elérni a közölt versekkel: "Egy-egy versnek a bemutatásával és költőjének említésével azt akarjuk elérni, hogy diákjaink magyarországi tanulmányaik során Petőfi Sándor, József Attila, Kosztolányi Dezső nevével ne csak mint utca, hanem mint költő nevével is találkozzanak."⁴

A t a n u l m á n y s z e r e p e a z i r o d a l o m m e g i s m e r é s é b e n é s a f i l m n é z é s é r e a z o k t a t á s b a n

A magyar nyelvtanárnak nem csak az a feladata, hogy szórakoztató filmek megnézésére szoktassa a hallgatókat, hanem az is, hogy igényesebb alkotásokat is megnézzenek és értékelni tudjanak. Az úgynevezett művészi filmeket ajánlatos körültekintőbben megismertetni megtekintésük előtt. Tanulmányt is lehet olvastatni. Az ilyen társalgási óra célja lehet tanulmányolvasásra szoktatás is, a tanulmány lényegének megragadtatása, a hallgatók jegyzetelési képességének fejlesztése.

1971. január 29-én pl. hallgatóim Abe Kobo "A homok asszonya" c. regényének filmváltozatával ismerkedtek meg. A tanulmány a regényhez írt előszó, amelyet a Toldi mozi külön is megjelentetett.

A feldolgozás módjánál tekintettel voltam arra, hogy a II. szemeszter elején került sor. Így előre a táblára írtam 8 kérdést. A feladat az volt, hogy a hallgatók a szövegben, - mindenki kapott szöveget, - találják meg a választ, fogalmazzák meg lehetőleg saját szókincsükkkel, és írják le.

Az írásbeli munka után elegendő volt összeolvasni vagy a válaszok alapján elmondani, amit az íróról és a regény cselekményéről megtudtunk, sőt a szöveg alkalmat nyújtott arra is, hogy a cinizmusról is vitatkozzunk. A film megtekintése után már a sajtóban megjelent méltatás, annak ellenére, hogy új szavakat tartalmazott, a közepes hallgató számára is érdekes, tanulságos volt. Az ilyen

jellegű tanulmányfeldolgozás alkalmat ad az esztétikai nevelésre, nyelvoktatási szempontból pedig nagyon jó eszköze a szövegértés és a hallás utáni megértés fejlesztésének. Bő és érdekes anyagot nyújt íráshoz, fogalmazáshoz, s mind dialógus, mind monológus típusu beszédgyakorlásra kiválóan alkalmas; a hallgatók szókinccse rohamosan gyarapodik, beszédük színesebbé, érdekesebbé és választékosabbá válik.

Az olvasóvá, műélvezővé nevelés számos eljárását lehetetlen kifejteni. Hasznos eljárás pl. a tanteremben olvasó sarkot kialakítani, ahol napilapok, képeslapok, műsorfüzetek, tájékoztatók olvashatók.

Az 1972-73-as tanévben először hoztuk létre a hallgatókkal együtt szerkesztett heti, illetve havi "L á - t ó h a t á r "-t. A hallgatók mindig találtak számukra érdekes információt, politikáról, irodalomról a legújabbban vetített filmekről stb. szóló cikket. (Nagy előnye, az ilyen, jórészt sajtócikkek kivágásából álló szemlének, hogy később is felhasználható; pl. ha valamelyik hallgató a premier után néz meg egy filmet, elolvashatja a film premierje idején írt kritikát.)

F i l m - é s t e l e v í z i ó n é z é s r e ,
v a l a m i n t r á d i ó h a l l g a t á s r a s z o k -
t a t á s n é h á n y e l j á r á s a

A kudarcok megelőzése céljából ajánlatos a filmnézésre szoktatást nem csak a véletlenre, az egyéni érdeklődésre, kitartásra bízni.

A minél gazdagabb passzív szókinccs mellett a szövegértés viszonylag magas színvonala szükséges a film és a televízió nézéséhez, a rádió hallgatásához. Ennek kifejlesztéséhez általában nem elegendő a tankönyvvel és a nyelvi laboratóriumban végzett munka, viszont a rádió híreinek, majd az általános érdeklődésre számot tartó természettudományos és irodalmi előadásainak meghallgatása magnetofon felhasználásával könnyen megvalósítható. A felvételek időtartama 2-3 perctől 25-30 percig is terjedhet attól függően, hányszor szükséges a lejátszást megismételni. Háromnál több ismétlés nem ajánlatos,

mert csökken a figyelem koncentrációja. Az eljárás alkalmazásával a hallgatók passzív szókinccse rohamosan megnövekszik, gyorsul a hallás utáni megértés képessége, tudatosabb rádióhallgatóvá, televízió- és filmnézővé, valamint múzeumlátogatóvá válnak, és az ezzel foglalkozó kritikákkal is szívesen foglalkoznak.

I d e g e n f e l i r a t ú d i a f i l m e k
h a s z n á l a t a a z e s z t é t i k a i n e v e l
l é s b e n

Több éves tapasztalataim szerint a hallgatókat egy-egy csoporton belül mindig különösen érdekli egymás kulturája, irodalma, művészete, technikája, történelme stb. Ezt a motivációt ajánlatos a nyelvtanulás szolgáltatába állítani. Többnyelvű csoportban szinte hagyománnyá vált szokás, hogy képek, albumok felhasználásával a hallgatók magyarul bemutatják egymásnak országukat, és elénekelnek egy-egy népdalt, s a legjellemzőbb táncukat is bemutatják.

Az egymás iránti érdeklődés kiépítésének sokkal magasabb fokát lehet elérni diafilmek segítségével. Ha magyar nyelvűek nem is állnak rendelkezésünkre, de van valamilyen más feliratú diafilmünk, melynek nyelve egyezik a csoportban tanuló hallgatók nyelvével. A szovjet hallgatók például sokkal bővebb és mélyebb ismeretekkel rendelkeznek, mint amennyit egy-egy diafilm nyújt. Irodalmi ismereteiknek magyar nyelvű tolmácsolása vagy diafilm esetében annak fordítása örömet okoz nekik, sikerélményben részesíthető valamennyi, az adott nyelvet ismerő hallgató.

A d i a f i l m e k s z e r e p e a h a n g o s
f i l m n é z é s é r e s z o k t a t á s b a n

A filmnézésre szoktatás egyik sajátos formája a magyar mint idegennyelv-oktatásban az az eljárás, hogy diafilmmel segítjük elő a film megértését. A Magyar Diafilm Vállalatnak több olyan filmje van, amelyek a hangosfilm alapján készültek, a képek tehát azonosak, s általában ugyanaz a szöveg is. Ha a diafilmet a hangosfilm vetítése előtt feldolgozzuk, jelentősen

megkönnyítjük a hallgatók szórakozva történő tanulását.

A diafilm tanóra alatt feldolgozása olvasás, szövegmegértés és beszédkészség-fejlesztés céljából is igen jelentős. A tanítás szakaszai általában: 1. Rövid bevezetés a filmről, 2. A film egészének vagy egy-egy nagyobb szakaszának megértése. (Ha nehéz a szöveg, a tanár a hallgatóktól ismert szókinccs felhasználásával ismerteti, vagyis egyszerűsíti a szöveget.) Ha csak az a célunk, hogy a hangosfilmet megnézzék, ennyi is elég. Alaposabb előkészítés esetén a 3. szakaszban képről képre haladunk. Egy-egy kép szövegolvasásból, esetleg a képhez vagy néhány képhez fűződő párbeszédből, illetve monológus típusu beszédből áll. A 4. szakasz tulajdonképpen a hangosfilm megnézése. 5. szakasz: a megnézés után ajánlatos érdeklődni, mit értettek meg, mit nem, hogy a legközelebbi hangosfilm-nézésre való felkészítésnél a tanítás hiányosságait kiküszöbölhessék.

K u l t u r á l i s t á j é k o z t a t á s a z M T I K é p e s H í r a d ó j á v a l

Az MTI képes Híradója a színházi előadásokról, általában az irodalmi élettel kapcsolatos hírekről is nyújt elemi tájékoztatást. Célszerű a hallgatókat minél korábban arra szoktatni, hogy figyelemmel kísérik a hetenként megjelenő képes híradót, mert gyors tájékoztatásra alkalmas.

Az ilyen jellegű "irodalmi oktatásnál" óvakodni kell a maximalizmustól. Ha pl. a képek arról tájékoztatnak, hogy Illyés Gyula vagy Németh László valamelyik drámáját egy színházban bemutatták, a hallgatónak ezen a fokon elegendő annyit megjegyeznie: Illyés Gyula, Németh László ma élő magyar írók és van Budapesten Katona József Színház, Madách Színház stb.

A K é p e s H í r a d ó é s k i s e b b c i k k e k ö s s z e k a p c s o l á s a (Átmenet a képek nélküli szövegek olvasására)

Az MTI Képes Híradó s a kisebb újságcikkek olvasását együttesen is fel lehet használni az olvasásra szoktatásban. A hallgató egy MTI képeslapot olvas el, s

hozzá egy cikket az újságból; tanára, tanulótársa vagy szótár segítségével felkészül, és elmondja a hallgatóknak a frissen szerzett ismeretet. A tanévet pontosan kezdő bolgár csoport október végére már jelentős mennyiségű kulturális ismeret felvételére és átadására vált képessé. (...)

A z a k t u á l i s e s e m é n y e k s z e r e p e a m a g y a r i r o d a l o m m e g i s m e r é s é b e n é s f e l d o l g o z á s u k s a j t ó s e g í t s é g é v e l

Csak magyar jellegű a következő cikk: "Elbúcsúztatták Szabó Pált"

A cikk érdekessége, hogy a csoport egy hallgató kivételével ott volt ezen a búcsúztatáson a Kerepesi úti temetőben. (Előzménye az volt, hogy szóban hírül adtam: meghalt egy igen jelentős írónk, akit személyesen is ismertem, s elmegyek a búcsúztatásra. A kis megemlékezésem következménye az lett, hogy önként csatlakoztak, s együtt vettünk részt rajta.)

A temetés természetesen egyedi eset lehet az irodalom-szeretetre nevelésben, de jó példa arra, hogy milyen sokrétű hatásnak tudjuk kitenni hallgatóinkat hazánkban oktatási és nevelési céljaink elérése érdekében.

Az említett eljárások kedvezően befolyásolják a hallgatók olvasásra nevelését. 1972. május 15-én egy szovjet, bolgár, afrikai és arab hallgatókból álló csoportban arra a kérdésre, hogy mi a fő érdeklődési körük, a k u l t u r á l i s érdeklődésen belül a 14 hallgatóból 9 jelölte első helyen a szépirodalmat, 2 a zenét, 2 a filmet, 1 pedig az irodalmat, filmet, zenét - úgy valotta -, egyformán kedveli. Meglepő volt még a felmérés kapcsán, hogy az orvos szakirányú hallgatók között a politikai és szakmai érdeklődés elé helyezte 8 hallgató a kulturális érdeklődést, 1 pedig az irodalmat egyenlő helyre tette a szakma irántival.

A nyelvoktatás azért válhat szürkévé, üressé, érdektelenné a hallgató számára, merta nyelvtanárok meg-

feledkeznek arról, ami a pedagógia lényege - a műveltségközvetítés.⁵ A tömegkommunikációs eszközök tudatos alkalmazása érdekessé, vonzóvá s főleg eredményesebbé teszi a nyelvoktatást, mert egyaránt szolgálja az alapkészségek kialakítását (hallás utáni és szövegmegértés, beszéd, írás), táplálja a megismerési vágyat és esztétikai élvezetet is nyújt.

JEGYZETEK

1. Déri Miklósné: Külföldi hallgatók Magyarországon. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest, 1972.
2. Tálasi Istvánné: A szemléltetés az idegen nyelvek tanításában. Audio-vizuális közlemények, 1965/3. 14.
3. Tálasi, i.m. 17.
4. Béres János - Somos Béla: Szöveggyűjtemény, Bp., 1973. NEI
5. Táncos Gábor: Egyenlőtlenségek a különböző pedagógus-csoportok művelődésében, Pedagógiai Szemle, 1973. 2.sz.

(1971)

Andrássy Attila

A magyar irodalom tanításának helyzete és néhány problémája a Nemzetközi Előkészítő Intézetben

Intézetünk az irodalom önálló tantárgyként való oktatása terén nem rendelkezik jelentős tapasztalatokkal. Az irodalom régebben a "M a g y a r k u l t ú r a" nevé tárgy része - igaz, lényeges része - volt, s csak az utóbbi néhány tanévben vált szaktárggyá az ún. bölcsész csoportokban.

Az intézet oktatásszervezeti felépítésének rendszerében a hallgatókat szakirányú csoportokban a lényeges és szükséges alaptárgyakra oktatjuk. A magyar irodalom a bölcsész szakirány egyik szaktárgya a történelem és a művészettörténet mellett.

Az első komolyabb nehézség abból adódik, hogy a bölcsész csoportokba kerülő hallgatók összetétele választott szakmájuk szempontjából is erősen heterogén, hiszen ide kapnak beosztást azok, akik a tudományegyetemek bölcsészeti karának bármelyik szakjára jelentkeztek, valamint a jogászok, a különböző művészeti főiskolákon továbbtanulók, és azok is, akik óvónők, tanítónők, gyógypedagógusok akarnak lenni. Ezt az érdeklődési területen meglévő különbözőséget tovább színezi egy-egy csoport nemzetiségi összetétele és előképzettsége. A tavaly tanított csoportban vietnami, japán, szudáni, lengyel, jugoszláv, braziliai és szíriai hallgatók voltak, az ideiben szovjet, uruguayi, lengyel, bulgár, szudáni és román diákok. A csoportlétszám is elég magas, 12-16 fő között mozog. Az életkori különbségekről és az előképzettségbeli szakadékokról képet ad, hogy az idén pl. 17 és 26 év közöttieket tanítottam, akik közül 3 a középiskola befejezése után került hozzánk, egyesek 2-3 éve fejezték be a gimnáziumot, mások 1-3 évig egyetemi tanulmányokat folytattak.

Külön ki kell emelnem azt a problémát, amely újabb nehézségeket okoz: más a magyar irodalom jelenségeit és fejlődését megértetni egy kelet-európai, egy latin-amerikai, és ismét más egy az európai kulturát alig vagy nem is ismerő vietnami, japán vagy arab hallgatóval. Ezek az adottságaink. S mert a bölcsész csoportok száma természetesen alacsony (évente 2-3), az összetétel megközelítően ideális volta (közös anyanyelv vagy közvetítő nyelv és relative egységes szakterület) is csak nehezen érhető el.

Az irodalom tanításának céljait és feladatait, a tananyagot és az órakeretet a "T a n t e r v é s U t a s í t á s" írja elő számunkra, amely itt, az intézetben készült, és csak a "M a g y a r K u l t u r a" című tárgy keretében történő oktatás tapasztalataira épülhetett. Mivel azonban a NEI-ben általános (és így, általánosan helyes) elv az, hogy hallgatóink tudásszintjét a magyar középiskolai követelményrendszer közelébe kell eljuttatnunk, sajnos, ez a magyar irodalom tantervében és utasításában is - igaz, némi megszorításokkal - helyet kapott. Ennek következtében a célok, a reális helyzet és a megszorítások ellentmondásokat eredményeztek magában a "T a n t e r v é s U t a s í t á s" instrukcióiban is.

Az irodalomtanítás feladatai között ilyen maximális igények fogalmazódtak meg: "A nyelvi, szaknyelvi ismeretek olyan fokára kell eljuttatnunk hallgatóinkat, hogy képesek legyenek önálló szövegolvasásra, szakmai szövegek megértésére, esetenként szöveg- illetve verselemzésre, stíluselemzésre."

"Alapelveként kell tekintetnünk az irodalmi szövegekkel való bőséges szemléltetést."

"Munkálkodnunk kell azon, hogy hallgatóink általános tudásszintje ne maradjon alatta egy "közepes"-re érett-ségizett magyar hallgató tudásszintjének."

S ugyanakkor a "Követelményekben" a következő mondatok olvashatók:

"E tantárgyból a hallgatók többsége (!) nem rendelkezik előzetes ismeretekkel, azonkívül a mindenkori nyelvi szint határozza meg az előrehaladást. A rendelkezésre álló

fél év alatt a hallgatók konkrét műismerete, olvasottsági szintje és idézőképessége nem érheti el az érettségi vizsgát tett hallgatók tudásszintjét."

Úgy hiszem, ezek a kiragadott példák érzékeltetik, hogy a "Tanterv és Utasítás" a gimnáziumi alapján készült, s ha meg is szólalnak benne a NEI adottságai és lehetőségei, nem elég hangsúlyosan, s nem következetesen.

Az irodalmat az előkészítő nyelvi szakasz 10 hete (330 különböző típusú magyaróra) után 24 héten keresztül heti 6 órában oktatjuk. Az elvileg adott 144 órában maximalizmusnak nevezhető a középiskolai irodalmi anyag alig redukált tartalmú és igényű oktatása.

Tapasztalataink is ezt mutatják. Magam két éve tanítottam a tárgyat, tavaly jó közepes, az idén jó képességű csoportban. Kollégáimmal együtt azonban még egy tanévben sem sikerült az anyagot tisztességesen befejeznünk, a XX. századnak a hallgatókhoz nyelvileg és problémáiban is közelebb álló magyar irodalmát csak különböző manipulációkkal (nyelvóra, csoportvezetői óra, társalgási óra felhasználása) sikerült valamennyire megismertetnünk.

Mint már említettem, a magyar irodalom a "M a g y a r k u l t ú r a" tantárgyból nőtt ki. Jelenleg mellette történelem és művészettörténet oktatása folyik. Természetes, hogy az irodalomtanítás elképzelhetetlen történeti, művészettörténeti és még sok más jelenség ismerete nélkül. A történeti fejlődésükben oktatott tantárgyak esetében gyakran beszélünk ezeknek a tárgyaknak a koncentrációjáról. Ez nálunk is problémát jelent. A népköltészet s benne a népdal zenei kiegészítést kíván, a stílustörténeti bevezetőkből nem hiányozhatnak a képzőművészeti szemléltetés eszközei, a reformkor irodalma társadalmi-politikai előzmények, a történelmi fejlődés ismerete nélkül értelmetlen.

Mégis az a véleményem, hogy a koncentráció végül is a hallgató tudatában történik, s ha meg is kell tennünk mindent, hogy a fejlődés egy-egy szakaszát relatív közelségben tárgyalhassuk, s hogy az egyes szaktárgyak anyagá-

ba mértéktartóan és arányosan beillesszük a közös vagy érintkező problémákat, a tanítási órán dől el, hogy a tanár hallgatóinak ismereteit felhasználva, illetve tájékozatlanságukból őket kivezetve össze tudja-e kapcsolni szaktárgyát a művelődéstörténet más területeivel. Irodalomtanításunk tapasztalatai azt mutatják, hogy feltétlenül szükséges irodalmunk fejlődésének az európai és a világirodalom fejlődésvonalába való beállítása, legalábbis utalásokkal, amelyek támpontot jelentenek az idegen számára. Analógiákat és eltéréseket hangsúlyozhatunk, az összehasonlító irodalomtörténet eszközeivel.

Végül - mielőtt a jelenlegi helyzetből adódó következtetésekre rátérnék - az irodalomtörténet és a szüvégismeret arányáról szeretnék néhány szót szólni. Évek óta tapasztaljuk, hogy hallgatóink szinte fellélegeznek, amikor Petőfit kezdjük tanítani. És ez nem azért történik, mert hallgatóink legtöbbször csak őt (általában csak a nevét és forradalmár voltát) ismerték a magyar irodalomból, hanem azért is, mert az addig csínján kezelt szövegek nyelvi nehézségei után olyan robbanásszerűen jelentkezik előttük Petőfi nagyszerű nyelvi tisztasága, hogy szinte nem is kell magyarázni nekik költői, nyelvi forradalmát. Ez a tény figyelmeztet bennünket. Óvatosan kell bánnunk a szövegbemutatással, több adaptált szöveget kell a hallgatók kezébe adnunk, hiszen gyakorlatilag az oktatás során amúgy is az újatuk ismeri magyar nyelvre "fordítjuk" az irodalmi alkotásokat.

A továbblépés lehetőségeit keresve első és alapvető követelménynek tartom annak következetesebb elismerését és alkalmazását, hogy az intézetünkben folyó irodalomtanítás függvénye a nyelvoktatásnak. Az irodalomtörténet és az irodalomelmélet lexikai anyaga behatárolható, de az alkotások szövegében szinte a teljes nyelvvél állunk szemben ugyanakkor, amikor az egyéves nyelvoktatásnak természetesen csak egy redukált nyelv elsajátíttatása lehet célja.

Ezt az ellentétet csak úgy hidalhatjuk át, ha tantervünk tovább csökkenti az ismeretanyagot, hogy hallgatóink számára ne jelentsen fölösleges megterhelést, a tanár számára pedig állandó lelkiismeretfurdalást elvégezhetetlen mennyisége.

Jobban figyelembe kell vennünk az egyetem külföldi magyar szakos hallgatóival szemben támasztott szerényebb követelményeket, mert hiszen ez az a maximum, amelyre a különböző szakokra, sőt pályákra induló diákjainkat fel kell készítenünk.

A tantervnél és az anyagcsökkentés mértékénél is fontosabb feladatunknak tartom a megfelelő oktatási formák kialakítását. Már volt szó arról, hogy a magyar irodalom közös egységes és kötelező szaktárgy a magyar szakra és más humán pályákra indulók számára. Az egységen belül meg kell találnunk azokat a differenciált formákat és módszereket, amelyek a magyar szakra indulók és az érdeklődők számára mennyiségi többletet és elmélyültebb foglalkozási lehetőséget teremtenek.

Oktatásunkban centrumba kell állítanunk a passzív befogadásból az aktivitásba történő átmenet elvét. A tanítás folyamatában a reprodukivitástól az önálló ismeret- és gondolatközlés felé kell haladnunk, a hallgatók elemzőkészségét is ezen az úton kell kialakítanunk.

A tanítás alapformáiként kétféle órátípust alkalmazhatunk:

- vegyes típusú órát, amelyben domináns módszer a közlés, majd később a kollokváló megbeszélés, s végül az előadás,
- szövegfeldolgozó- gyakorló órát, amelynek középpontjában a lényeges, kiemelt szövegek feldolgozása áll, később kisebb feladatok szemináriumi jelleg- megbeszélése, vitája kerülhet sorra.

A kétféle órátípus alkalmazása a tanár döntésétől függ, s ezt a tananyag, a csoport szintje, illetve igényei határozzák meg.

A magyar szakos és érdeklődő hallgatók számára kb márciustól lehetővé kell tenni olyan szakköri foglalkozások látogatását, ahol speciális igényeiket is kielégíthetnék.

Elodázhatatlan feladatunk, hogy az irodalomtanárt az intézeti oktatók közül válasszuk ki. El kell készítenünk a "T a n t e r v é s U t a s í t á s" reformját, s az új alapján meg kell írunk a jegyzetet, és meg kell szerkeszteniünk egy használható szöveggyűjteményt.

Hozzászólásom célja nem lehetett a teljesség, de talán így is sikerült felvillantanom néhány problémát, amelynek megoldása elkerülhetetlen, s néhányat azokból a tervekből, amelyeknek megvalósítása reményeink szerint jobbá tehetné eddig sem eredménytelen irodalomtanításunkat. (...)

(1973)

D o n g a György

A magyar irodalom oktatása a londoni magyar tanszéken

A múlt nyáron egy "Élet és Irodalom"-beli interjúban mondotta G. F. Cushing, a londoni magyar tanszék vezetője, hogy az, aki magyart oktat külföldi egyetemen, ügyének mindenese kell hogy legyen: az egyik napon vagy órán helyesírást tanít, a másikon fogalmazást, vagy éppenséggel Ady szimbolizmusával foglalkozik. Van ebben a megállapításban egy sóhajvásnyi panasz, azé a tudósé, aki a hivatásszerűen végzett rutinmunka közben a nagyobb igényű, alkotó feladatok felé tekint, de kicsendül belőle a jogos büszkeség is: "Látjátok feleim", ennyi mindenhez kell értenie, az átadás jól átgondolt módszereit is beleértve, annak aki egy távoli kultúra szálláscsinálójának feladatára vállalkozott.

De miért kell az egyetemen "betűvetéssel" bíbelődni? Ennek is, mint sok egyébnek, helyi oka van.

Angliában nincs középiskola, ahol a magyart tantárgyként tanítanák, lehetőséget nyújtva az érettségi szintű tudás megszerzéséhez. Így az alapozás, mondjuk a névelőhasználat és a két aspektusú igeragozás tanítása az egyetemre hárul. Ez az előkészítő éven történik. Erre épül azután a rendes egyetemi három év. Előfordul, hogy valaki másodéves orosz, és csak elsőéves magyar szakos hallgató.

A londoni egyetemen magyar szakra jelentkezőkről tehát elmondhatjuk: őket nem a már megszerzett tudás íze vonzza, hanem a megszerzendő. Arra a kérdésre, miért választotta a magyart, tréfás szándék nélkül válaszolják: "Az egyik barátom tanult magyarul, őtőle tudom, hogy a magyar nyelv érdekes, nem hasonlít sem az angolhoz, sem a többi ismert nyelvhez." "Átutaztam Magyarországon, megtetstszett Budapest." "Leveleztem egy magyar lánnyal." "Nagyanym magyar."

Bizonyára van hatása - bár a hallgatók szégyenlősen elhallgatják - annak a hivatalos tájékoztatónak is, amelyet a School of Slavonic and East European Studies eljuttat középiskolákba. E kedvcsinálóban olvashatjuk a magyar irodalomról: "Az írott magyar nyelv szórványemlékei a X. századból valók, az irodalmi tudatosság a XIII. században jelentkezik. A vallási és politikai küzdelmek, az idegen hódítás és elnyomás azonban lehetetlenné tette, hogy Magyarországon összefüggő és egységes irodalmi hagyomány bontakozzék ki, bár éppen ezek a körülmények kimagasló értékű irodalmi alkotásokra ösztönöztek. A XVIII. század végén a nemzeti tudat, melyet gazdasági, politikai és kulturális intézmények létrehozása erősített, roppant nagy érdeklődést váltott ki a nyelv és az irodalom iránt, mely Vörösmarty, Petőfi és Arany nemzeti romantikájában teljesedett ki, virágzott. A nyelv és az irodalom iránti érdeklődés tovább élt az 1848-49-es forradalmat követő elnyomás idején, és témában, műfajban egyaránt gazdag irodalmat teremtett, melyet szoros kapcsok fűznek a magyarság életében és kultúrájában bekövetkezett sorsdöntő változások-

hoz."

A ráhangolódás és a nyelvi felkészítés után tárul fel a hallgatók előtt irodalmunk gazdagsága. "Van-e az angol diákok számára különösen kedvelt magyar író?" - kérdeztem egyszer G. F. Cushing professzortól. "Ilyen nincs - mondotta -, mert mindegyik azzá válhat. Van, akit Zrínyi pártosa, van, akit Balassi zsoltáros hangja, vagy Karinthy humora ragad meg." Kedvencét tehát a hallgató maga választja, a vonzalom sok-sok író megismerésén keresztül tudatosul. Kalauza ebben az oktató és az általa megadott kötelező és ajánlott irodalom.

Mint ahogy magam mint lektor az angol egyetemi rendtartás értelmében irodalmat nem oktattam, csak helyettesként működtem közre rövid ideig, az irodalomoktatásról nincs közvetlen tapasztalatom. Van azonban benyomásom és némi tájékozottságom. Bizonyára hallottak már az angol "tutorial system"-ről. Ez lényegében egyéni foglalkozást jelent, eligazítással és beszámoltatással, az előrehaladás folyamatos irányításával és ellenőrzésével. Feltétele a kis hallgatói létszám. Ezért megy ma már Angliában is luxusszámba az új egyetemeken pl. nem alkalmazzák. Az évfolyamonként egy-két hallgatót számláló londoni magyar tanszék, s a hozzá hasonló kis műhelyek szükségből is élvezhetik előnyeiket. A tanár itt nem "előadást tart", jegyzetet, tankönyvet nem ír és nem ad kézbe. Eszköze a közvetlen élő beszéd, ennek a varázsa. Feladata az írók, az irodalom megszerettetése, az érdeklődés felkeltése és ébren tartása, az összefüggések felvillantása, az értékek kiemelése, a helyi színek érzékeltetése, feladatok kijelölése, az egyéni munka ösztönző kiegészítése és ellenőrzése.

Az olvasmány-irodalom rögzített, a hallgató évenként kézbe kapja, mint vezérfonalat.

Ezek az e l ő k é s z í t ő é v e n (az irodalmi studiumoknál maradvá):

- G. F. Cushing, szerk. Magyar próza- és versgyűjtemény

(Úgynevezett háttér olvasmányul:)

- C. A. Macartney Magyarországról rövid történelme
- Klaniczay-Szauder- A magyar irodalom története.
Szabolcsi Corvina, 1964.
- Illyés Gyula A puszták népe (angolul, London,
1972)
- Ignó Pál Hungary
(olvasmányos, megtévesztő; jó bibliográfia)

Az e l s ő é v e n (a külön nem jelölt művek magyarul):

- Szerb Antal Magyar irodalomtörténet
- Mervyn Jones Öt magyar író (angolul), 1964.
- Reményi József Magyar írók, magyar irodalom
(angol), 1964.
- Klaniczay és mások Hét évszázad magyar versei, 1954.
(Ez a legjobb kiadás. Az 1951-es
kordokumentum, a 66-osból hiá-
nyoznak a jegyzetek és a dátumok)
- Horváth János Magyar versek könyve, antológia,
1942.
- Bisztray-Kerecsényi A magyar próza könyve I-II.
1942-ből, ill. 1948-ból.
- Berzsenyi Dániel Összes művei, 1968.
- Kölcsey Ferenc Bármely kiadás
- Bajza József Válogatott művei, 1959.
- Vörösmarty Mihály Bármely kiadás
- Petőfi Sándor Bármely kiadás

A j á n l o t t:

- Gyulai Pál Vörösmarty életrajza
Petőfi Sándor és lírai költészetünk
- Illyés Gyula Petőfi Sándor (két kiadás, a 63-
as teljesebb)

K ö n n y ű o l v a s m á n y n a k:

- Molnár Ferenc Pál utcai fiúk
- Heltai Jenő Jaguár
Tollforgatók

A m á s o d i k é v e n:

- Németh G. Béla Türelmetlen és késlekedő félszázad, Budapest, 1971.
- Rónay György Petőfi és Ady között
- Arany János Bármely kiadás
- Jókai Mór Fekete gyémántok (angolul) London, 1896
- Madách Imre Bármely kiadás
(Az ember tragédiájának sok fordításából egyik sem nagyon jó)
- Mikszáth Kálmán Gavallérok
Szent Péter esernyője (angolul)
- Vajda János Bármely kiadás
- Reviczky, Kiss, Komjáthy Az említett antológiákban

A m o d e r n k o r s z a k r ó l:

- Schöpflin Aladár A magyar irodalom története a XX. században
- Cs. Szabó László Magyar versek Aranytól napjainkig, 1953.
- Babits Mihály Bármelyik, a Jónás könyvét tartalmazó kiadás
- Kosztolányi Dezső Novellák
- Juhász Gyula Bármely kiadás
- Tóth Árpád Bármely kiadás
- Krúdy Gyula Szindbád
- Móricz Zsigmond Légy jó mindhalálig
- József Attila Bármely kiadás
- Ady Endre Bármely kiadás, a kritikai kiadás folyamatban. A 47 előttiak tartalmazzák ajánlásait, a későbbiekből számos ajánlás hiányzik.

A j á n l o t t:

- Keresztury Dezső Arany János
- Nagy Miklós Kemény Zsigmond
- Karinthy Frigyes Így irtok ti
- Komlós Aladár Gyulaitól a marxista kritikáig.

K ö n n y Ű o l v a s m á n y :

- | | |
|-------------------------------|--------------------|
| - Szerb Antal | VII. Olivér |
| - Csurka István | Kint az életben |
| - Moldova György, | |
| - Mándy Iván, | |
| - Kolozsvári Grandpierre Emil | Bármelyik történet |

A fenti könyveket megkapják a hallgatók az Intézet nagyértékű könyvtárában, ahol régi, ritkaságszámba menő könyvek is találhatóak, pl:

- Poetry of the Magyars, London, 1830.
- Ch. L. Brace, Hungary in 1851. London, 1852.
- The Turks late expedition, London, 1663.
- E. Chishull, Travel through Hungary, London, 1747.
- F.S. Bendant Travels in Hungary in 1818, London, 1823.
- B. Henry, A Voyage into Cairo, London, 1637.
- Watson Kirkconnel, The Magyar Muse, 1933.

Ha a gyors, két éves áttekintés felületességre szoktatna, vele szemben áll az az elv, hogy az oktatómunka feladata az elmélyült tanulmányokra és kutatásra való ösztönzés. Ezt a célt szolgálják a kiemelt anyagrészek. Ilyen kettő van: a prózában "A magyar regény fejlődése a XIX. században", a költészetben ilyen anyagként 1968-ig a Vörösmarty-Petőfi-Arany triászt vették, azóta Adyt. Ez a stúdium a második évben kezdődik, s folytatódik a harmadikban, melynek elsőrendű feladata a szakdolgozat-készítés és a záróvizsgára való felkészülés.

A vizsga lényeges eleme az angol oktatási rendszernek. Az óralátogatás - elvben - nem, ez, természetesen, kötelező. Sarokkö és zárókö egyben. Nemcsak a teljesítményt méri, hanem nagymértékben szabályozza a háromévi - a mienknél látszólag kötetlenebb - tanulmányokat is. Magyarból a vizsgaanyag felöleli az egész irodalmi fejlődést, de a megadott 10-12 kérdésből a hallgatónak csak négyre kell válaszolnia. Visszautal ez a forma a szelektálást feltételező tanulmányokra, lehetővé teszi - már a

készülés során - a kedv, az érdeklődés szerinti súlypontozást, s a vizsgát illetően tartalmazza a választás - mint fontos nevelési elv - mozzanatát.

Az H o n o u r s D e g r e e vizsgakövetelményei, 1967-ben:

1. Fordítás magyarról (három oldalnyi szöveg, három szerzőtől: Zilahytól, József Attilától, a nyelvész Papp Lászlótól).
2. Fordítás magyarra (két oldalnyi szöveg E.M. Fostertől és Bertrand Russeltől)
3. Esszé magyarul (hat téma közül egy választható) (betét: felolvasandó)
4. Magyar nyelvtörténet (itt az első kérdésre kell válaszolni, a további 11-ből három választható)
5. A magyar irodalom története 1800-ig (az első kérdés kötelező, a további 11-ből három választható)
6. A magyar irodalom története, beleértve az irodalomkritikát, 1800-tól napjainkig (12 kérdés közül 4-re kell válaszolni)
7. Ady kiemelt tárgyként, két vizsgalappal (mindkét lap 10-10 kérdéséből 4-4-re kell válaszolni)

Ez az írásbeli, melyet kiegészít a szóbeli vizsga, ahol az ismeretek szóbeli kifejtésének készségéről ad számot a hallgató.

Figyelemre méltónak tartom a vizsgakérdésekben, hogy alapjuk-kiindulópontjuk rendszerint irodalmi szöveg. Ez azt jelzi, hogy az angol irodalomoktatásban - és ezt középiskolai szinten is volt alkalmam tapasztalni - az alfa és omega az irodalom, a szöveg, s ugyanakkor a vizsgán a kellő diszpozíció egyik biztosítéka. Továbbá: a tétel, amit az idézet tartalmaz, nem feltétlenül kifejtendő vagy bizonyítandó. Vannak más jellegű instrukciók, pl: azonosítsa és fűzzön megjegyzést, írjon kritikai értékelést, tárgyalja, tegye mérlegre stb.

A lektor számára izgalmas élmény, hogy jelen van két kultúra, két - többé-kevésbé eltérő - értékrend találkozásánál, méghozzá cselekvőleg, hiszen az egyiket, melyet magával hoz hazájából, ő képviseli, s méri hozzá ahhoz, melyet munkahelyén talál, környezetében. A két értékrendben meglévő közös humanista alapok az érintkezés, a meg- és egyetértés biztosítékai. Vannak aztán olyan elemek, amelyek földrajzilag-történelmileg, eszmeileg meghatározottak. Ezeket tovább színezheti az egyéni szemlélet, felfogás. Az utóbbiak esetében a konfrontáció kézenfekvő. (Mellesleg: vannak diákok, akik a fenti distinkcióra nem képesek, akiket arról győztek meg, hogy a vendégtanár értékrendje - ab ovo és in toto - különbözik a honitól. Ezek félnek a "közös nyelvtől", s ellenkeznek akkor is, amikor ugyanazt mondják, amit a tanáruk. Elégedjünk meg itt annak megállapításával, hogy ezek "nehéz esetek".)

Vállalja-e a tanár a vitát? Igen, mert ezzel informál, gondolkodásra serkent és segít. Segít a többi között abban, hogy gondolkodását s vele az értékrendet, amelynek alapján áll, megismerjék. Ezzel formálja a másik értékrendet, annak szöveteit rugalmasabbá teszi: fogékonyabbá-alkalmasabbá más értékek szerves befogadására. Egyúttal előmozdítja az irodalmi művek hatékony cseréjét.

A mi értékrendünkben nagy értéknek számít, hogy a magyar irodalom fő vonulata a haza és haladás ügyének elkötelezettje és szószólója, az angol tájékoztató füzet idézett szavaival: "szoros kapcsok fűzik a magyarság életében és kultúrájában bekövetkezett változásokhoz". Érveljünk hát mellette, győzzük meg igazunkról hallgatóinkat, vitapartnereinket. Szellemi petárdák fellövésével, persze, nem sokra megyünk. Nem árt, ha ismert szavakat hangoztatunk: érvelésünk legyen tárgyhoz szóló, adjunk konkrét elemzést, mutassuk be, hogyan változik a hazafiság és a haladás tartalma, s ehhez adjunk olyan tárgyi ismereteket, amelyeket talán csak egy magyar szakember adhat meg. Ugyanakkor bontakoztassuk ki a nagy eszmék mögül az embert, gazdag vonásaival, érzelmi teljességében, az egyéniséget, amely még a hazafias versekben is ott munkál, ha másutt nem, a vers. a mű második, szekunder vonulatában.

Külföldi - a nyelvvvel is küszködő - tanulók esetében nem könnyű, de irodalmunk megszerettetéséhez elengedhetetlen gazdag formakulturánknak, nyelvünk kifejezőerejének és rendkívüli hajlékonyságának szemléltetése, méltatása.

Ugyanakkor a lektornak meg kell tanulnia azt is, hogy magunkra mások szemével nézzen. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy le kell értékelnünk a szóban forgó művet. G. F. Cushing "A magyar irodalom kritika problémái" című 1962-es dolgozatában előbb azt a - kor elfogultságaira jellemző - megállapítást teszi, hogy a független szellemű, széles műveltségű irodalomtudósok sora Horváth Jánossal lezárul, majd - helyesen - felhívja a figyelmet, hogy egyes magyar kritikusok a magyar irodalom európaiságát demonstrálandó eredetiségét csorbítják meg: ez a szemlélet hajlik arra, hogy nagy írónkban, költőinkben irodalmi mozgalmak utóharcosait lássa. Így lesz Vörösmarty csak romantikus, holott - mutat rá G. F. Cushing - "Ő sajátosan magyar romantikus: és a magyarok, akik hozzászoktak olvasásához és idézéséhez, valószínűleg nem tudják kellően értékelni azt az izgalmat, melyet egy külföldi érez lírájának első olvasása közben."

Gyakran előfordul, hogy a külföldi optika megszokása fájdalmas folyamat, mert az ottani szem mást lát, mint amihez mi hozzászoktunk. Lektorhoz méltó, állandó szellemi feladat, hogy értékeinket újra és újra mérlegre tegyük, felülvizsgáljuk. Bevallom, fájdalmas megrendültséggel hallgattam egyik diákomat, midőn azt fejtegette, hogy számára Petőfi "Magyar vagyok" című költeménye semmit sem mond. Hogy-hogy? Ez a vers nem dobogtat meg minden szívet? Nem remekmű ez? De gondoljuk csak meg: Mit mond ez a vers egy külföldinek? Kit jellemez ez a vers? Bennünket? Dehát ugyanúgy illik más népekre is. Vagy talán ránk sem illik egészen? Kit jellemez, kiről szól tehát? Hiteles ez a vers? Hallgatóm azt mondta, hogy ez a vers - ennek párja - elképzelhetetlen az angol irodalomban. Ha mégis lenne ilyen vers, tette hozzá, a Rule Britanniaéhoz hasonlóan ma már csak mosolyogni lehet rajta.

(1973.)

F é s ú s A n d r á s

Irodalmi műveink bemutatásának módszertani kérdései az idegenajkúaknak szóló magyartanításban

I. Általában is nehéz és sokágú dolog az irodalmi művek bemutatásáról, elemzéséről beszélni. Mint minden oktatási vonatkozás, ez a kérdés is egy sor szabad változó függvénye, csak ezek figyelembevételével lehet hatásos.

Mielőtt bármit is mondhatnánk arról, miként jelenhet meg irodalmi műveink bemutatása az idegenajkúaknak szóló magyartanításban, ezeket a változó tényezőket kell fölemlíteni, közülük is csak a legfontosabbakat. A külső változókat kell elsőként ide sorakoztatnunk. Ezek lennének:

- a tanítási helyzet és körülmények;
- a rendelkezésre álló idő és a foglalkozások gyakorisága;
- a hallgatóság nagysága, összetétele, összeshozottságának foka;
- a tanítási forma;
- a tanítási cél;
- az anyagkezelés' lehetséges szintje;
- az anyag fajtája, terjedelme, jellege.

Az idegenajkúaknak nyújtott magyartanításunkban már a fentiek vonatkozásában is rengeteg gyakorlati változat él, melyek eleve különbségeket eredményeznek megoldásainkban, s habár nehezítve, egyben fokozottan hangsúlyozzák is annak szükségességét, hogy e megoldások közös vonatkozásait, alapkérdéseit keressük és leljük meg.

Nyilvánvaló, hogy idegenajkúaknak előadó tanáraink egészen más megoldásokat alkalmaznak, ha magyartanításuk náluk, belföldön folyik, s itt már az évfordulók, utcanevek, akár köznapi témák, a hallgatók elé táruló szocio-kulturális kép eleve megannyi indítékként és valós közegként be-

folyásolják a beágyazás lehetőségét, és más a gyakorlat, ha e tanítás külföldön folyik, s a tanárnak kell megteremtenie gyakorlatilag mindent, hogy a befogadás létrejöhessen.

A rendelkezésre álló idő és a foglalkozások sűrűsége vonatkozásában talán nincs is két egyforma keret. A skála az alkalmi, majd havi, heti egy-két órás előadásoktól a rendszeres irodalmi-irodalomtörténeti képzés szintjéig húzódik. Irodalmi művet a magyar irodalomtörténet, a magyar irodalom stíluskorszakaiba ágyazva bemutatni - úgy, hogy az a beágyazás valódi tartalmát is jelentsen - csak a magyar irodalom szakot végző és doktórátusukat ilyen témából készítő hallgatónak tudunk. Általános célként zömében az kell, hogy megfogalmazódjék: miként, milyen eljárásokkal és eljárás-sorozatokkal tudunk hatásosak lenni a főleg alkalmi előadások során és változó, többnyire inkább mostoha időkeretben.

Természetszerűek azok a különbségek is, melyeket a hallgatóság létszáma, összetétele, összeszokottsága okoz. Eszményi helyzet, ahol 8-10 főnyi, korban, szakirányban azonos vagy nagyon hasonló, a tanárral és egymással már régóta együttműködő, összeszokott hallgatóság ül együtt, s ahol az általános viszonyulások és reagálások ismertek, utalásaink sokszor személyhez szólóak, az előadás egyben meghitt együttlét, beszélgetés is. Az ilyen ideális helyzet roppant ritka. A gyakorlat szerint heterogén a fenti vonatkozásoknak szinte mindegyike, a létszám is nagyon változó, váratlan vonatkozások merülnek fel még egy előadáson belül is.

A tanítási forma és a tancél változói összevonhatóak itt, hiszen közvetlenül összefonódva jelentkeznek. Az általános itt is az alkalmi vagy nem sűrű, nem rendszeres műelemzés, bemutatás. A gondolattársítási mező megteremtése ilyenkor rendszerint a tanár feladata, még ha a változatosságot keresvén hallgatóitól kér is előkészítő beszélgetést, történelmi, művészettörténeti, irodalmi, eszmetörténeti kitérőket bocsátva előre.

Az anyagkezelés szintje a rendelkezésre álló segédeszközök fajtajától, mennyiségétől - minőségétől és a hallgatók általános ismereti szintjétől függ, de bármelyik szinten csak az lehet hatásos és eredményes, ami több szálból összetett, több területről tallóz, és összetettségében plasztikus, világosan, célosan árnyalt. E gondolat követése véd csak meg a mindenáron színes anyagkezelés és a száraz, csak anyagközlő, prelegáló tálalás végleteinek veszélyeitől.

A tananyag - jelen gondolatkörünkben az irodalmi mű - fajtája, terjedelme, jellege itt tartalmi, stílusbeli, műfaji vonatkozásokként jelentkezik. A tartalmi vonatkozásra kitérni nem akarván ezen - főleg bemutatási, elemzési eljárásokat boncoló - gondolatkörben, annyit említenénk csak, amit arra a kérdésre felelnénk: milyen műveinket tárjuk idegenajkú hallgatóink elé? A válasz egyértelmű: csak fellebbezhetetlen értékű remekműveket, melyek történelmünk, jelenünk társadalmi-nemzeti eszméinek hordozói. Nem slágerszemlélet ez, hanem fontossági-hatékony-ságbeli kérdés. A tartalmi rész felmutatása általában sajátja minden elemzésünknek; a tapasztalat szerint a terjedelem, stílusbeli vonatkozások megoldása a fogasabb, ott kell találékonyaknak lennünk a szemelvények megválasztásánál, a mű vagy részleteinek élő bemutatásában, a műfaj értelmezésében. A mű korában és alkotója művészetében miért éppen ezen formai megoldások keretében született meg az alkotás? A kérdés fölemlítése időt igényel és szerkezetileg félős, hogy elbillenti az előadás egyensúlyviszonyait, de nagyon hálás is egyben: nagyon sok és váratlanul messze nyúló, sokatmondó, szemléletes kiutalás lehetőségét teremti meg.

Az előadás körülményei között a belső változó két legfontosabbja:

- a hallgatók érdeklődése, motiváltsága;
- a tanár és hallgatók általános és egyéni beállítottsága.

A hallgatósággal kapcsolatban: az előbbiekben kifejtett sajátosságoknak nem egyik, hanem külön és fontosabb eleme azok érdeklődése, motiváltsága. Az érdeklődés tartalmi részét vizsgálva is sokszínű a kép: a legfontosabb kérdésben is már, nevezetesen, hogy érdeklődnek-e és mennyire; s ha az érdeklődési szint magas, az még sok - vagy a legtöbb - esetben éppen műfaji, tartalmi, korszakbeli stb. előszeretetekre-elfogultságokra merevülve szül és sokszor szerepeltet is további korlátokat, ír elő árnyaltabb feladatokat számunkra. A motiváltságúnak csupán célsági vonatkozására építeni csak nagyon kevés esetben lehet. A hallgató vizsgára készül, doktori értekezését készíti anyagunkból - a motiváltság ekkor sokmindent áthidal. Tömegében azonban forrásjellegűek ezek a motívumok: régebben kapott, a hallgatót régebben ért élmény pozitív hatása hozza el az előadásokra, készíteti további keresésre irodalmunkban, illetve azon a fokon áll, hogy ezt az alapélményt keresi még, s az előadás értelme az lenne, hogy ezt nyújtsa neki, érzelmek előrevivő, további tallózásra indító erejét, hevületét táplálja a hallgatóba.

Az előadó tanár és a hallgatók általános beállítottsága, egyéni nézőpontja, vizsgálati szempontja eleve adott, és nyilvánvalóan mást csendít ki a történelmi-társadalmi, mást a lélektani, mást a stíluselméleti, mást az érzelmi hatást elemző és hangsúlyozó előadó és hallgatóság egyazon műből is. Tartózkodunk bár minden axiómára tömörített /soványított!/ megfogalmazástól, de - kiindulásként elismervén ugyan, hogy éppen ez a kicsengésekben megnyilvánuló, szabad sokszínűség irodalomtanító munkánk legbővebb forrása és fő szépsége - azt ki kell nyilvánítanunk, hogy az előadó csak sok eszkből-szálból összetett, eljárás módosítással is pontos hatásra törő, nagyon gyakorlatiasan megoldott műelemzéssel biztosítja hallgatóinak szabadságát: az előadás értelme nem az, hogy a hallgató arról meggyőződjék, miszerint az előadó tárgyát mélyen és árnyaltan ismeri, hanem az, amit tartalmilag,

érzelmileg maga kiszűrt és kiemelt, megőriz és továbbvisz az elhangzottakból. Gondolatunk alapjában ellentmond hát bármely olyan megoldásnak, hogy egyazon előadást nyelvünkön megfogalmazván más-más nyelvre fordítsunk, s ott más-más hallgatóságnak változtatások nélkül adjuk elő.

II. Újra hangsúlyozva és megfogalmazva az előbbieket: egy irodalmi mű bemutatásának, elemzésének módszere a rendszeres irodalomoktatás kereteiben is fontos kérdéseket vet föl, de különösen ott alapvető fontosságú, ahol ezt nem rendszeres oktatásban, hanem egy-egy előadásban, különböző ismereti fokú, összetételű, sokszor alkalmi alakulású hallgatócsoportok előtt kell végeznünk.

Ezek meggondolásával és szem előtt tartásával indulhatunk meg az irodalmi művek bemutatása általános gyakorlati elveinek néhány kérdése felé.

Megindulásunk előljárójában annyit, hogy a németek filológiai pontosságú és alaphangú elemzésmódszerei, a francia "explication de texte" roppant árnyalttá finomult eljárásai /Saussure, Bally, Marouzeau stb. nyomán; a csupán az érettségire előkészítő kiadványokban és az egyetemi irodalomelméleti kézikönyvekben legalább 6-8 féle elemzésfajttával találkozunk/, az angol "comprehensive grammar", az amerikai "high school" tantervekben látható elemzés-felfogások, a szovjetek nagyon rendszeres és a tartalmi-formai egységet-kölcsönhatást hangsúlyozó eljárásai, a magyar /csak Négyesy L., Zolnai B., Horváth I., Hankiss E. munkáit említve is gazdag/ hagyományok alapján elméleti forrásanyagok bőven állnak rendelkezésre.

Mondhatnók: kevesebb is megteszi. Itt változó körülmények között létrejövő bemutató-elemző előadások nagy árnyaltságú és egyben nagy tűrőképességű /más szóval: e körülményekre kevésbé érzékeny és különböző körülmények között egyaránt hatást érő/ módszerei, "technikája" után szemlélődünk; mely célmegjelölésben az "előadás" és a "változó körülmények" motívumai hangsúlyozandók, mint az általános elemzés-eljárásoktól eltérő vonatkozások.

Ha megoldást most már ezek jegyében keresünk, okvetlenül a tanuláslélektan, az asszociációk természetének vizsgálata felé lendülünk. Az idevezető kérdések vizsgálóságok:

- Miként lesz hatásosabb, gazdagabb emlékanyagot hagyó az előadás ?
- Mit értünk rajta és miként jelenhet meg az összetettség, a komplexség anyagkezelésünkben ?
- Milyen anyag- és adatkapcsolási, illesztési, megkötési lehetőségeink vannak ?

A válaszok a gondolattársítás természetében találhatóak.

A tanuláslélektani vizsgálatok szerint a legegyszerűbb tanítási forma az adatok közlése. És egyben ennek az eredményei is a legkevésbé megbízhatóak: az anyag jelenléte, emlékezeti tárolása nagyon kérészerű, későbbi kombinációk csak akkor építhetők rá, ha a betáplálást azonnal követik /s ekkor még bizonyos szilárdító hatásuk is van/, de a gyakorlati életben erre kevés a lehetőség, és csak kis adatanyag, kis területek, kistávú feladatok megoldásánál vehető igénybe. Ebből indulva fölösleges is arról beszélni, mi a valós értéke a prelegáló katedra-előadásoknak. Talán csak az hangsúlyoznánk, hogy egyben ott is hibázik ez az előadásfajta, hogy az általános, "tanulói" helyzetből származó adatfelvevő munka nyomán amúgy is túlterhelt agyi területekre és funkciókra nehezedik, ahelyett, hogy a szinte kiáltó nyíltsággal rendelkezésre álló szabad területeket és azok energiáit hasznosítaná. A meglevő ismeretekhez nem kapcsolódó, azokhoz nem viszonyuló, hanem csupán közléssel nyújtott adatanyag értéke kevés, hiszen gyökértelen és ezért /is/ rövid életű.

A gondolattársítási mező számbavétele lenne az elsődleges: az, hogy mit tud, mit tudhat már mélyen beágyazva egy hallgatóság. Illyés "Szekszárd felé" c. versében a "kis anya" alakja nekünk szemléletes, és varázslatosan szép költői légkörével megragadó, hiszen irodalmunkból legalább negyven anya-kép vetődik fel és társulhat hozzá tudatunkban: melyikhez hasonlít, melyiktől tér el. Az

idegenajkú hallgató ezt a légbört nem érezheti át, a mégoly árnyalt fordítás sem közvetítvén pontosan a légbört, illetve mást élhet át a vers nyomán. De ha az ismert Renoir-kép kíséretével mutatom, ha az anyaság szelíd és oly végtelen erejét a Mona Lisa kép egyik lehetséges megfejtéseként társítom, Hugo nőalakjaival állítom szembe, akkor megmarad. Emlékünkben egy népdal azért örök, mert ismerjük a dallamát is, látjuk mögötte a képet, a magunk emlékképeit is, és pontosan a világot, amely létrehozhatta.

Így veti föl a gondolattársítási mező immár a befo gadás egyéb vonatkozásait is: az "associative tensoint" vagy gondolattársítási készenlétet, melyben már a hallgató érzelmi ráhangoltsága is benne van: az előadás anyaga, képi, zenei kísérete, történelmi, eszmei, stílusbeli beágyazása kitért e vonatkozásokra, és már ily módon mozgósított emlékezeti anyag áll készen arra, hogy az közléseket magához kapcsolja, a maga értékéi, emléki rendjébe illessze.

Petőfi "Egy gondolat bánt engemet..." című költeménye páratlan remekmű, mégsem hatol oda, ahova hatolhatna, ha gondolati vázát rakjuk fel a hallgatók előtt, részletes vagy akár műfordítást adunk róla. Még az is csak az előadó sajátja marad, ha beszámol a vers társairól Petőfi alkotásai között, ha saját érzelmi értékelését nyújtja. De párhuzamba vonva Leonardo Angillari csatájával, Peter Cornelius "Az apokalipszis lovasai" c. képével, A.Böcklin háborús vízió-képeivel, Szurikov ilyen témájú darabjaival, Delacroix "A Szabadság vezeti a népet", Rude "Marseillaise" c. alkotásával, Chopin "Forradalmi etüdjével", a kapcsolatok létrejönnek, és maradandó ismeretet, élményt biztosítanak.

Az asszociációk természete, területe sokkal gazdagabb annál, mint amit párhuzamnak nevezünk. Már magában a párhuzamban is hangsúlyozhatjuk a benne foglalt azonosságot vagy különbséget, eltérést is. Gondolattársítás jöhet létre éppen ellentétek bemutatása nyomán vagy pusztán tulajdonsági ellentéteik lebontása után kapcsolatba hoz-

ható elemek között is. Ez visz be a "gazdag képi társítás" problémakörébe: a hangulati gazdagság céljából nyújtott, a témához sokszor nem is szorosan tartozó korabeli ruha, tárgy, eszköz, műtárgy, épület, városkép teremt asszociációs alapot. Felbecsülhetetlen hasznúak ilyenkor régi festmények reprodukciói, a Zichy-féle illusztrációk, a korabeli drámákból, filmbeli ábrázolásokból származó képek.

Összegezve: maga a gondolattársítási feszültség megteremtése, a gazdag beágyazás a fontos, és eszközeink ekkor - éppen az összetett anyagkezelés értelmében és céljából - kilépnek más művek, más művészetek, a kor bármely jellegzetes elemére, arra, ami biztosítja a hiteles és sokszínű szocio-kulturális beágyazást.

III. Az elemzés menetében kell ezek után a hatásosság vonatkozásában legigéretesebb eljárás után néznünk. Az irodalomelmélet számos eljárásmenetet kínál. Legnevezetesebbek talán a motívumkiemelő, a hasonló művek körében bemutató, a korstílus felől induló, valamint az egy-egy elemzésrész előreemelésével operáló gondolatmenet, s elemzéstechnikailag is számos eszközt vonultatnak fel /szerkezetarányok, mondattípusok, jellegszavak, alakzatok mennyiségi és eloszlási mérése-értékelése stb./.

Az elénk táruló gazdagság egyben veszély is. Való, hogy elemzésünk velük kimerítőbb, árnyaltabb lesz, de az is, hogy legtöbbször előadó-hallgató egyaránt elvész benne, s a nagy szervezettségű elemzés eredménye a tudatban voltaképpen rendezetlen, félelmetes méretű-anyagú adathalmaz lesz.

Hogy ne kísértene hát mindez a veszély az idegenajkúak előtt folyó műelemzéseknél, ahol az anyagkezelés eleve bővül egyéb kitekintésekkel, a történelmi, szocio-kulturális háttért megidéző, többnyire szemléltető eszközökkel kísért, összetetté tevő elemekkel ?

A tapasztalat tanúsága szerint ez a szétszórtság, ez a már szertelenség-jelleget sugalló sokszínűség a na-

gyobb veszély. Párban jár vele a másik: hogy az előadó szinte műről műre érve vagy gyors időnként váltogatja eljárásait és elemzésmenetét is. Valós veszélyek ezek, meggondolásra intenek. És az is meggondolandó, hogy tőlük, belőlük csak előre lehet utunk: teljességet, gazdagságot célozva is erőteljes, tartós emléket hagyó elemzéseket kell hallgatónk elé vinnünk.

Nem újdonság a megoldás, műelemző gyakorlatukban dicséretes rendszerességgel alkalmazzák itthon oktatóink. Hogy itt alapkérdésként szöbáhozuk az alapvető elemzésmenet kitűzésének szükségességét, az azért van, hogy fontosságát még inkább hangsúlyozzuk; nem hallgatva el azt a tényt sem, hogy sok elemzés csökkent sikere az alapvető menet nem kielégítő biztonságára vezethető vissza. Szükség van egy általános, alapvető elemzésmenetre, melyet minden mű elemzésénél érvényre juttatunk, és még akkor is hangsúlyozzuk, ha eltérünk tőle az egyes művek jellege, egy-egy vonatkozás erőteljes kiemelése érdekében, de mindig megokolva is egyben az eltérést.

Hazai elemzéseink közül a legelterjedtebbet, talán legbeváltabbat érinteném itt, megjegyezve, hogy eddigi munkám során külföldi hallgatók előtt is jól bizonyította teherbíró képességét, rugalmasságát egyaránt. Négyelemes elemzésfajta. Bevezetése az alkotó korából a művel kapcsolatos vonatkozásokat emeli ki, majd a mű idejét jelöli meg az alkotó életében, helyét életművében. A tartalmi elemzésrész tárgyalja a mű mondanivalóját és e mondanivaló megszólaltatására választott témát, ezek megfeleléseit, forrásait. A formai elemzésrész a leghosszabb: a cselekmény /illetve az ábrázolt kép, jelenet, hangulat/ bemutatása után a szerkezetet elemi /egy-egy művekben ez valóban nagyívű szerkezet, másutt a gondolatok sorrendje, tartalmi-érzelmi, képi fejlődése/, az ábrázolt jellemek /másutt: gondolatok/, majd ábrázolásmód, nyelv /másutt: verselés is/, a műfaj, stílus vonatkozásaira tér, ilyen sorrendben haladva végig rajtuk. A záró részben a rokon művek felsorakoztatása, a mű további sorsának be-

mutatása, a ránk gyakorolt hatásának értelmezése, értékelése történik. - Ez lenne az általános, és a gyakorlat tanúsága szerint hézagmentes, és egyben logikus elemzésmenet.

Ha ezt szem előtt tartjuk, van valami váz, melyre felrakjuk magának az előadásnak az anyagát, akkor beszélhetünk konkrétan is arról, hogy az elemzésnek mely pontjainál lesznek jelentős eltérések és bővülések az irodalmi művek idegenajkúaknak szóló bemutatásában.

A legerőteljesebb a bevezető rész változása, hiszen itt kell elsősorban kitérnünk az idegenajkú hallgatóság történelmének, az akkori szocio-kulturális háttérnek a sajátunkéval való összevetésére az illető alkotó és műkorában. A téma elemzésekor kerül sor első lépésben az idegen irodalomból, majd saját irodalmunkból vett hasonló témák kapcsolatba hozására is. A komplexség értelmében itt térünk ki egyéb műfajok és művészeti ágak ilyen témájú alkotásaira is. Az ábrázolásmód, nyelv, verselés elemzés veti leginkább fel az előadó-hallgatóság hangsúlyozó igényének változatait.

A stílus elemzésénél csak az idegen irodalomban való stílusrokonítás jöhet számba, a mi saját irodalmunkból vett párhuzamokat csak nagyon kivételes hallgatóság és kivételes esetben érti meg. A rokon művek felsorakoztatása a gyakorlat szerint általában a bevezető részbe kerül az idegenajkúaknak szóló elemzéseink során.

IV. Zárásul egy kézenfekvő javaslat kívánkozik ide: meg kellene vizsgálni annak lehetőségét, miként lehetne külföldön dolgozó előadóink közös munkájaként egy olyan komplex elemzés-eljárásos mintakiadványt készítenünk, amelyben irodalmunk néhány nagy jelentőségű alkotásának elemzését mutatnánk be az öt-hat nagyobb nyelv kutúráinak vetületében. Azt hiszem, ez jó és tartós hatással lenne további munkánkra.

(1973.)

K i s s J e n ő

A magyar irodalom oktatása a göttingai egyetemen

A magyar irodalom eredményes oktatása Göttingában súlyos akadályokba ütközik. A leglényegesebb: a megfelelő érdeklődés hiánya. Van ugyan majd mindegyik szemeszterben hallgató /számuk 1 és 5 között mozgott 1969. és 1975. között/, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy ők intenzíven foglalkoznak vagy kívánnak foglalkozni irodalommal. Ennek oka nemcsak a magyar irodalom iránti gyér érdeklődés az NSZK-ban, illetőleg a vele való elhelyezkedés szinte teljes kilátástalansága, hanem az is, hogy a magyarul tanuló egyetemisták között irodalmi érdeklődésű ritkán bukkan fel. Ha arra gondolunk, hogy valamely irodalmat elsősorban annak a nyelvnek a magas fokú ismeretében lehet valójában tanulmányozni, kutatni és élvezni, amelyen íródott és íródik, akkor nem csodálkozhatunk ezen sem. Aki ugyanis magyarul kíván az ottani egyetemen tanulni, az vagy semmit nem tud még vagy csak nagyon keveset - hogyan ismerhetné tehát a magyar irodalmat? Az pedig nemigen várható el egy átlag egyetemistától, hogy a Petőfi néven kívül mást is ismerjen /nem tévedés, a névről van szó csupán/.

A magyar lektornak Göttingában kötelessége minden szemeszterben egy irodalmi előadást meghirdetni. A jelentkezők számától, érdeklődési körétől, valamint attól függően, hogy csak előadást kívánnak-e hallgatni vagy hajlandók emellett otthon plusz-munkát /referátumok elkészítése, beszámoló írása könyvekről, cikkekről, stb./ is elvégezni, a meghirdetett előadás a lektor belátása szerint előadás + gyakorlat, tehát szeminárium - a mi egyetemi szóhasználatunkban - is lehet, vagy éppen valamely rendhagyó műfajú óra. Az eddigiek során hallgatóim legtöbbször a magyar irodalomról szóló áttekintést kérték előadás formájában. Azok, akik finnugrisztikából valamilyen vizsgát tettek le, behatóbban foglalkoznak egy-egy kiemelkedő költővel vagy prózaíróval, illetőleg

korszakkal, mert ez a vizsgakövetelmények között szerepel. A magyar irodalom megértéséhez elengedhetetlenül szükséges történelmünk bizonyos fokú ismerete is, ezért az irodalomtörténettel párhuzamosan nagy vonalakban a magyar történelmet is be kell mutatnunk. A hallgatók nyelvtudásának gyarapodásával megnőnek a lektor lehetőségei is. Amíg ugyanis egy meghatározott tudásbeli szintet nem érnek el a hallgatók, addig csak fordításokon keresztül olvashatnak magyar irodalmi alkotásokat. A fordítások pedig főként magyar versek német változatai - tisztelet a kivételnek - sajnos nem a legalkalmasabbak az irodalmunk iránti gyér érdeklődés növelésére. Hadd említsem meg például a következőket, amelyeket irodalmi érdeklődésű hallgatóimmal többször is használtunk:

- Ungarische Dichtung aus fünf Jahrhunderten, Corvina, 1970.
- Petőfi: Gedichte, Übertragen von Martin Remané, Corvina, 1970.
- Ady: Auf neuen Gewässern. Eine Auswahl. E.P.Tal Co. Verlag, Leipzig-Wien-Zürich, 1921.
- Ady: Zu Gottes linker Hand. Ausgewählte Gedichte. Übersetzt von Felix Liman. R. Gergely Verlag. Budapest.

A magyarul jobban tudós otthoni fordításra is hajlandó hallgatókkal eredeti szövegeket kell olvasatni. A magyar irodalomról német nyelven több munka is szól, olyan azonban, amely a ma követelményeinek megfelel, kevés van. Göttingában a következők vannak meg pillanatnyilag:

- Farkas Gyula munkái
- Klaniczay-Szaunder-Szabolcsi: Geschichte der ungarischen Literatur. Corvina, 1963.
- Sivirsky, Antal: Die ungarische Literatur der Gegenwart, Bern, 1962.
- Schlachter, Wolfgang: Die ungarische Literatur. In: Wolfgang von Einsiedel /editor/: Die Literaturen der Welt in ihrer mündlichen und schriftlichen Überlieferung. Zürich, 1964. 1007-1025.

A vizsgára készülők - az előadáson jegyzeteltek mellett - ezekből tanulhatnak. Magyar nyelvű irodalomtörténet olvasása túl sok időt venne igénybe.

Az irodalmi órákat látogató hallgatóknak ajánlatos a szövegolvasási gyakorlatokon is részt venniük. Ezeket az órákat úgy célszerű fölépítenünk, hogy az olvasandó szövegek illusztratív anyagul szolgáljanak az irodalmi előadásokhoz. Minthogy azonban a szövegolvasási gyakorlatok az élő, tehát mai magyar nyelv elsajátítását vannak hivatva szolgálni, illetőleg elősegíteni, e gyakorlatok jobbára csak századunk, különösen pedig a mai magyar irodalommal való közelebbi megismerkedést tesznek lehetővé. Erről az irodalomtanítási "segédeszközzel" azonban így sem szabad megfeledeznünk.

Hol, miben léphetünk előre legelőbb? Abban, ha a magyar irodalmat jobb és lényegesen nagyobb számú fordításban mutathatjuk be a hallgatóknak. Mivel pedig az ot-tani intézetnek is korlátozottak könyvvásárlási lehetőségei, támogatást-segítséget csak hazulról várhatunk. Ehelyt is arra kérem - én is - illetékes szerveinket, támogassák a külföldi magyar lektorátusokat - a göttingait is - könyvküldeményeikkel. Az erre fordított pénz - régi fölismerés - bár nem gyorsan, s ha más formában is, de idővel bőségesen megtérül.

(1973.)

K ö v á g ó S a r o l t a

Az irodalom és a művészeti alapismeretek oktatásának kapcsolatáról

Intézetünk hallgatói korábban a "Magyar kultúra" c. tárgy keretében ismerkedtek meg a magyar irodalom történetével, a magyar művészeti emlékekkel és a magyar zenével. Ez a tárgy meglehetősen eklektikus lehetett és ez indokolhatta, hogy elválasztották az irodalom oktatá-

sát a magyar művészettörténet, zene és népművészet ismertetésétől. Ez utóbbiakat a "Művészeti alapismeretek" c. tárgy keretébe utalták.

A jelenlegi tantervi utasítás azonos óraszámban, azonos feladat- és követelményrendszerrel határozza meg a tárgy oktatását mind a jövőendő művészek, mind a jövőendő nyelvészek és irodalomárok számára. A gyakorlat bebizonyította, hogy a tanterv és utasítás a jövőben mindenképpen módosításra szorul. Nekünk nem lehet elsőrendű feladatunk, hogy hallgatóinkkal rendszeresen műelemzéseket végeztessünk, és a hallgatók önálló elemző képességét és készségét fejlesszük, mint ahogy ezt a tantervi utasítás előírja. Nem követelhetjük egy jövőendő nyelvésztől, hogy zenei vagy képzőművészeti műelemzést végezzen magyar nyelven tíz hónapos nyelvtanulás és hat hónapos művészeti alapképzés után akkor, amikor korábban sem zenét, sem művészettörténetet nem tanult, és erre a későbbiekben sem lesz közvetlenül szüksége.

Hallgatóink felkészültsége rendkívül eltérő, és a mi lehetőségeink rendkívül korlátozottak, éppen ezért úgy érzem, hogy a legfontosabb feladatunk a művészeti alapfogalmak, a művészeti alkotások megértéséhez szükséges redukált szaknyelv elsajátíttatása. Egy jövőendő bölcsésznek szüksége lesz arra, hogy helyesen tájékozódjék a különböző művészeti stílusokban, és felismerje egy-egy műalkotás jellemző stílusjegyeit. Ha irodalomórán megismerkedik az irodalmi barokk, a romantika, a realizmus stb. fogalmával, a művészeti alapismeretek kiegészítik ismereteit képzőművészeti és zenei vonatkozásban, hiszen valószínűleg egyáltalán nem ismeri az európai művészetet, vagy csak nagyon hiányos ismeretekkel rendelkezik. A magyar művészetről még az európai hallgatók is alig tudnak valamit.

Miért nem lehet az irodalomóra keretében foglalkozni ezekkel a kérdésekkel? Azért, mert különböző művészeti ágakról van szó, más a tárgyak alkalmazott szókincs. Ugyanakkor az irodalommal nehéz foglalkozni bizonyos

képzőművészeti kultúra nélkül, különösen problémát jelent ez a modern költészet esetében. Pl. ha József Attila expresszionizmusát, szürrealizmusát említjük, ezt nem lehet megtenni a képzőművészeti expresszionizmustól, szürrealizmustól függetlenül, hiszen ezeknek az irányzatoknak a megszületése elválaszthatatlan a képzőművészettől.

Számos megoldatlan kérdésre kell még válaszolnunk a művészeti alapismeretek oktatásával kapcsolatban.

Elsősorban meg kell állapítani, mi az az alapvető művészeti szókincs, amelyre egy bölcsészhallgatónak szüksége van. Ezt a munkát az ezévi ideiglenes jegyzet alapján próbáltuk elkezdeni. A munkába a hallgatók is bekapcsolódtak, és a leendő nyelvészek felajánlották további segítségüket. A jövőendő művészek számára külön felmérést kell végeznünk, és speciálisabb szakszövegeket összeállítanunk.

Meg kell állapítanunk, milyen mértékben foglalkozzanak a bölcsészhallgatók képzőművészettel és zenével, és milyen mértékben tanuljanak a jövőendő művészek irodalmat. Ebben az évben pl. problémát jelentett a művészeti szakirányú csoport munkájában, hogy míg heti hat irodalomóránk volt, heti négy órában foglalkoztak művészeti alapismeretekkel, holott számukra az utóbbi lett volna fontosabb.

Nem tisztázott jelenleg az sem, hogy milyen arányban szerepeljen az anyagban az európai és a magyar művészet. A magyar művészetről nem beszélhetünk az európai említése nélkül, ugyanakkor nekünk elsősorban a magyar művészet megismertetése a feladatunk.

Kérdés az is, hogy milyen módon szerepeljen az anyagban a magyar népművészet bemutatása. Ez is ennek a tárgynak a keretében történt, de meglehetősen logikátlanul, az anyag rendszerétől függetlenül.

Külön problémát jelent a filmművészet kérdéseiről beszélni akkor, amikor ehhez nincsenek meg a vetítési lehetőségeink, és nyelvi okból nem támaszkodhatunk a középiskolai filmesztétikai tankönyvekre sem.

A kérdések felvetéséig eljutottunk, s a problémák felismerése nagy lépést jelent a megoldás felé. A kérdések megválaszolása új program és új jegyzetek készítését is igényli. Reméljük, hogy az új anyagok olyanok lesznek, hogy segítséget nyújthatnak a külföldön tevékenykedő kollégáknak is.

(1973.)

Sz. Martonyi Éva

**József Attila "A város peremén" című versének
elemzése francia hallgatókkal**

A strasbourgi egyetemen magyar szakos oktatás nincs, a hallgatók számos egyéb nyelv mellett a magyart szabadon választott tantárgyként tanulhatják. Az oktatás két éven keresztül heti három órában folyik, kiegészítve egy heti két órás civilizációs kurzussal, amelyet a hallgatók a második évben vagy később vehetnek fel, amely tehát feltételez bizonyos nyelvi ismereteket. Az oktatás egészének célja - a nyelvi ismeretek megszerzése mellett bizonyos jártasság elérése az adott ország kultúrájában, "civilizációjában". A magyar irodalom megismertetésére a civilizációs kurzus keretein belül kerül sor. Az alábbi kísérletet az 1971-72-es tanév folyamán folytattam egy 6-8 főből álló csoporttal.

Az anyag feldolgozására választott mód természetesen a csoport nyelvi felkészültségének függvénye. Ebből a szempontból a csoport két körülbelül egyenlő részre oszlott. Az egyik részük magyar ajkú volt, ami annyit jelent, hogy vagy az egyik, vagy mindkét szülő magyar, a családon belül állításuk szerint többnyire magyarul beszélnek. Igen hamar kiderül viszont, hogy ez a magyar nyelv igen primitív, csekély szókincsű, éppen csak konyha-használatra elegendő beszédforma. Amint elvontabb, mondjuk kulturális jellegű témára kerül sor, kiderül,

hogy az illető képtelen kifejezni magát, elnémul, vagy francia fogalmakkal operál, csak néhány egyszerű ige és kötőszó marad meg az anyanyelvén. Felmerül a kérdés, milyen kulturális útravalót kapnak ezek a gyerekek szüleiktől a magyar kultúra terén. Igen keveset, vagy éppen semmit. Ezek a hallgatók mégis bizonyos előnyökkel rendelkeznek a francia anyanyelvűekkel szemben. Könnyebben megértik a szövegeket a számukra ismert mondatfelépítési analógiák alapján, és azok szellemét, rejtett értelmét valamiféle tudatalatti azonosítási képesség segítségével sokkal könnyebben magukévá teszik. A csoport másik része, a francia anyanyelvű hallgatók a magyar nyelv tanulását az ábécénél kezdik, és két év alatt, heti három órában semmiképpen sem jutnak el olyan szintre, hogy a magyar irodalom alkotásait eredetiben olvashassák.

Éppen ezért az egyetlen követhető út a magyar irodalom megismertetésére a közvetítő nyelv, jelen esetben a francia alkalmazása az oktatás folyamán. Az említett kísérlet A magyar irodalom a XX. században című előadássorozat részét képezte. Ezt a témát nem lehetett azonban minden előzmény nélkül tárgyalni, tekintettel a hallgatók igen hiányosnak mondható ismereteire Magyarországgal kapcsolatban. Feltétlenül beszélni kellett a magyar irodalom kezdeteiről, főbb fejlődési irányairól, beleillesztve azokat a világirodalom, nevezetesen a francia irodalom áramlataiba, bizonyos összehasonlításokat téve. A komparatiztikai szempontok érvényesítése igen hasznos támpontokat ad olyan hallgatók számára - és ez a többség - akik íróinkat, költőinket még csak hírből sem ismerik. A rövid történeti áttekintés után részletesebben tárgyaltuk a 20. század legnagyobb íróit és költőit. Rövid életrajzi ismertetés után szemelvényeket olvastunk az illető író vagy költő műveiből. Több verset olvastunk, mint prózát, elsősorban időhiány miatt. Egy-egy foglalkozás alatt alaposan meg tudtunk beszélni egy költeményt, ami prózai művek esetében többnyire lehetetlen lett volna. Az életrajz és a bemutatás franciául

történt, a műveket viszont megpróbáltuk eredetiben olvasni. Ezután az elemzés ismét franciául folyt, segítségül véve a mű francia fordítását is, amennyiben ez rendelkezésre állt. Nagy segítséget nyújtott a *Panorama de la littérature hongroise* című kiadvány, amely a kezdetektől napjainkig tartalmaz szemelvényeket a magyar irodalomból.

József Attila tárgyalása is az említett szempontok alapján történt. Három verset választottam ki, bizonyos nehézségi sorrendet követve, amelyeket magyarul is elolvastunk és elemezni próbáltunk. A "Mama" c. verssel kezdtük, mint ami aránylag könnyen megközelíthető, és nem hosszú. Ebben a költeményben csak a "dagadt ruha" kifejezés okozott problémát, a szó francia fordítása /gonflé/ a fiatalok szóhasználatában mást is jelent /felfuvalkodott/ és ez az asszociáció teljesen tönkretette számukra a költői kép érzékelését. Ez kissé rossz előjel volt a továbbiakra nézve, de azért belevágtunk a második versbe: "Születésnapomra". Ezt főként a nyelvi játékoság érzékeltetése szempontjából választottam, ami nem is maradt hatástalan. Ezután a "Város peremén" című költeményt próbáltuk elolvasni, megérteni, elemezni. Azért esett erre a költeményre a választás, mivel sajátos, igen bonyolult művészeti erényei mellett azt is illusztrálja, hogyan próbált József Attila a marxista filozófia anyagával költői nyelvet alkotni, költészetébe olvasztva a marxista filozófia eszmerendszerének bizonyos alkotóelemeit. Ennek bemutatása annál is inkább érdekes feladatnak ígérkezett, mivel tudtam, hogy hallgatóim egyáltalán nem, vagy csak igen kevésbé ismerik a marxista filozófiát.

Először természetesen a szöveg lexikai feldolgozására került sor, ami már önmagában véve sem volt könnyű feladat. Igen sok ritkán használt szó fordul elő a versben, mint pl. csorba pléhtető, rákövesedő /mint főnév/, rajz, vakhit stb. Nehezítette a dolgot, hogy ezek a szavak hiányoznak a francia műfordításból, amelyet egyébként versszakról-versszakra, vagy ha az enjambement ezt lehetővé tette, gondolati egységenként, párhuzamosan

olvastunk. A vers francia nyelvre történő fordításánál az a szempont is vezérelt, hogy valamilyen nyelvi továbbképzést is nyújtsak, megpróbáltam a hallgatókat rávezetni bizonyos szavak, szókapcsolatok helyes értelmezésére. Különösen összetett szavaink okoznak problémát, az egyes elemek értelmének megadása nem sok segítséget ad francia anyanyelvűek esetében, mivel nincsenek hozzászokva az ilyen jellegű szóképzéshez /pl. mélyhegedű, léckerítés/. Számolni kell azzal is, hogy bizonyos fogalmak ismeretlenek lehetnek, ilyen volt pl. a "száll a korom, és lerakódik, mint a guanó". Érdekes volt megfigyelni a "Föl, föl..." kezdetű verssor értelmezését. Önként adódik, hogy a "debout" szóval fordítsuk, megkérdezve, nem ébreszt-e bennük ez a kezdet valamilyen asszociációt egy közismert indulóval. A kérdésre nem tudtak válaszolni, pedig az Internacionálé francia nyelven is ezzel a szóval kezdődik.

Bizonyos költői képek könnyen megközelíthetők voltak számukra, pl. az igen konkrét elemeket tartalmazó "Ki inti le, talán a földesúr, a juhász vad ebét? Gyermekkorra, gyermekkorunk. Velünk nevelkedett a gép". Mások felfoghatatlanok voltak számukra, pl. "Illy kormos, nagy szívet az látott-hallott, ki napot látott füstjében fulladni meg, ki lüktetését hallotta a föld sok tárnás mélyinek". Miután a költeményt sikerült többé-kevésbé megérteni, többszöri elolvasás után próbáltunk valamiféle műelemzést csinálni. Eljárásunk a francia "explication de texte"-hez állt a legközelebb. A vers filozófiai tartalmának kibontakoztatása végülis nem jelentett különösebb problémát, miután felhívtam a figyelmet bizonyos mondatokra, amelyek a filozófiai tartalom legpregnansabb hordozói /"Nem isten, nem is az ész, hanem a szén, vas és olaj, a való anyag teremtett minket... vagy: "Ím itt vagyunk, gyanakvón s együtt, az anyag gyermekei."/

Az eredeti költeményt és annak francia műfordítását együtt alkalmazva végülis két műalkotással volt dolgunk, bármilyen hű is Paul Chaulot különben igen jól

sikerült fordítása. A hallgatók azonnal észrevették és szóváltatták az eredeti és a műfordítás egyezéseit és különbségeit, de ezt a vonalat nem akartuk túlságosan megszűre követni, a műfordítás elolvasásának kizárólag az eredeti jobb megértése volt a célja.

Le kellett mondanunk a vers formai elemzéséről, ugyanis néhány kérdés után kiderült, hogy a szemináriumi résztvevők saját költészetüket illetően sincsenek tisztában az elemi stilisztikai fogalmakkal, /pl. a verslábéval/. A magyar hangsúlyos és időmértékes verselés lehetőségeit más alkalommal, más költemények alapján próbáltam érzékeltetni.

Az elmondottak igen vázlatosan igyekeztek illusztrálni egy módszert, bemutatni egy kísérletet, amiből igen nehéz általánosításokat levonni. Mindössze az volt a célunk, hogy felhívjuk a figyelmet a konkrét adottságoktól függő bizonyos lehetőségekre.

(1973.)

S z a u d e r József

**A magyar irodalom külföldön való oktatásának
módszertani kérdéseiről**

Előadásom címe oly ígéretet tartalmaz, melyet beváltani igen nehéz. Ez a szintagma, az irodalom oktatása, még ha oly bevett is, igen pontatlan kifejezés. Az irodalmat vagy a művészetet ugyanis mint olyat önmagában véve nem lehet tanulni s tanítani. Mint ahogy a fizika a természetről szóló ismeretek szervezett komplexuma, s aki tanulja, a fizikát tanulja és nem a természetet, ugyanúgy a művészetet vagy az irodalmat is meg kell különböztetni rendszeres tanulmányozásától, vagyis az irodalomtudománytól vagy a kritikától. Az irodalomról tanulunk, de amit megtanul valaki, az az irodalomtudomány, ponto-

sabban: irodalomtörténeti, kritikai és poétikai megközelítések útján fejti meg az irodalmi alkotások jelentését, teszi lehetővé megértésüket s élvezetüket. Minden bemutatás és válogatás kritikai művelet, még a nyersfordítás is az. Természetesen nem azt akarom mondani, hogy művek olvastatása helyett elvont irodalomtudományi előadásokat tartsunk külföldi hallgatóinknak, hanem éppen ellenkezőleg: azt hangsúlyoznám, hogy a szövegek megértését egy bizonyos fogalmi apparátus segítségével potenciáljuk, amely nélkül legfeljebb spontán műélvezetet várhatnánk el nagyon naív módon oly hallgatóktól, akik a mi irodalomtudományi segítségünk nélkül gyakran csak azokra a fogalmakra hagyatkoznak, melyeket a világszerte és pl. Olaszországban különösen hanyatló középiskolai oktatásból hoztak magukkal, ha ugyan hoztak.

Ilyen értelemben használnám az irodalomkutatás nem túl szerencsés kifejezését. De előadásom címe egyéb gondokat is okoz. Módszertani kérdésekről beszélni ugyanis nem lehet a módszerek előfeltételeinek megkerülésével. A módszer a tárgynak s a tanítás céljának függvénye, és még ha megengedjük is azt, hogy célunk nagyjából változatlanul áll fenn, a tárgy terjedelme változni fog a hallgatóság magyar nyelvi felkészültségétől és természetesen a rendelkezésre álló és tulajdonképpen nem bővíthető, bár gyakorlatilag mindig bővülő óraszámától. Más módszerekkel él az, aki heti egy órában nyújt áttekintést a magyar irodalomról, és másokkal az, akinek két vagy három órája van erre a célra s külön konzultációkra is kényszerül, s ugyancsak más módszerrel adunk elő magyarul tudó, magyar származású hallgatóknak, mint azoknak, akik jó nyelvtan tudás, de kis terjedelmű szókincs birtokában fáradtságosan szótároggatva fordítanak szövegeket. Nyilvánvaló, hogy a magyarul jól tudók irodalmi műveltségét magyar nyelvű regények és drámák olvastatásával éppúgy fejleszthetjük, mint magyar nyelvű tanulmányok átvételével, ezzel szemben a magyarul folyamatosan még nem olvasóknál a regények s drámák bemutatása a többnyire rossz fordításokon

kívül csak magyar nyelvű részletekre vagy novellákra terjedhet ki, és azt a teljességet, melyet extenzív módon úgyszem érhetünk el, ez utóbbiaknál főleg a líra reprezentatív alkotásainak fordításával és elemzésével próbáljuk megvalósítani.

De mi is a célunk az így felfogott irodalomtanítással ?

Ha azt vesszük figyelembe, hogy hallgatóink magyar irodalmi előismeretek nélkül és többnyire valamilyen praktikus vagy általános kulturális érdeklődéstől vezettetve közelednek hozzánk, hajlunk arra, hogy az irodalom bemutatását és elemzését valami átfogóbb művelődéstörténeti kurzus részévé tegyük, és célját a kulturális ismeretterjesztésben jelöljük meg; ha viszont tekintettel vagyunk arra a feladatra, melyet irodalmunk iránti közöny leküzdésében jelölnék meg, akkor oktatásunk célja éppoly szigorúan irodalomközpontú kell hogy legyen, mint amennyire az a francia vagy az angol irodalom tanítása pl. Rómában. Véleményem és tapasztaltom szerint nem lehet lemondani a kulturális ismeretterjesztésről; de ezzel érni be oly egyetemeken, ahol hallgatóságunk érzékenyen reagál az európai irodalomtörténetek feldolgozásában észlelhető színvonalkülönbségre, annyi volna, mint eleve kétségbe vonni irodalmunk esztétikai értékét és meghátrálni oly feladatok előtt, melyek nem teljesítésének követelményeit pl. irodalmunk nem ismerésében gyakran tapasztaljuk. Mind a kétféle célt fenn kell tartani, de nem szabad összekeverni egymással. Az irodalomtanítás során hol azt kell megvilágítani, mily történelmi és társadalmi feltételek között alakul ki az irodalmi folyamat és intézményei, és ebben az esetben előadásunk a művelődéstörténeti célképzethez közeledik, hiszen nem mellőzheti a termelés, a politikai tudat, az állam, a vallás, a tudományok és művészetek ismertetését sem, máskor és ténylegesen többször irányzatokat és írói életműveket, stílusokat és konkrét szövegeket vizsgálunk meg előadásainkban vagy gyakorlatainkon, amivel némelykor azt is el lehet

érni, hogy pl. a fáradságosan s közös munkában feldolgozott néhány költemény csakugyan élményszerű hatást kelt és önálló gondolatsorokat indít el a hallgatókban pl. európai analógiák felé.

Az volt a tapasztalatom, hogy ily célokat követve, kellő módszerekkel és nem nagyon takarékoskodva a differenciálódó érdeklődés kielégítésére fordítandó idővel sem, eddig el tudtam érni azt a célokat is, amelyet lehetőség szerint mindenhol el kellene érni: doktori értekezések készítésével minél több hallgatónkat kötni le tartósan az önálló irodalmi stúdiumok mellett, mintegy belőlük nevelve ki azt a lassan növekvő réteget, melynek jelenléte bizonyosan meg fogja szüntetni az idegenséget irodalmunk iránt, és amelyből talán még a szakmai utánpótlásnak is kitelhet egy-két tagja. Mert nagyon igaz, amit Fábrián Pál professzor mondott el az 1970. augusztus 28-i lektori értekezleten, a következőképp: "A magyar kultúra népszerűsítésére, terjesztésére nem mi vagyunk a legalkalmasabb és leghivatottabb személyek, hanem annak az országnak a tanárai, művészei, tudósai, amelyekben dolgozunk. Arra kell tehát törekednünk, hogy tanítványaink közül minél többen váljanak a magyar kultúra népszerűsítőivé... annak megvan a reális lehetősége, hogy tanítványaink közül kultúránknak lelkes és jó színvonalú terjesztőit kineveljük. Ők nálunk jobban fogják érezni és tudni, mivel járulhatunk mi hozzá - rajtuk keresztül - népük kultúrájának gazdagításához." Egy régebbi statisztika szerint, mely Pálincás László bibliográfiájában olvasható, csak a bolognai - igen jól ellátott és sok hallgatót vonzó - katedra doktoráltatott le évenként két hallgatót, az összes többi olaszországi tanszék messze elmaradt mögötte. 1971-től máig a római tanszéken is, mely a legrosszabbul ellátott s csak 10-15 hallgatója van, elértem ezt az eredményt, eddigi hat disszertációval, melyek közül négy irodalmi tárgyú volt. Természetesen a disszertációk fő feladata az volna, hogy eredeti kutatások elvégzésével járuljanak hozzá a magyar szakirodalom gazda-

gításához. Ezt csak négy nálam készült disszertációról mondhatom el, kettő csak mások eredményeinek tisztességes összefoglalása volt. Nem kétséges azonban, hogy mind-egyikük, s nem csak a CNR kutató ösztöndíjával elismert fiatal doktor, akinek már több publikációja van vagy az a két másik, aki egyetemi asszisztensi ambíciókat táplál magában, jó képviselője s terjesztője lesz a magyar irodalmi kultúrának.

Mivel magam tanítom a nyelvet is és az irodalom történetét is, ami nem azt jelenti, hogy az irodalmat csak történetileg mutatom be, számomra az első és valamennyire talán általánosítható módszertani tapasztalat a nyelvi és nyelvtörténeti stúdiumoknak oly irodalmi, esztétikai, sőt irodalomtörténeti tanulságokkal való összekapcsolásában áll, amelyekre rendszerint a nyelvtani vagy nyelvtörténeti kérdést megvilágítani hivatott klaszikus irodalmi szöveg ad alkalmat. Az elvi alap csak az lehet, hogy az esztétikai és nyelvi funkció megbonthatatlan egységet képez, s így ha a nyelvi vagy nyelvtörténeti tanulmányokban sort kerítek esztétikai és irodalomtörténeti tanulságok levonására, az irodalomtörténeti kurzuson viszont gyakran folyamodom pl. a hangzók és hanghátárok nyelvészeti vizsgálatához, aminek elvi alapja az, hogy a hang nemcsak a fogalmi természetű modnanivaló kialakításában vesz részt, hanem közvetlenül is részt vesz a közlésben. Példaként említhetem Kosztolányi "Ilona" című verse néhány, a hangzókkal játszadozó szakaszának hangtani és költői nyelvi hangtani vizsgálatát, melyet rendszerint oly kezdőkkel végeztetek el, akik még alig kóstoltak bele a nyelvtanba, s így erős segítségre is szorulnak. De amikor a "csupa tej, csupa kéj, csupa jaj" sorokat olvassák, nem mulasztom el feltenni a kérdést, hogy a tej-kéj-jaj mennyiben értelmezi is a név hangjait, s milyen irányzat vagy korstílus poétikája tűnik át rajtuk. A hallgatók egy része képes felfedezni, hogy a tej-kéj-jaj szekvenciában a gyermekkor, a férfikor és a halál képzetei villannak fel, és hogy ez az összefoglalás

a hangok érzéki élményével együtt a dekadentizmus poétikája közelébe vezet. Ez már irodalomtörténeti tanulság is, melyet erőltetés nélkül kapcsoltunk hozzá a nyelvi, hangtani vizsgálathoz.

Egy másik, még tisztább példa ugyancsak Kosztolányinak a tíz legszebb magyar szóval kapcsolatos kísérletében mutatható fel.

Voigt Vilmos a Magyar Nyelvőr 1972/2. számában adta közre briliáns kis tanulmányát e tíz legszebb magyar szóról, oly fonotaktikai elemzésüket kísérelve meg, mely - mivel ez csak a fonémák egymásutánjának és ezen belüli rendszerességének vizsgálatát jelenti - éppen azoknak a hallgatónak való, akik vagy általános nyelvészei stúdiumaik vagy a magyar nyelvtani bevezető során értenek a hangtani meghatározásokhoz, de még alig rendelkeznek magyar grammatikai tudással. Egy szótagos névszókról van szó Kosztolányinál, tőalakban, "a köztük levő poétikai különbségek és a bennük megtalálható poétikai értékek egyaránt a hangalakból származtathatók".¹ A vizsgálatból kiderült, hogy a tíz példaszó többszörösen többet képvisel önmagánál /nemcsak azzal, hogy e példák a magyar hosszú magánhangzók rendszerét alkotják, hanem a hangbeli felépítés azonosságai miatt is, meg a szavak sorrendjének fonetikailag szabályos felépítése miatt/, s így olyan szöveggel állunk szemben, mely poétikai funkciót lát el; a hangtani-formai összefüggések szemantikai-tartalmi s azokon túl oly poétikai tanulságokhoz vezetnek, melyek a kiválasztott szavak egymásutánját közel viszik valamely költemény szerkezetéhez. Voigt utal arra, hogy a szavak két ellentétes tartalmi sorba rendeződnek a hangtani összefüggések révén is. Ez a két tematika, a pusztulás és a romantikus szerelemé, megint csak a dekadentizmus történeti stílusára vall. A hallgatók elsősorban a hangtani és szemantikai vizsgálatokat végezték el, de ugyanakkor Kosztolányi irodalomtörténetileg elhelyezhető poétikájába is újból betekintettek, s ez az újabb tanulság csak megerősítette a korábbi, melyet versből vettünk le. Egy harmadik példát az irodalomtudományi érdekű

kitekintésre nyelvtörténeti, helyesebben finnugrisztikai előadásomból vehetnék. Egyszer Sajnovicsról tartottam egy kisebb előadássorozatot, megvilágítva művének az összehasonlító nyelvtudományban betöltött szerepét. Ugyanakkor azonban ismertettem azt a lapokkal mint egy sajátos kultúra hordozóival foglalkozó tágabb művelődéstörténeti és utazási irodalmat is, mely magába foglalva a nyelvi kérdést is, az északi költészet recepcióját segítette elő főleg Herder propagandája nyomán oly kortársi magyar szerzőknél is, mint Csokonai és Kölcsey. A nyelvi kérdés különválásának útját nyomozva tehát azt is kiemeltem, hogy magához a nyelvi kérdéshez, mikor már elkülönülően volt is az egész kultúrától, mítosztól, költészettől, még mindig tapadt hozzá valami a kultúra egésze irányti érdeklődésből. Csokonai egyik levele tanúsága szerint igen jól volt tájékozva finnugor rokonságunk felől, s a lapp hős imája A lélek halhatatlanságában újabb bizonyíték az északi költészet inspirációja mellett. Az ő művében egyesülni látszik az irodalmi, költészeti és nyelvészeti igény. Természetesen nem mulasztottuk el kitérni Schefferus Lappóniájára, Herder és Ewald Kleist lapp tárgyú megnyilatkozásaira és főleg Malletnak, az Edda kiadójának műveire, mert Csokonai mintája is azokban található fel. Mindez nem jelentett eltérést Sajnovicstól, hanem a lappkérdésnek az irodalom és költészet finnugorság-tudata oldaláról való megvilágítását segítette elő, amivel Sajnovics művei is kiemelődött az elszigeteltségből. Csokonainak a lapp hős ajkára adott énekét pedig az egyik költői tehetségű s magyarul valamennyire tudó hallgatóm le is fordította, ezt közösen tárgyaltuk meg. Abban az évben éppen a magyar felvilágosodás irodalmát adtam elő, s így a finnugrisztikai kurzuson belüli irodalomtörténeti kitekintés után Csokonai irodalomtörténeti tárgyalását nagyobb figyelem fogadta.

Szükségtelen a példákat szaporítani. Az még megjegyzendő, hogy nem egy esetben az ötletet, esetleg az anyagot ilyen eljárásokhoz nyelvtudományi folyóiratokból vettem, így különösen a Magyar Nyelvőről, mely a magyar

nyelv külföldi oktatásának módszereivel is színvonalasan foglalkozik.

Áttérve most az irodalom bemutatásának másik módszerére, az irodalomtörténeti előadásra illetve előadástípusokra, előrebocsátom, hogy a rendszerezésen túl, mely nem törekedett extenzív teljességre, kettős cél vezetett: biztosítani minden évben a XX. századi és a mai irodalom iránti érdeklődés kielégítését, és ugyanakkor megmutatni - az irodalomtörténeti előadássorozatban - azt, hogy irodalmi kultúránk nem olyan rövid gyökerű, mint általában hiszik. Sem az az apologetikus szándék nem vezetett, hogy bebizonyítsam irodalmunk világirodalmi jelentőségét, sem az, hogy a hallgatók figyelmét különös nyomatékkal hívjam fel arra a tényre, hogy irodalmunk szerves része az európai és világirodalomnak. Anélkül, hogy a művek értékeléséről lemondanék, elsősorban információra töreksem, minél gazdagabb tény- és ismeretanyag átadására, amiből ugyanis kiderül, hogy irodalmunk valóban szerves része az európai irodalomnak. Jobb, ha ezt a tanulságot a külföldi hallgató maga vonja le tanulmányaiból, s nem a magyar előadó mondja ki helyette idő előtt.

De hogyan része irodalmunk az európainak? "Egyre tarthatatlanabb - mondja Somlyó György egyik tanulmányában -, hogy mikor a szellem és művészeti termékei mindinkább közös körben születnek, létrejöttük után ne ezen a körön belül próbáljuk őket értelmezni és értékelni." Somlyónak akkor is igaza van, ha a sajátos magyar körülményeket messzemenően figyelembe vesszük is. Természetesen magam is a közös körből indulok ki, annak is azonban közép-keleteurópai régiójából akár a kezdőknek adom ki olvasmányul Makkai Lászlónak az "Acta Historica-ban" 1970-ben megjelent ama tanulmányát, mely a középkori Kelet-Európa gazdaság- és társadalomtörténetének eredeti jellemvonásairól szól /franciául/, akár a haladóknak beszélek arról, hogy a magyar romantikus népiesség nem a nyugatiakkal rokon /ha ugyan nem akarok érdekes analógiá-

kért a dél-amerikai gauchismohoz fordulni/, hanem pl. a cseh irodalomnak a múlt század harmincas-negyvenes éveiben, jórészt épp a Pesten működött Jan Kollár hatására kibontakozott népies áramlatával /ld. pl. Celakovski műveit/ és más kelet-európaiakkal. A közép-keleteurópai összefüggést szem előtt tartva állítom be irodalmunk fejlődését az európai formák és impulzusok közé, mindig a befogadó sajátos helyezte felől vizsgálva a minták kisugárzását. A példaképnek hol imitációt keltő ereje van, hol azonban - s ez a gyakoribb - csak ösztönző hatása az átvevőben már meglévő lehetőségek vagy vágyott tendenciák felszabadítására és kiteljesítésére. Klasszikus példa rá Castelletti szövegének Balassi pásztordrámájában történt átalakulása - erről disszertáció is készült. Egyetértek Balázs János professzorral abban, amit az 1970. augusztus 28-i lektori értekezleten mondott el arról, hogy "irodalmunk történetét célszerű külföldön az összehasonlító irodalomtörténettől kimunkált szempontok figyelembevételével ismertetnünk". Így hangsúlyozódik, hogy a nagy európai irodalmi áramlatok és irányzatok nálunk sajátos módon jelentkeztek és színeződtek. De erről még lesz szó.

Ami pedig a világirodalmi jelentőséget illet, igazat adnék Somlyó Györgynek: "világirodalmi jelenség nem az, ami ilyen vagy olyan okok következtében a legtöbb nyelven válik ismeretessé /hiszen akkor igen sok, nagyon is harmadlagos érték lehetne ez/, hanem ami, legyen bár csak egy nyelven ismert, világirodalmi folyamatok betetőzőjeként vagy kezdeményezőjeként eredeti és elsődleges értéket képvisel". Ilyen értékes összegezéseket több magyar lírikus és drámaíró /Vörösmarty, Madách/ művében ismerünk, s ezekből könnyebben is szerezhetnek tapasztalatot hallgatóink olasz vagy magyar nyelven, mint a 19. század jórésztében még a költészet mögött elmaradt szép-prózáinkról.

Ezek után szeretnék beszélni azokról a módszerekről, melyeket az irodalomtörténeti oktatásban igyekszem érvényesíteni. Ha külön kis csoportra tehető az újonnan

jelentkezett, tehát elsőéves kezdők száma, akik közt magyarul tudó nincsen, tartok nekik egy mindössze néhány órára terjedő bevezetést a magyar történelembe és irodalomtörténetbe, megismertetve velük a legfontosabb állami és társadalmi változásokat, az irodalom korszakait, az irodalmi műnemek alakulását, ezek legfőbb alkotóit és a reprezentatív műveket. Az olyan változásokat, mint pl. a rendiség kialakulása, a 16. század derekára kiformalódó új főnemesség, az ország egységének széthullása, Erdély szerepe, majd a nemzeti függetlenségért vívott harcok mezébe öltöző rendi szabadságháborúk stb. igen röviden jellemzem, helyenként rámutatva humanista toposzok /Magyarország Nyugat védőbástyája/, mítoszok, nacionalista visszavetítések veszélyére a történelmi ítéletalkotásban. Mindez azonban igen röviden, tájékoztatás-szerűen történik, mintegy bevezetőként. Az elmondottakat azután néhány szemináriumszerű megbeszélésen igyekszünk elmélyíteni, néhány olyan, a témáinkba vágó olasz vagy francia nyelvű tanulmány megbeszélésével, melyekről egy-egy hallgató készít beszámolót. Ezeknek a tanulmányoknak a megtalálása, illetve kiválogatása elég sok gondot jelent, mert a Magyar Tudományos Akadémia idegen nyelvű Acta "Historica és Litteraria"-ján kívül olasz nyelvű alkalmi kiadványok /tanulmánykötetek, folyóirat-különszámok /Termini-Ponte/, az olasz "Ungheria d'oggi" című folyóirat/ összekeresgélését is jelenti.

Ez a kis bevezető kurzus azonban nincs minden évben, ha nagyon kevesen jelentkeznek, elmarad, és helyette csak néhány bevezető olvasmányt kérek számon a kezdőtől, aki az irodalmi órákat is látogatni kívánja. Ezzel szemben folytatólagosan halad előre az irodalomtörténeti főkollégium heti két órában. Ennek előadás jellegét akkor, amikor mindössze 6-8 hallgatónak ad elő az ember, célszerű szemináriumszerű foglalkozásokkal váltogatni, melyeken az irodalomtörténeti irányzatot vagy eszmetörténeti összefüggést vagy a reprezentatív írók több szemelvény fordításával és némi elemzésével világítjuk meg.

Ugyanakkor az évenként egy-egy korszakot tárgyaló előadássorozatban részletes tárgyalást biztosítok egy-egy reprezentatív, klasszikus írónak, akiről, ha szükséges, sokszorosított jegyzetet adok ki. Legutóbb Vörösmartyról készült egy 19 lapos sűrűn gépelt jegyzet. A jegyzetet magam gépelem, az elhangzott s jórészt előre megírt előadásszöveg összedolgozásával.

A főelőadás mindig erősen informatív jellegű volt, s az irodalomfejlődés európai hátterének és analógiáinak meg mintáinak figyelembevételével a magyarországi feltételek erős hangsúlyozását jelentette. Rákóczi janzenizmusának, Faludi és Csokonai olaszos-árkádikus rokokójának rövid ismertetésénél - hogy egy régebbi kollégiumom tánulságát említsem - fonosabb volt azonban a Rákóczi-kurucság társadalmi alapjainak megvilágítása, annak megértetése, hogyan lehetett a parasztság az őt elnyomó nemességnek politikai szövetségesévé és katonai erőtartalékává. Ennek tárgyalása nélkül a kéziratos ének-költészet rétegeire, s így a szegénylegény-énekekre sem lehetett volna rátérni. Ugyanakkor itt is felmerült egy világirodalmi analógia, a másfél évszázaddal korábbi németalföldi "sueux des bois"-k verseivel.

Ezek a példák azt mutatják, hogy az irodalomtörténeti előadásnak egyik vagy legfőbb nehézsége az, hogy az esztétikai értékelése, de komparatistikai kedve is meg lehetőségen összezsugorodik egyfelől a történelmi jellegű ismertetés, másfelől a szövegfordítás és értelmezés szorításában. Mindegy most, hogy az összehasonlító irodalomtörténet egy helyről kiinduló, majd hatás révén elterjedő mozgásokat tételez-e fel vagy inkább közel egyidőben, különböző területeken, egymástól többé-kevésbé függetlenül hasonló, analóg fejlődésmozzanatokat-e. Úgy látom, hogy irodalomtörténeti főelőadásaink alig mehetnek túl annak általános jelzésénél, hogy miben különbözünk a magunk többletével is az európai irodalmi áramlatoktól és irányzatoktól, és hogy nehezen szabadulhatnak ki a komparatistikának tulajdonképpen művelődéstörténeti

perifériájára tartozó kapcsolattörténeti hagyományból. Ugyanakkor eszmetörténeti, tárgytörténeti és topikai vizsgálatokra a főelőadásban nem futja időből, elmélyültebb vizsgálatokra legfeljebb szemináriumi megbeszélésen és jól körülhatárolt témák kapcsán kerülhet sor /nem beszélve most a kifejezetten összehasonlító érdekű disszertációk körüli konzultációkról./ Mégis, akár hatásokról vagy recepcióról, valamely író /pl. Petőfi olaszországi/ sikeréről beszélünk, akár a spontán képződményekkel számolunk, s így az analógiás szempont is megkapja a magáért /hiszen szembeszökőek a párhuzamos jelenségek érintkezés vagy kölcsönzés nélkül is/, sikerül legalább ébren tartani a hallgatókban az összehasonlítás igényét. A részletes bizonyításnak már részben az is útját állja, hogy az olasz egyetemi hallgatók átlagának világirodalmi műveltsége alacsonyabb a magyarokénál /s a komparatiztika sem fejlett/. Ha alkalmas példákat találunk pl. toposzok vagy jellegzetes szintaktikai struktúrák összehasonlítására, rendszerint igen tanulságos eszmecserét lehet folytatni a grammatikai formájukban megalapozott jelentésük, világszemléleti értelmük körül. Itt van pl. Vörösmarty híres passzusa: "míg nyomorra milliók születnek, /néhány ezernek jutna üdv a földön/ Ha istenésszel, angyalérzelemmel Használni tudnák éltök napjait". Petőfi a nép politikai uralmát kivívni akaró nemes kebeltől írta Aranynak, hogy a "nemes kebel" megsokallta már látni, mit mártírkodnak milliók, hogy egy pár ezren henyékhessenek és élvezzenek". A két hasonló nyilatkozat elé mint tipológiai leginkább rokon kijelentés Rousseau egyenlőtlen-gés-discoursjának csatán befűjűzű mondatát állítottam oda, "il est manifestement contre la loi de la nature... qu'une pignée de gens regorge de superfluités, tandis que la multitude affamée manque du nécessaire". Nincs szó hatásról, hanem a problémának minálunk a reformkorban megtörténű érzékeny és változatos újrafogalmazásáról. A három hasonló szerkezet grammatikai elemzéséből kiindulva messzemenű eszmei tanulságokig lehetett elvezetni a hallgatókat. Ilyenfűle exkurzusokra

azonban ritkán telik az időből.

Említettem, hogy a főelőadást némelykor szemináriumszerű foglalkozássá alakítom át, különösen amikor szemelvények lefordítására kerül sor. Ilyenkor azonban - bár megkapták legépelve, vagy, ha van elég példány, antológiákban - a szöveget, nem építék teljesen a hallgatók aktivitására, többnyire magam fordítom le a bonyolultabb mondatokat, s végzek el rövid tartalmi-formai elemzést. A hallgatók közül rendszerint csak a több éven át magyarul tanulók képesek viszonylag gyors fordításra, számuk azonban a 15-16 hallgatóból legfeljebb három-négy. Az irodalomtörténeti folyamat bemutatásának túl gyakori megszakítása, a túl hosszú elidőzés a szemelvények fordításánál ilyenkor nem kívánatos, elmélyíteni a szöveg megértését a vizsgára készülés közben kötelesek. A szöveget ugyanis megkapják, gyakran maguk lesokszorosítják.

E ponton merül fel a tankönyv, az antológia, a segédkönyvek és a szakirodalom kérdése, vagyis a legnehezebb kérdés. Tankönyv nincs, a sokszorosított vagy gépiratos /és erről a hallgatók által többszorosított/ jegyzet pótolja. Ez a jegyzet lényegében az előadás szövegét tartalmazza, s utólag készül el, tehát nem teszi lehetővé azt, amit egy jó irodalomtörténeti kézikönyv megengedne: a kötelező alapanyagon való szüntelen s egyéni továbbhaladást előadó s hallgatók részéről egyaránt. Van ugyan két újabbkeletű olasz nyelvű magyar irodalomtörténet is, de az egyik, a szakmailag gyakran színvonalas és ezért olvasásra érdemes Ruzicskáké nem használja fel az 1945. utáni eredményeket s szemléletmódja ezért is meglehetősen elavult, a másik, Tempestié pedig nem nagyobb a "Kis magyar irodalomtörténet"-nél. A "Kis magyar irodalomtörténet", ha némely markáns portréja informatív értékű is, általában nem felel meg az egyetemi oktatás céljainak. Adott helyzetben, ha felhívom is hallgatóim figyelmét az említett olasz nyelvű irodalomtörténetek megfelelő fejezeteire, az előadásjegyzet pótolja az irodalomtörténeti tankönyvet.

Irodalomtörténeti tájékoztatás céljára legtöbbször a Gondolat Kiadónál megjelent magyar irodalomtörténetet használtam.

Célszerű modern olasz nyelvű antológia nincs, ami még nehezebbé teszi a munkát. A különböző célokra összeállított hazai antológiákból válogatom ki a szükséges anyagot, s gépelem le vagy sokszorosítatom. Arra már, hogy szöszedetet és nyelvi magyarázatot is mellékeljek hozzá, nincs érkezésem, Czigány Lóránt írja a Tiszatáj 1972. 5. számában a külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól szólva: "ha francia vagy orosz szakos lenne a hallgató, kitűnő segédkönyvek állnának a rendelkezésére. Csehov novelláit kiváló kétnyelvű kiadásban veheti kézbe, ahol minden alakváltozat mellett jegyzetben megkapja a köznyelvi alakot, a szöszedet minden idiómát, utalást megmagyaráz. A bevezető tanulmány a szerzőt s a kiadott munkát összefüggéseibe helyezi, a munkát sokrétűen, de érthetően elemzi".² Nem tudom elmondani mindazt, amit Czigány Lóránt a vonatkozásban összefoglal. Kérem tehát, olvassák el ezt a kitűnő tanulmányt, ha még nem ismernék. Véleményem egyezik az övével: feltétlenül szükség van, akár csak tisztességes külsejű sokszorosításban, magyarázatos antológiára, mely kisebb terjedelemben, mint a hazai gimnáziumokban, az olasz anyanyelvű, de magyar nyelvtudást tekintve fejletlen hallgatóknak állandóan segédkönyvül szolgálhatna. Az a fogás, melyet egyik, a 18. századi magyar irodalomról szóló olasz nyelvű jegyzetemben alkalmaztam, hogy tí. néhány vers szövegét nyelvi magyarázatokkal együtt közöltem az irodalomtörténeti szövegben, alkalmilag segíthetett azok nehézségein, akik kevésbé tudtak magyarul. Ez a fogás azonban csak átmeneti segítséget nyújt s állandósítani nemigen lehet.

Segédkönyvek - kivéve Tezla professzor kitűnő angol nyelvű magyar irodalomtörténeti bibliográfiáját - nincsenek. S igen nehéz elérni a szakirodalom megköze-

lítését azokkal, akik nem kívánnak doktorálni magyarból. Olaszországban s Rómában is nehéz, mert a tanszéki könyvtár nagyon szerény és mert a római Magyar Akadémia nagy könyvtára sem tud beszerezni régi vagy régen elfogyott könyveket. Be kell érünk azzal, hogy a MTA és egyetemeink idegen nyelvű Actái-t, kollégáink olasz, francia s angol nyelvű különlenyomatait meg idegen nyelvű tanulmányköteteinket hasznosítsuk, némelykor a régi olasz nyelvű "Corvin" című folyóirat egyes számait. Más a helyzet akkor, amikor doktori értekezését készítő hallgató foglalkozik a szakirodalommal. Mivel többször is részeseülhet több hónapos magyarországi ösztöndíjban, nincs akadálya annak, hogy a szükséges szakirodalmat itthoni könyvtárakban gyűjtse össze. Az irodalom-bemutató harmadik formája az a 20. századi irodalmi szövegek fordításával foglalkozó szeminárium, melyet általában heti egy órában tartok, s amelyen az egyik állandó feladat a nemrég megjelent vagy fogalomban lévő olasz fordítások ismertetése. Az Ady- és Kosztolányi-kötetek megbeszélése kapcsán volt szó a "Nyugat" mozgalmáról, amelynek kötetlen előadásához felhasználhattam már az egyik, a "Nyugat" olasz kapcsolatairól szóló disszertációt is, Illyés Gyula és József Attila olaszra fordított kötetei kapcsán a népi írók és a szocialista líra kérdéseiről. Egy-egy ilyen téma mellett néhány verset és 3-4 elbeszélést fordítunk le az év folyamán közösen, sok nehézséggel küszködve, mert a kasszótárok nem mindig nyújtanak kellő segítséget, és a hallgatók hamar elbátortalanodnak a nehézségektől - jó részük ugyanis nem rendelkezik szilárd nyelvtani alapokkal, éppen tanulja csak Fábián Pál kitűnő kézikönyvét.

Nem szükséges végül részletesen szólnom azokról a konzultációkról, melyeknek témája igen változatos, de legfontosabb részük mégis a doktori értekezéssel kapcsolatos szakirodalom megbeszélése és az idevágó nehéz szövegek fordítása. Arany János "Zrínyi és Tasso"-jának fordítását megkönnyíteni az egyik hallgatónak, a másiknak Lukács György fordításában segédkezni mindenesetre oly munka, mely

néha felér a főelőadás előkészítésével és megtartásával. A hallgatók egy része a foglalkozásokon elhangzottakat magnószalagra veszi fel.

Saját gyakorlatomat ismerttettem és próbáltam utat találni mások számára is használható módszerek megfogalmazása felé. Amit mondtam, három részre tagoltan foglalhatnám össze; az egyik, szabad lehetőség, melyet módszertanilag ki lehet aknázni, a nyelvi és nyelvészeti oktatásban felhasznált szövegek poétikai-irodalomtörténeti értelmezése. A másik kötött módszer az irodalom bemutatásáé, mely nálam háromféle formában és módszeres eljárásban alakult ki: egy nem mindig szükséges, de előkészített s néha megtartott bevezető előadásában, mely alapismereteket nyújt történelemről és irodalomról; egy irodalomtörténeti főelőadásában, mely egy nagy korszakon belül rendszeresen foglalkozik egy-egy reprezentatív magyar íróval és szemináriumszerűen igyekszik szemelvényeket fordíttatni; és végül a 20. századi szövegek fordítása kapcsán kialakuló szemináriumében, mely nem ölel fel sok fordítanivalót és nyomon kíséri az olaszul megjelent magyar szépirodalmat. Végül a harmadik forma a konzultációé, főleg a doktorandusok számára. A legértékesebbnek természetesen azt a 4-5 személyből álló csoportot tartom, mely - akár nyelvészeti, akár irodalomtudományi okokból - tudományos érdeklődéssel tart ki 3-4 éven át a magyar tanulmányok mellett. Nem tartom elhanyagolhatónak azonban azt a nagyobb csoportot sem, mely csak gyakorlati nyelvi ismereteket kíván elsajátítani egy vagy két éves kurzus alatt, és a nyelvtörténeti vagy finnugorisztikai előadásokra éppúgy elvétve állít be, mint az irodalomtörténetiekre. Többnyire ezek is résztvesznek a 20. századi szövegek fordításával foglalkozó szemináriumszerű gyakorlaton. Kulturális érdeklődésük pedig megvan, számosan közülük ösztöndíjjal vagy saját költségen ellátogatnak Magyarországra. Kevésbé vagy nem lehet támogatni azokat viszont, akik csak a szükséges pontszám megszerzése céljából kérnek sokszorosított jegyzetet és jól-rosszul levizsgáznak a jegyzet alapján.

Külön problémát jelentenek azok a más fakultásról átlátogató s a nyelv és a magyarországi szaktudományok iránt érdeklődő, rendszerint igen jófejű hallgatók, akik - kémikusok, matematikusok, jogászok, - csak igen mérsékelten érdeklődnek az irodalom iránt. Nyelvünk legjobb tanulói közé tartoznak, a nyelvtanulásra azonban csak szaktudományi kapcsolataik ösztönzik őket.

A római magyar tanszéknek nincs külön helyisége, könyvállományát csak vendégül látja az általános nyelvészeti intézet, a dotáció alacsony, s így az oktatás körülményei nem kedvezőek. Technikai felszerelésünk, vetítőink, magnóink, lemezeink nincsenek. Képanyaggal nem rendelkezünk. Ugyanakkor a római Magyar Akadémia jelenléte sok mindent kipótol. Nagy könyvtárat és technikai felszerelést nyújt, s azt, ha szerényen is, a magyar tanszék felhasználhatja. A doktori disszertációk egy része a Magyar Akadémia könyv- és folyóiratanyagának tanulmányozásából indult el útjára. Ugyanakkor az Akadémia belső vagy országos jelentőségű rendezvényei a kulturális ismeretterjesztésnek jó alkalmait kínálták hallgatóimnak.

A külföldön törendő irodalomtanítás formái bizonyára kevésbé kristályosodtak még ki, mint a nyelvészeti és nyelv-tudományi. S az én beszámolóim sajnos nem összegezhetik sok más kollégám tapasztalatát és módszerét. Erre pedig feltétlenül szükség volna. Nem mintha mindenütt ugyanazokkal a módszerekkel kellene élnünk; előadásom elején is említettem s most is hangsúlyozom, a módszert a tárgy, a célkitűzés és az intézményi körülmények szabják meg. Hallottam például olyasmit is, hogy egy intézetvezető, aki nyelvész, nem nézte jó szemmel az "incaricato"-nak - aki ez esetben nem magyar állampolgár - irodalomtörténeti disszertáció készítésére irányuló jószándékát. Semmi sem lehet károsabb annál a még némely nyelvésznél is felfedezhető felfogásnál, mely szerint a magyar tanítása lényegében csak a nyelv Európában exotikus volta miatt érdekes, az irodalom és a kultúra magasabb szintű oktatása nem fontos. Vannak feladataink tehát a hallgatói szintnél

magasabb fokon jelentkező tudatlanság és közöny megtö-
rését illetőleg is, mégis, amivel a legtöbbet érhetjük
el e tekintetben is, az elsősorban a fiatalok magyar
irodalmi műveltségének gazdagítása lehet.

1/ Voigt, MNyr. 1972. 2. 140.

2/ Czigány Lóránt: Tiszatáj 1972. 5. sz.

(1973.)

R u s z i n y á k Márta

A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól

A nyelvtanulásnak arról az alapfokon túli szaka-
szárról szeretnék beszélni, amely akár mottójául válasz-
thatná a szokvány-nyelvkönyvek címének épp az ellenkezőjét:
"Nem tudunk magyarul." Révai Miklós, a magyar nyelv taná-
ra a pesti egyetemen, 1802-es székfoglaló beszédében ezt
a mondatot - kishitűségből-e vagy a pontosabb kifejezés
céljából? - latinul mondotta: "Nescimus hungarice loqui".

"Loquor, loqui, locutus sum" - mit is nem tudunk
magyarul: Beszélni, kifejezni, minden árnyalatában meg-
értetni, s mindenekeelőtt persze megérteni. A nyelvtudást
úgy határozza meg a modern nyelvtudomány, hogy az nyelvi
kommunikációs készség illetve képesség, az élet bonyolul-
tabb szituációiban való viselkedés.

A nyelv társadalmi funkciói közül az alapfokú nyelv-
könyvek természetesen csak a legegyszerűbbeket veheti fi-
gyelembe: a létszükségletek megnevezéséhez és kielégíté-
séhez elengedhetetlen kifejezéseket és kommunikációs hely-
zeteket. Minél egyszerűbbek a nyelvi formák, annál nagyobb
szerepük van a metakommunikációs kifejezési eszközöknek:
a gesztusnak, mimikának stb. A nyelvtudás magasabb szint-
jén, "az élet bonyolultabb szituációiban" használt nyelv
bemutatására egyre kevésbé alkalmasak a nyelvpedagógiai
céllal megfogalmazott tankönyvszövegek. "Az élet bonyo-
lultabb szituációt" szintézisükben csak a művészetek

képesek megformálni, s közöttük az irodalom az, amely a nyelv anyagából építkezik. A következtetés persze nem újdonság a nyelvoktatás gyakorlatában: irodalmi szövegre - jó adaptációra, de inkább eredetire - minden nyelvet tanulóknak szüksége van. A nem célnyelvi környezetben tanulóknak az irodalmi mű helyettesíti a nyelvi környezetet, ad tájékoztatást a szituáció nyelvi kifejeződéséről.

A fent elmondottak is jelzik, hogy az adott gyakorlaton túl nem elhanyagolhatók az irodalom és a nyelvtanítás kapcsolatának problémái.

A gyakorló nyelvtanár az irodalmi szemelvények nyelvi feldolgozásakor állandó konfliktushelyzetben van: a művet üsse-e agyon a primitív nyelvi szintre redukáló explikálással, vagy a szükséges didaktikai fegyelmet lazítsa fel messzire kalandozó magyarázatokkal. S ekkor még mindig csak a "szótári" megértetésig jutott, feledni igyekeztél az olvasott szöveg tartalmának történelmi, irodalomtörténeti, stilisztikai, vagy verstani rétegeit. Mit mondjon például a tanár egy szép, nyelvileg tiszta és könnyű versnek, Kosztolányi "Halotti beszédének" az első két szaváról? Szökkenjen át fölötte: Intézze el, mint egy szigorú értelmezőszótár: "feleim - felebarátaim - elavult, keresztény-középkori megszólítás, m. embertárs." Csak ennyi? De hát lehe-e itt hosszan magyarázni középkori kultúránkról, nyelvemlékeink jelentőségéről, a magyar irodalom folytonosságáról a Halotti Beszédttől Kosztolányiig. Fordítva már inkább elképzelhető lenne. Első nyelvemlékünkéről, utóéletéről és hatásáról szólva természetesen futna a gondolat eddig a versig. Magához az irodalmi szöveghez is csak akkor jutna hozzá a hallgató, hiszen a nyelvemlék szövegét úgysem lehet elolvasni, csak a szövegről lehet magyarázatot adni. Az irodalmat tanító nyelvtanárok egybehangzóan úgy vélik, hogy a XX. század előtti irodalmi művek olvasása még komolyabb nyelvtudással is megerőltető /1. Czigány Lóránt Nyelvünk a világban - Tiszatáj, 1972/5./. Igényesebb, filológiai alapozású oktatási formában azonban mégsem lehet száza-

dunk irodalmából kiindulva visszafelé göngyölni az irodalmi nyelv alakulását, fejlődését. Szükség van a kronológiai, fejlődéstörténeti tananyag-szervezésre, nem egyszerűen csak a történelmi folyamat áttekintése, hanem a mai irodalmi nyelv mélyebb megértése végett.

A fentiek szükségességét könnyebb tudomásul venni, mint követelményeit teljesíteni. Kettős akadály állja utunkat: a régi nyelv nehézségei egyfelől, a tanulók érdektelensége másfelől. Ez utóbbi áttöréséhez megvannak az ismert pedagógiai módszerek: a motiváció megteremtése, az irodalomtörténeti jelenség /legyen az emberi viselkedésbeli, politikai vagy nyelvi/ bekapcsolása mai életünkbe illetve a mai irodalomba. Ez a téma nemcsak a külföldiek nyelvoktatásában, hanem az anyanyelvi irodalomtanításban is fontos, s ezért megérdemelné, hogy egyszer egy hosszabb megbeszélés önálló tárgya lehessen.

Az irodalomoktatás során a nyelvi nehézségek leküzdéséhez sok segítséget kaphatunk a nyelven kívüli eszközökkel dolgozó művészetektől /képzőművészet, fotó, színházi játék, zene/. Korszakok, ideológiák, stílusirányzatok azonossága, helyzetek, figurák, formák hasonlósága vagy éppen kontrasztja, egyazon téma feldolgozása különböző művészeti ágakban: ez mind alapot adhat ahhoz, hogy a nyelvtanítás gyakorlatában együvé kerüljenek. Ez lehetne a másik kérdéskör, ami megvitatásra, illetve az alkalmazott módszerek összegyűjtésével kidolgozásra vár.

Megkísérelném feloldani azt a fent jelzett paradoxont, amely a "nyelvet tanítani nem nyelvi eszközökkel" gondolatából következik. Ez a tétel mind szemantikai, mind a nyelvi-irodalmi kontrasztív szemlélet érveivel alátámasztható. A szemantika mai felfogása szerint a szó teljes jelentéstartalma gyakran nyelven kívüli területre vezet. A jelentés művelődés-tipológiai, művelődés-szociológiai, sőt művelődéstörténeti megfejtéséhez ki lehet, vagy éppen ki kell lépünk a nyelv és irodalom köréből; meg kell ismernünk a nyelvi jel és jelentése sajátos környezetét, a kommunikációs mezőt.

A másik oldalról: a nyelvi kontrasztivitás nem értelmezhető csak nyelven belüli jelenséggént, nemcsak nyelvi jellegű. Minél távolabb van egymástól az a kultúra és társadalom, amelynek nyelvét hasonlítjuk, annál több nyelven kívüli dolgot kell figyelembe venni. Ennek a szemléletnek alapján végiggondolható lehetne mindenfajta szak- és nyelvoktatás kapcsolata. Ide tartozna az irodalomoktatás mint szakismeretet adó stúdium is, hiszen az eddig elmondottak nem az irodalom, hanem a felsőbb szintű nyelvoktatás szempontjából foglalkoztak a kérdéssel. Az irodalom, mint szaktárgy tanításánál csak az irodalomtudományi, - történeti, - elméleti ismeretek körében beszélhetünk szaknyelvről, mert az irodalomé már nem szaknyelv, hanem maga a nyelv, a maga teljességében, aminek birtoklása legfeljebb elvi célkitűzés lehet a nyelvet tanuló számára.

A "nyelven kívüli eszközök" megalapozzák, megkönnyítik az irodalmi művek megértését, segítenek a jelenséget, helyzeteket kísérő szavak hangulatának, érzelmi körének, történelmi-társadalmi szférájának kialakításában. /Egy példa: a kuruc költészetet annyira jellemző "vigadó" és "kesergő" szavak megközelítése nem a leegyszerűsített szinonímákon át vezet, hanem a korabeli rajzok és nóták bemutatásával pontosabban jellemezhetőek./

Az irodalmi-nyelvi jelenségeket egy sokkal tágabb művelődési keretben kell értelmezni, ugyanúgy, ahogy az irodalomtörténetet is csak művelődéstörténeti összefüggéseiben lehet megragadni. Még az "egyszerű szövegolvasás" sem boldogulhat bizonyos történelmi-művelődéstörténeti alapozás nélkül. Még általánosabban: nem lehet a nyelvi ismeretek horizontális tágítására gondolni anélkül, hogy a megszerzett tudás ne kapaszkodna a nyelv múltjának egyre mélyebb rétegeibe.

(1981.)

G i a y B é l a

A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása

1.0 A lektori konferenciákon hosszabb idő óta¹ nem szerepeltek programszerűen a magyar irodalom és más hungarológiai szaktárgyak oktatásának elméleti és módszertani kérdései. Egy-egy előadás vagy hozzászólás foglalkozott ugyan ezzel a témával, az oktatás helyzetének áttekintésére, mélyebb elemzésére azonban nem került sor. Eddig rendezett tanácskozásainkon a magyar mint idegen nyelv oktatásának kérdései kerültek előtérbe. A témaválasztás alakulásában elsősorban nem szubjektív okok, vagy elkötelezettségek játszottak közre, hanem egy alakuló-formálódó szakma objektív szükségletei. Ezek között az alábbi főbb tényezőket említhetjük:

- a magyar mint idegen nyelvi diszciplína számos elméleti és módszertani kérdése még korántsem tekinthető kellően tisztázottnak, ezért sürgető szükség volt /és van/ az ezzel a területtel kapcsolatos feltáró-és elemzőmunkára;

- a magyarnyelv-tanítás nemcsak célként, hanem eszközként is funkcionál, és meghatározó módon befolyásolja a szaktárgyi oktatás, a hungarológus szakemberképzés lehetőségeit és színvonalát;

- a 70-es, 80-as években a külföldi egyetemeken létesült vagy újraindított magyar oktatóhelyek többsége nyelvoktatást végző lektorátus, így ez a mennyiségi növekedés is a nyelvoktatási kérdések áttekintésének, újragondolásának igényét erősítette stb.

1.1 A hungarológia oktatásában az extenzív növekedés² mellett számos szerkezeti-tartalmi változás is megfigyelhető. A teljesség igénye nélkül érdemes ezek közül megemlíteni néhányat:

- az utóbbi tíz-tizenöt évben több új magyar tanszék és szakképzéssel foglalkozó oktatóhely jött létre, ezzel erősödött a szaktárgyi oktatás súlya;

- megnövekedett az érdeklődés egyes szaktárgyak pl. a történelem, a művelődéstörténet stb. oktatása iránt;

- néhány külföldi egyetemen hungarológiai központ létesült, ahol kialakíthatók az alapfeltételei az interdiszciplináris szemléletre való áttérésnek, ami egy sor - a korábbtól eltérő - szervezési, oktatási, kutatási stb. feladat elvégzésével jár együtt;

- a hungarológiai oktatás módszertani gyakorlata észrevehetően gazdagodik és differenciálódik, egyre nagyobb teret kap az a felismerés, hogy a külföldi egyetemi magyaroctatás mind tartalmi, mind módszertani tekintetben sajátos megközelítést és megoldásokat kíván;

- az utóbbi évtizedben számos országban megélné-
kült a hungarológia kutatása, ami hozzájárult a hungarológia oktatás szakmai - intellektuális háttérének erősödéséhez, presztízsének növekedéséhez stb.

A fentiekén kívül meg kell jegyezni, hogy a szaktárgyi oktatással foglalkozó oktatóhelyek többségének tevékenységét továbbra is a tradicionális filológiai szakképzési modell határozza meg.

1.2 Az eredmények nem feledtethetik el velünk, hogy néhány visszatérő probléma, illetve régi gond nehezíti az oktatást és akadályozza az előrelépést.

Sok helyen hiányoznak vagy nem állnak rendelkezésre kellő számban a megfelelő színvonalú nyelvkönyvek, szaktárgyi jegyzetek, segédkönyvek és szakkönyvek. Meglehetősen általános gyakorlat, hogy nem a helyi sajátosságoknak, igényeknek megfelelő nyelvkönyvekből, tankönyvekből, jegyzetkből tanítanak, illetve esetenként egyáltalán nincsenek - pl. szaktárgyi - jegyzetek.

Többet és az eddiginél hatékonyabban kellene foglalkozni a hungarológia oktatás szakmai sajátosságainak feltárásával, az általánosítható tapasztalatok összegyűjtésével és elterjesztésével. Fontos lenne a tehetséggondozás intézményes megoldása, a differenciált hungarológiai továbbképzés rendszerbe foglalása és megvalósítása. A ha-

tékonyság fokozása érdekében szükség van a külföldi oktatóhelyek munkáját támogató magyarországi intézmények és szervezetek tevékenysége közötti koordináció megvalósítására.

Ezek természetesen csak kiragadott példák a megoldandó feladatok halmazából.

2.0 A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatásának helyzetéről, szakmai és módszertani kérdéseiről meg lehetőségen nehéz átfogó igénnyel szólni. Nemcsak a már elmondottak miatt, hanem azért is, mert eddig nem folytak és jelenleg sincsenek a hungarológia oktatására vonatkozó kutatások. Másrészt jelentősek az egyes oktatóhelyek közötti különbségek a képzési célok, feltételek és módszertani gyakorlat tekintetében. A képzési változatok, az egyedi megoldások nagy száma nehezíti az áttekintést és korlátozza a tapasztalatok átvételét, szélesebbkörű alkalmazását is.

Az oktatási kérdések elemzése során rendelkezésre álló források, - a lektori és egyéb tanácskozások anyagai, oktatási dokumentumok, oktatói jelentések, beszámolók stb.-betekintést nyújtanak ugyan a szakterület helyzetébe, de szükség van egzakt vizsgálatokra is. A hungarológia oktatására vonatkozó ismeretek és információk gyakran személyhez kötöttek, így nem nélkülözhetők az oktatókkal folytatott konzultációk, a helyszíni tapasztalatok. Remélhető, hogy a magyarságkutatás programjában tervbe vett felsőoktatási kutatások eredményeként már a közeljövőben jelentősen bővülnek a hungarológia oktatására vonatkozó ismeretek és mód nyílik a szakmai kérdések mélebb elemzésére.

2.1 Az oktatás cél- és feltételrendszerének, valamint módszertanának jelentős különbségei miatt meg kell különböztetnünk a magyar anyanyelvűek /nemzetiségűek/ képzését a más anyanyelvűek magyaroktatásától. Ez nagyon nyilvánvaló evidenciának tűnik, merev elválasztásról azonban nincs mindig szó, hiszen egyes oktatóhelyeken előfordul, hogy nem különül el egymástól a kettő. Ennek természetesen messzemenő szakmai és módszertani következményei vannak.

Alábbi fejtegetéseink jórészt a nem magyar anyanyelvűek egyetemi magyaroktatására vonatkoznak, egyes megállapítások azonban a másik csoportra is jellemzőek vagy érvényesek lehetnek.

2.2 A magyaroktatás lehetőségeit számos sajátos körülmény befolyásolja. Ezek közül tipikusnak tekinthetők a következők:

- az oktatás nem magyar anyanyelvű környezetben folyik;
- a hallgatók az egyetemi tanulmányok megkezdésekor nem rendelkeznek magyar nyelvtudással /vagy hiányos nyelvtudással rendelkeznek/;
- a magyaroktatás nem graduált, közoktatási előzményei nincsenek;
- a hallgatóknak az egyetemet megelőző tanulmányaikból nincsenek mélyebb ismereteik a magyar irodalomról, történelemről, kultúráról stb.;
- erősen behatárolt a feldolgozható tananyag mennyisége stb.

Az oktatóhelyek egy részére jellemző, hogy a hallgatók adminisztratív jellegű beiskolázás alapján kerülnek a magyar szakra, így a felvettek motivációs szintje alacsony; néhány országban a magyar oktatóhelyeken nem a magyar, hanem a hallgató anyanyelve az oktatás nyelve; egyes helyeken nagyon esetleges a megszerzett magyar nyelvismerettel és szaktudással való elhelyezkedés lehetősége stb.

A hallgatók a helyi lehetőségektől függően fő- vagy mellékszakként, kötelezően választható, illetve fakultatív módon folytathatnak magyartanulmányokat. Külön csoportot alkot az egyetemi keretben folyó és magyarországi felsőfokú tanulmányokra felkészítő nyelvi és szaktárgyi oktatás.

A magyar nyelv, irodalom, stb. tárgyakat oktatók többsége magyar származású és magyar anyanyelvű tanár. Egyes országokban jelentős a belső oktatói utánpótlás, örömdetesen nő ugyanis azoknak az oktatóknak a száma, akik nem magyar származásúak, és képzettségüket is kül-

földi magyar oktatóhelyen szerezték.

A többé-kevésbé általánosítható vonásokat természetesen még tovább lehetne sorolni, a fentebb elmondottakat csak jelzésnek szántam és további mondanivalóm alátámasztására szeretném felhasználni.

3.0 A külföldi egyetemeken folyó magyar irodalom oktatásnak - szervezeti, nyelvi és tartalmi szempontokat figyelembevételével - öt fő változata különíthető el. Ezek a következők:

- a/ rendszeres magyar irodalom oktatás magyar nyelven;
- b/ rendszeres magyar irodalom oktatás nem magyar nyelven, /a hallgató anyanyelvén vagy közvetítő nyelven/;
- c/ önálló előadások, előadássorozat vagy szeminárium a magyar irodalom egyes korszakairól, alkotóiról /általában idegen nyelven - a hallgató anyanyelvén/;
- d/ a magyar irodalom és kultúra, mint a regionális tanulmányok, a közép-kelet-európai művelődésről nyújtott kép vagy az azzal kapcsolatos tantárgyi program része /idegen nyelven - a hallgató anyanyelvén/;
- e/ a magyar irodalom és kultúra mint a magyar országismeret - oktatás /"civilizáció"/ része /magyar vagy idegen nyelven/.

Valamennyi formációban elvileg komparatív alapon is lehet /és kellene/ oktatni, erre azonban ritkán van következetes példa. A rendszeres irodalmi előadásokat általában önálló műelemzési, szövegelemzési, stilisztikai foglalkozás egészíti ki, de "kombinált" formák is előfordulnak.

3.1 A vázlatos tipológiával kapcsolatban mindeneke-előtt az oktatás nyelvének kérdéséről szeretnék kissé bővebben szólni. Ahol a helyi, egyetemi előírások lehetővé teszik, az oktató gyakorlatilag két lehetőség közül választhat:

- a hallgató szempontjából anyanyelvű előadásokat, foglalkozásokat tart, s ezzel alaposabb és mélyebb képet ad a magyar irodalomról,
- vagy magyar nyelvű /a hallgató szempontjából idegen nyelvű/ előadásokkal próbál operálni, és körültekintő

szelekcióval, egyszerűbb nyelvezettel megfogalmazott anyagot állít össze, amelyet kor- és pályaképekkel kibővített műelemzéssel egészít ki. Gyakran előfordul, hogy az irodalomoktatás ideálisnak tűnő módjáról - leszámítva a magyar nemzetiségűek oktatását -, a kötetlen formájú magyar nyelvű előadásról a nyelvi - megértési korlátok miatt még a felsőbb évfolyamokon is le kell mondani³.

A hallgató anyanyelvén vagy az általa ismert közvetítő nyelven tartott foglalkozásoknak a már említett előnyei mellett több hátránya is van. Az esetek jelentős részében ez a módszer korlátozza a magyar irodalommal való közvetlen találkozást. Bizonytalan ugyanis, hogy a magyar irodalmi tanulmányok szempontjából fontos műnek /műveknek/ván-e, és ha van, milyen színvonalú a fordítása. A régi vagy az újabb magyar irodalom sok fontos alkotása pl. még világnyelveken sem hozzáférhető, nem beszélve az úgynevezett kisebb nyelvekre történő fordítások hiányáról. Nyelvi és módszertani szempontból zavaró lehet az eredeti műnek a hallgató anyanyelvén való elemzése során az egyik nyelvről a másik nyelvre való átváltás gyakori kényszere stb.

A magyar nyelven folyó előadás és műelemzés mellett mindenekelőtt az szól - bár jelentős többletmunkát jelent a felkészülés, a tananyag előkészítése és módszertani feldolgozása -, hogy eredményesen fejleszti a hallgatók nyelvi készségeit és lehetővé teszi az irodalmi művek közvetlen megismerését. A hallgatók egyébként meglehetősen ritkán hallanak összefüggő, folyamatos magyar beszédet, így ez a módszer a nyelvi környezet megteremtését is szolgálja. A magyar nyelven folyó előadásokkal, szemináriumokkal állandóan gyarapszik a hallgatók nyelvtudása, bővül a szakmai szókincse és kifejezési repertoárja, erősödik a hallás utáni megértési, olvasási készsége.

Elképzelhetőek és vannak természetesen egyéb megoldások is, amikor pl. a fokozatosság figyelembevételével az alsóbb évfolyamokon az anyanyelv az oktatás nyelve, a felsőbb évfolyamokon pedig részben vagy teljes egészében

a magyar. A megfelelő módszer megválasztását a helyi adottságok és körülmények döntik el. Az "ideális" helyzet az irodalom oktatása szempontjából valóban igen ritka, annál gyakoribb a szakmai vagy nyelvi megfontolásból kötött kompromisszum.

3.2 A magyar irodalom tanításának egyik legfontosabb kérdése a tantárgyi koncentráció megvalósítása. A tantárgyi koncentráció első síkja a nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatrendszere, amelyre változó hangsúlyokkal, de a tanulmányok egész tartama alatt szükség van. Az irodalomtörténeti ismeretek, az irodalmi művek feldolgozásában a legnagyobb akadályt a nyelvi-információs nehézségek jelentik, ugyanis a műelemzés során ki kell használni az irodalmi műveknek az ember és a társadalom élményszerű megismertetésében játszott szerepét, és a művek megismerése esztétikai élményt kell hogy nyújtson a hallgatóknak. Ezeknek a követelményeknek a megvalósítása nagy mértékben függ a hallgatók nyelvtudásának szintjétől.

Az irodalomoktatás széleskörű nyelvi megalapozást kíván, és egy sor nyelvi készség előzetes kialakítását teszi szükségessé. Szervezési, nyelvi és tartalmi szempontból a fenti körülmények között az oktatás "graduálása" jelentheti a megoldást. Az irodalom és a többi szaktárgy oktatását tehát intezív nyelvoktatásnak kell megelőznie. Ebben a formációban az első két év a köznyelvi alapozás időszaka, a további két-három évet pedig a szaknyelvi-szaktárgyi oktatás dominanciája határozza meg. A nyelvi alapozással párhuzamosan történhet meg a hungarológiai tanulmányokba való bevezetés és az általános tárgyaknak anyanyelven való oktatása. A graduálás nyelvi szempontból azt is jelenti, hogy a köznyelvtől közeledünk a szaknyelv, az irodalmi nyelv megismertetése felé, hiszen az egyetemi oktatásnak - a képzés irányultságától függő mértékben - a mindennapi élettel kapcsolatos kommunikációs igények

kielégítésére is fel kell készítenie a hallgatókat.

A köznyelvi nyelvtudás természetesen nem elegendő az irodalomtörténeti anyag feldolgozásához, a különböző stílusú és nyelvhasználatú irodalmi korszakokban és művekben való elmélyüléshez. Az oktató az irodalomtörténeti ismeretek feldolgozása és az irodalmi alkotások elemzése során gyakran kerül az elé a dilemma elé, hogy a megértés érdekében vajon a "művet üsse-e agyon a primitív nyelvi szintre való explikálással, vagy a szükséges didaktikai fegyelmet lazítsa-e fel messzire kalandozó magyarázatokkal. S ekkor még mindig csak a szótári megértésig jutott, feledni igyekeztén az olvasott szöveg tartalmának történelmi, irodalomtörténeti, stilisztikai vagy verstani rétegeit."⁴

A nyelvi alapozás végére a beszédértés és a beszéd-készség kialakítása mellett ki kell fejleszteni a magas-szintű magyar nyelvű olvasási- és íráskészséget, képessé kell tenni a hallgatókat rövidebb összefüggő magyar szövegek, előadások megértésére, a magyar nyelvű jegyzetelésre, a vázlatkészítésre, a hallottak vagy olvasottak beszédbeli vagy írásbeli reprodukálására, a fogalmazásra.

A haladó nyelvtanulási szakasz, a felsőbb évfolyamokon folyó nyelvoktatási tevékenység mindinkább a szakképzés igényeit szolgálja. Ebben a szakaszban a készségek komplex fejlesztése kerül előtérbe. A nyelvi anyag koncentrikusan bővül, a szakmai tartalom és stílus válik meghatározóvá és kiteljesedik a nyelv eszközfunkciója. A nyelvi anyag bővülésén belül a lexikai anyag növekedése lesz a döntő tényező. A nyelvtani ismeretek tudatosításával a nyelvi készségek magasabb szintre emelkednek. Az oktatásban nagy szerepet kapnak az individualizált kifejezési formák: a hallgatók önálló magyar nyelvű kiselőadásokat tarthatnak, beszámolókat készíthetnek, vitákat folytathatnak, házi dolgozatokat, szeminárium- és évfolyamdolgozatokat írhatnak magyarul. Kötelező olvasmányaik között egyre több lehet az eredeti magyar mű. Nyelvi ismereteik élő nyelvi környezetben való fejlesztése érdekében fordítanak, tolmácsolnak stb.

A felvázolt rendszer utolsó periódusában szinte már nem is különíthető el szakmai ismérvek alapján a nyelvoktatás és a szakképzés. A harmadik szakasz célja a hallgatók nyelvi készségeinek finomítása, az önálló közlemények, a szakmai tartalom helyes megformálásának elősegítése, a nyelvi-stilisztikai konzultálás, a korrekciós munka. A nyelvi készségek ebben a periódusban különböző stílusú szak- és irodalmi szövegeken fejlődnek tovább.

3.3 Az irodalom oktatásában jelentős segítséget adhatnak a nyelven kívüli eszközök, a társ-művészetek is. Irodalmi, történelmi ihletésű képzőművészeti alkotások, megzenésített irodalmi művek, zenei illusztrációk, fotók, videofilmek stb. bemutatása és felhasználása adott esetben nemcsak az irodalmi művek megértését segítheti, hanem hozzájárulhat az élményszerű befogadáshoz is. "Korszakok, ideológiák, stílusirányzatok azonossága, helyzetek, figurák, formák hasonlósága vagy éppen kontrasztja, egyazon téma feldolgozása különböző művészeti ágakban: ez mind alapot adhat, hogy a nyelv- és irodalomtanítás gyakorlatában együvé kerüljenek."⁵ Ilyen összefüggéseket, kapcsolódásokat természetesen nemcsak a magyar kultúra keretein belül kell keresni, hanem ki kell tágítani összehasonlító vizsgálódásainkat, példanyagunkat a hallgatók nemzeti kultúrájára és irodalmára is.

Az irodalomóra informatív gazdasága, a szellemi keretek kitágítása, az érzelmi hatáskeltés gazdag eszköztára csak akkor válik eredményessé az oktatási folyamatban, ha a kívánt didaktikai cél irányába hat, és nem vonja el a hallgatók figyelmét a tárgyalt kérdéstről, az elemzésre váró műtől. A fenti eszközök tehát csak kiegészítő jellegűek, amelyek azonban jelentősen könnyíthetnek a hallgatók megértési-befogadási gondjain.

3.4 A nyelv- és irodalomtanítás koncentrációján kívül a szaktárgyak közötti koncentráció megvalósítása is elengedhetetlen. Ennek érdekében a nyelvi,

tartalmi és módszertani szempontokat átgondoltan és rugalmasan érvényesítő tantervi keretekre, tantárgyfelosztásra és kiforrott tananyagokra van szükség.

A nyelvi-irodalmi jelenségeket csak egy szélesebb történeti, művelődéstörténeti keretben lehet értelmezni. A magyar irodalom történetét a nép és a művelődés fejlődéstörténetének előzetes vagy párhuzamos ismertetésével kiegészítve, mint a világirodalom szerves részét kell bemutatni. A magyar irodalmi anyag belső tagolásánál a nagy európai irodalmi és művészeti mozgalmak, stílusirányzatok korszakolásához célszerű igazodni. Ez biztosítja a már ismert és az új jelenségek, fogalmak, ismeretek közötti kapcsolatot. Ennek megvalósulását elősegítheti az, ha a magyar szakos hallgatók tantervében a világirodalom tanulmányozása is szerepel.

A szaktárgyi koncentráció megteremtése, az ismeretek egymásraépülése és koncentrikus bővítése szempontjából eredményesnek bizonyul, ha a magyar szakos hallgatók tanulmányaik kezdetén az országismereti tantárgy keretében megkapják a legalapvetőbb történelmi, földrajzi, művelődéstörténeti stb. információkat. Ahol a magyar történelem vagy a művelődéstörténet önálló tantárgyként szerepel a tantervben, ott sokkal bonyolultabb didaktikai feladat a nyelvi és szaktárgyi koncentráció megteremtése, a kronológikus rendnek a szinkron és diakron szemlélethez igazodó kialakítása.

A tantárgyi keretek, az egyes szaktárgyak oktatási időtartamának a kijelölésénél, a tananyag szerkezeti felépítésekor nemcsak a képzési célokat és feladatokat kell mérlegelni, hanem a szakmai ismeretek és a történeti fejlődés, a társadalmi-politikai előzmények kapcsolatrendszerét is. A felsorolt szempontok összhangját már csak azért is nehéz megteremteni, mert a hallgatók leginkább a szinkron ismeretekre motiváltak.

3.5 A szakmai ismeretek megalapozását, illetve koncentrációját egyaránt szolgálják a szakmai vagy tantárgyi bevezetések: pl. bevezetés a magyar

filológiába vagy a magyar nyelvészetbe, esetleg bevezetés a hungarológiába stb, amelyek a legfontosabb tudnivalók /művek, alkotók, irányzatok, stílusok, intézmények, orgánumok stb./ anyanyelven való ismertetését tartalmazzák. A magyar tanulmányok kezdeti szakaszában ezek az információk nemcsak a hallgatók tájékozódását segítik, hanem egyúttal motivációjukat is erősítik.

3.6 A külföldi egyetemi auditóriumban folyó magyar irodalomoktatás feltételezi, hogy a hallgatók tájékozottak nemzeti irodalmukban és a világirodalomban, így elvileg nem lenne szükség irodalomelméleti alapfogalmak oktatására. A gyakorlatban azonban a szemléleti különbségek, a tartalmi problémák vagy a hallgatók hiányos felkészültsége miatt stb. esetenként ki kell térni elméleti összefüggésekre, terminológiai kérdésekre magyarázatra is. A magyaroktatás ebben a vonatkozásban nemcsak szakspecifikus, hanem általános filológiai képzési funkciókat is ellát. Ennek mértéke és szüksége egyrészt az adott országban folyó középiskolai oktatás tartalmától és színvonalától függ, másrészt attól, hogy az irodalomtudomány általános kérdései milyen módon és mélységben szerepelnek a hallgatók egyetemi képzési programjában.

A magyar nyelven folyó oktatásban az anyanyelven már ismert szakmai kifejezések és fogalmak magyar megfelelőit egyébként is meg kell tanítani. A magyar irodalom speciális kérdései miatt a megfelelő elméleti ismereteket ki kell egészíteni, illetve ezek magyar példaanyagon való értelmezésére is szükség van. Az elméleti kérdések, a terminológia tisztázásánál hatékony módszer az ismert példákra való hivatkozás, valamint a komparatív megközelítés.⁶

4.0 A magyar irodalom oktatása emberi, művészi, esztétikai értékek közvetítését jelenti. Az értékközvetítő funkciónak a fenti körülmények között kettős kötöttsége van: nevezetesen a közvetítőnek nemcsak a saját belső /nemzeti/ értékrendjére kell tekintettel lenni, hanem messzemenően figyelembe kell venni a befogadó érdeklődését, ízlését, értékítéletét is. A magyar irodalmi.

művekkel, alkotókkal, folyamatokkal való ismerkedés, az irodalom oktatása során két kultúra és két értékrend találkozása jön létre. Ebben a folyamatban jelen vannak, illetve lehetnek az elfogadás és az elutasítás, a megértés és a meg nem értés gondolati-érzelmi motívumai. "A két értékrendben meglevőközös humanista alapok, az érintkezés a meg- és egyetértés biztosítékai. Vannak aztán olyan elemek, amelyek földrajzilag-történelmileg, eszmeileg meghatározottak. Ezeket tovább színezheti az egyéni szemlélet, felfogás. Az utóbbi esetben a konfrontáció a kézenfekvő... Vállalja-e a tanár a vitát? Igen, mert ezzel informál, gondolkodásra serkent és segít. Segít a többi között abban, hogy gondolkodását és vele az értékrendet, amelynek alapján áll, megismerjék. Ezzel formálja a másik értékrendet, annak szöveteit rugalmasabbá teszi: fogékonyabbá-alkalmasabbá más értékek szerves befolyásolására. Egyúttal előmozdítja az irodalmi művek hatékony cseréjét."⁷

A más nézőpont tisztelete vagy elfogadása nem jelentheti az adott mű vagy egy életmű leértékelését, nem kérdőjelezheti meg a belső értékrendet, csak annak elismerését jelenti, hogy más válogatási, választási, értékelési szempontok is lehetségesek. A nemzeti kultúráját, irodalmát ismertető, bemutató tanárnak "a külföldi optika megszokása fájdalmas folyamat"⁸, de ugyanakkor maradandó tanulságokat is adhat számára, fejlesztheti érzékenységét, toleranciáját, de vitakészségét is. "Az előadó tanár és a hallgató általános beállítottsága, egyéni nézőpontja, vizsgálati szempontja eleve adott és nyilvánvalóan mást csendít ki a történelmi-társadalmi, mást a lélektani, mást a stíluselméleti, mást az érzelmi hatást elemző és hangsúlyozó előadó és a hallgatóság egyazon műből is."⁹

4.1 A fenti körülmények között magától értetődő, hogy a magyar irodalom oktatója ismeri tanítványai országának történelmét, kultúráját, irodalmát. Fontos ezen kívül a magyar irodalom befogadására, a fordításokra,

irodalmi kapcsolatokra irányuló tájékozottság, valamint annak felmérése, hogy a hallgatók korábbi tanulmányaiban milyen magyar irodalmi művek és alkotók szerepeltek. Mindezek az információk a két ország közötti politikai-kulturális stb. kapcsolatok ismeretrendszerébe illeszkednek. Csak úgy képzelhető el oktatóhely-specifikus tananyagok készítése és adekvát oktatási módszerek kialakítása, ha ezek ismeretében látunk munkához. Így alakíthatók ki a tananyag felépítésének csomópontjai, belső arányai, a művek kiválasztásának szempontjai. A fogadókészség, az előzmények ismeretében az irodalmi anyag felépítésében előtérbe kerülhetnek olyan alkotások, irányzatok is, amelyek nem játszanak meghatározó szerepet a belső /nemzeti/ értékrendszerben, de az adott esetben helyi jelentőséggel bírnak.

Az elmondottak méginkább világossá teszik, hogy a terjedelmi, nyelvhasználati és az információs problémákon túl szemléleti, tartalmi okok miatt is csak korlátozottan vagy egyáltalán nem használhatók külföldön a hazai gyakorlatban alkalmazott tankönyvek, jegyzetek, és segédkönyvek.

5.0 Az irodalomoktatás közvetlen szakmai érdekein túl a hungarológus szakemberképzés perspektívái szempontjából is fontos a hallgatók többirányú tájékozódásának elősegítése és a magyar vonatkozású kulturális tevékenységben való részvételének támogatása. Az idegen kultúra befogadását ugyanis sajátos szemléleti megközelítés és attitűd jellemzi.

"Ha valaki kívülről közeledik egy nemzet kultúrájához, akkor a többitől eltérő civilizációnak, kultúrának a profilját keresi benne még akkor is, ha ki-ki érdeklődése szerint vagy a nyelvészet, vagy az irodalomtörténet, vagy más tudomány iránt érdeklődik elsősorban. De már csak technikai okokból is nélkülözhetetlen egy külföldi számára, ha magyarral, de ugyanígy egy magyar számára, ha skandinavisztikával vagy polonisztikával akar fog-

lalkozni, hogy általános képe, tájékozottsága legyen az illető nemzeti civilizáció egészéről."¹⁰

5.1 A tájékozódást és a kultúra elsajátítását különböző tanórán kívüli tevékenységek is szolgálhatják. Magyar kulturális kör szervezésével pl. az irodalmon kívül más művészeti, kulturális területek megismertetésére is mód nyílik. Érdeklődő hallgatók számára fordítókört lehet szervezni, amellyel közelebb hozzhatjuk hozzájuk, személyes jellegűvé tehetjük a magyar irodalmat.

Fontos tájékozódási lehetőséget jelent a hallgatók számára a magyar újságok, kulturális folyóiratok olvasása is. Ahol lehetőség nyílik rá, a magyar rádió vagy esetleg a televízió adásai tovább tágíthatják az információ- és az élményszerzés lehetőségeit.

A tanszék a magyar kultúra bemutatása céljából az egyetem és más szervek segítségével magyar napokat, filmnapokat, irodalmi, zenei előadóesteket szervezhet. Előfordul, hogy alkalom nyílik magyar írókkal vagy más alkotóművészekkel való találkozóra stb. Önálló kulturális programok szervezéséhez jó alkalmat szolgáltatnak a különböző magyar nemzeti ünnepek vagy egyéb nevezetes események, ünnepségek. Erre a magyar szakos hallgatók saját műsorral is készülhetnek.

Az egyetemen kívüli kulturális kapcsolatok és tevékenységek fontos, a fentiekkel összekapcsolódó lehetőségei a magyar kulturális intézetek programja, a magyar kulturális hetek rendezvényei, az adott országban /városban/ rendezett magyar zenei, irodalmi előadóestek, színházi előadások, kiállítások, filmbemutatók stb. Elemi oktatási és művelődési érdek, hogy ezekről a hallgatókat tájékoztassuk, és lehetőség szerint azokon részt is vegyenek diákjaink. Ezeknek az eseményeknek a megbeszélése az oktatási folyamat szerves részét kell hogy képezze.

5.2 A magyarság jobb megismerését, a tanultak aktivizálását és elmélyítését segítik elő a magyar országai tanulmányi kirándulások, a nyári

egyetemi tanfolyamokon való részvétel, amelyek általában jelentős előrehaladást eredményeznek a hallgatók nyelvtudásában, kulturális, irodalmi ismereteiben és elősegítik a magyarsághoz, a magyar kultúrához való intellektuális és érzelmi kötődések kialakulását és erősödését.

Külön kellene szólni a hallgatók magyarországi rész-képzésének kérdéseiről, illetve a továbbképzés különböző lehetőségeiről. Ezek részletesebb tárgyalása azonban meghaladja az előadás kereteit, és így csak emlékeztethetünk fontosságukra.

6.0 Az előadásban a külföldi egyetemeken folyó irodalomoktatás általános kereteit, fontosabb jellemzőit és néhány szakmai-módszertani kérdését kívántam felvázolni azzal a szándékkal, hogy az elmondottakkal is elősegítsem a szakmai konzultációk és viták kibontakozását. Az áttekintéshez alapvetően az irodalomoktatással kapcsolatos publikációk és saját oktatói tapasztalataim jelentették a kiindulópontot. Sok lényeges kérdés elemzésére, érintésére itt nem volt mód, de talán sikerült érzékeltetni, hogy számos elméleti és gyakorlati probléma még tisztázásra, elemzésre vár. Szükség van az elért eredmények összefoglalására is, ami azonban még nem jelenti tétéles módszertan megfogalmazását. A szakterület hazai és külföldi művelőinek közös erőfeszítéssel kell elősegíteni a hungarológiai oktatás szakmai feltételeinek javítását, amelyhez szükség van minden hungarológus oktató tapasztalatára és közreműködésére.

(1986.)

1. 1974-ben a IV. lektori konferencián szerepeltek napirenden utoljára a magyar irodalom külföldi egyetemi oktatásának kérdései. A kép teljességéhez tartozik, hogy 1974 és 1981 között nem rendeztek lektori konferenciát.
2. 1986-ban 26 ország mintegy 90 egyetemén folyt valamilyen formában magyaroktatás.

3. Vö. Domokos Péter: A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról; In: Magyartanítás külföldön, Művelődésügyi Minisztérium és KKI, Bp. 1969. Szerk.: Ginter Károly, p. 59.
4. Ruszinyák Mária: A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól; In: Magyar nyelv külföldieknek, 5. szám, Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Bp. 1981. Szerk.: Giay Béla és Ruszinyák Mária, p. 102.
5. Uo. p. 103.
6. Vö. Szauder József: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet Bp., 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 28-29.
7. Donga György: A magyar irodalomoktatás a londoni magyar tanszéken; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 51.
8. Uo. p. 52. /Kiemelés tőlem: G.B./
9. Fésűs András: Irodalmi műveink bemutatásának módszertani kérdései az idegenajkúaknak szóló magyartanításban; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 38.
10. Klaniczay Tibor: A magyar filológia helyzete külföldön, In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Bp., 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 7-8. /Kiemelés tőlem: G.B./

Mayer Rita

Magyar irodalom magyarul a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen

I. A Lomonoszov Egyetemen az irodalom oktatása a mindenkori magyar lektor feladatai közé tartozik. Az irodalom oktatása szempontjából a tanítványok két csoportra oszthatók. Az egyikbe az a tíz bölcsészkar diák tartozik, akik egyszakosak, s főszakjuk a magyar. Ilyen csoportot ötévenként egyszer indítanak a karon, a végzett hallgatók hungarológus bölcsészdiplomát kapnak. Tantervükben a "magyar irodalom" tárgy az ötödik félévtől kezdve öt szemeszteren keresztül szerepel. /A főszakra jutó összóraszám heti 12./ A másik csoportba azok a diákok sorolhatók, akik kötelezően idegen nyelvként tanulják a magyart a 2-4. évtől kezdve, de a tanterv nem biztosít számukra külön irodalomórákat.¹ E hallgatók esetében a szakszövegolvasási és fordítási készség kialakítása mellett a társalgási nyelv elsajátítása a cél. Hogy ezek a diákok megismerkednek-e a magyar irodalommal és mennyire, az saját érdeklődési körüktől és tanáruktól függ.

Mi az, ami a magyar irodalommal való találkozást illetően mindkét csoportnál közös?

1. A hallgatók a legelsőik között ismerik meg Weöres Sándor nevét, akinek Bóbita című kötetében közreadott verseit nagyszerűen fel lehet használni kiejtésük javítására, a magyar nyelv ritmusának, zenéjének a megismertetésére. A fonetikai gyakorlatok során addig ismétlik őket, míg a végén már fejből tudják. Ilyen célból jól használhatók a mondókák is.

2. Fontosnak tartom, hogy a diákok sok verset, idézetet, szállóigét tudjanak könyv nélkül.

Ennek jelentőségére fölösleges kitérnünk. Szükséges azonban a diákok figyelmét fölhívni arra, hogy a költői szövegekben található kifejezések, képek a mai magyar nyelvben előfordulnak-e, és milyen stilisztikai értékük

van. A könyv nélkül megtanulandó szövegeket következetesen és szigorúan kérem számon, vizsgánál ún. "belépőjegy"-nek számítanak, vagyis ezzel váltja meg a diák a felelés jogát.

Mi a megtanulandó versek kiválasztásának szempontja? Az első a történelmi. A Himnusz-ból egy, a Szózat-ból két versszakot kell tudniuk, a Nemzeti dal-t pedig teljes terjedelmében. A többi költemény kiválasztásánál a terjedelem, a grammatikai nehézség, a szókincs játszik szerepet. Kívánatos, hogy minden klasszikusunktól tudjanak idézni. Kezdetben feladható Petőfi a Szabadság, szerelem című költemény, József Attilától a Ringató, Radnóti Miklóstól a Két karodban című vers, Adytól A magyar Messiások stb. A későbbiek során nem jelent a hallgatóknak nehézséget az sem, ha hosszabb, bonyolultabb szöveget kell memorizálniuk /részleteket Kölcsei Parainesis-éből, Vörösmarty Előszó című verséből./ Minden új költő esetében életének, munkásságának dióhéjban való ismeretetésére is sor kerül.

Szállóigéket a nyelvtanulás kezdetétől fogva feladhatunk a hallgatóknak.

3. A nem magyar szakos diákok házi olvasmányait a nyelvvel való foglalkozás harmadik félévétől kezdve a novellák alkotják. /Mikszáthtól, Móriczától, Kosztolányiától, Karinthytól, Nagy Lajostól, Illyéstől, Sánta Ferenc-től, valamint a gimnáziumok számára készült szöveggyűjteményből, a Bánhidi-Bencsáth-Mihályi szerkesztette Szemelvénygyűjtemény-ből, "A Vak Macska belső ügye" című novellaantolgóiából stb./. Az elbeszélések kiválasztásánál a nyelvi szempontokon kívül az is szerepet játszik, hogy elegendő példányban áll-e az adott mű a diákok rendelkezésére a lektori könyvtárban, illetve a magyar nyelvű könyveket is árusító Druzsba könyvesboltban, ugyanis a Lomonoszov Egyetemen a magyar nyelvű anyagok sokszorosítása, fénymásolása nem oldható meg.

A házi olvasmányokat feldolgozó óra legizgalmasabb része a diákok által föltesztelt kérdések megválaszolása. Gyakran nem egy-egy szónak, kifejezésnek kell megadni az orosz nyelvi megfelelőjét, hanem történelmi, honismereti vagy a mezőgazdasággal kapcsolatos fejtegetésekbe kell bocsátkozni. Illyés Gyula Honfoglalók között című riport-sorozatának esetében arról, hogy kik a svábok, kik a csángók, mi volt a kitelepítés, hogyan állunk/álltunk a nemzetiségi politikával a Kárpát-medencében. Nincs olyan lektor, aki az ilyen lehetőséget kihagyja, s megelégszik az egyszerű válaszal. Más példa: Déry Tibor Két asszony című kisregényében kiváló lehetőség kínálkozik arra, hogy a magyarul törve beszélő öregasszony tipikus hibáira ráirányítsuk a figyelmet, s ily módon gyomláljuk saját diákjaink nyelvi hibáit is. Még tanulságosabb, ha az említett nyelvtani, stilisztikai hibákat maguk a hallgatók veszik észre. A házi olvasmány tartalmát a diákoknak először saját szavaikkal, majd pedig az adott szövegben előforduló új szavak, kifejezések segítségével kell elmesélniük.

4. Ugyanezek a nem magyar szakosok a nyelvvel való foglalkozás utolsó félévében elbeszélések helyett regényt dolgoznak fel a fentebb ismertetett módszer szerint, csak az elolvasandó anyag lesz több /20-25 oldal egy-egy órára/. A regényolvasás /Kosztolányi Édes Anna, Sánta Húsz óra stb./ a magyar szakosoknál a 6. félévtől kezdődik, mert ők az elbeszéléseket a 4. félévtől kezdve a nyelv- és stílusgyakorlat órák keretében dolgozzák fel.

5. Mind a magyar szakosok, mind a nem szakosok figyelmét fel kell hívni az orosz nyelven megjelent magyar szépirodalmi művekre és a szakirodalomra. Az orosz nyelvterületen illetően kedvező a helyzet: nagyon sok a lefordított, jó mű. Elég, ha a Biblioteka vengerszkoj literaturi köteteiire vagy A magyar líra című kétnyelvű válogatásra gondolunk. Ez utóbbi 1982-ben jelent meg Moszkvában, s a XX. századi magyar lírát mutatja be, és a Nyugat költőitől is közöl egy csokorra valót. Petőfi összes művei is napvilágot láttak.

már oroszul, nem is szólva válogatott verseinek számos kiadásáról. Nem egy alkalommal adták ki Ady, József Attila, Radnóti válogatott verseit, s oroszul is olvasható a Csongor és Tünde, Az ember tragédiája, Illyés Gyula Petőfi-je. A felsorolás még hosszasan folytatható.

6. A Vengerszki je novoszt yi című folyóirat majd minden számában közöl egy magyar novellát fordításban, melyet a diákoknak el kell olvasniuk. Ezeket összegyűjtve öt év alatt kis novellaantológiára tesznek szert.

1986. tavaszán a moszkvai Magyar Nagykövetség - hat év óta először - tíz diákot hívott meg kétnyelvű Petőfi-estjére.

A nem magyar szakos csoportokban a lektornak nem lehet nemesebb feladata, mint a szűk lehetőségek keretében a magyar irodalom iránti érdeklődés fölkelteése, az irodalom megszeretteteése.

II. Más a helyzet a magyar szakosok esetében. Ők hungarológusnak készülnek, fontos tehát, hogy megszerezett, átfogó ismereteik legyenek irodalomból. Óhatatlanul felmerül a kérdés: mit adjunk, mennyit és hogyan. A hogyanra jelen számvetésünk részben feleletet próbál adni, a mit és mennyit illetően véleményünk az, hogy inkább többet mint kevesebbet, de ne felszínesen. A hallgatók ismerjék meg a magyar irodalom folyamatait, tendenciáit, a legjelentősebb írók, költők munkásságát, de ne csak az ún. "nagyok"-ét. Irodalomtanítás közben ne feledkezzünk meg a történeti, a kulturális, a művészeti háttér bemutatásáról sem. Hazai diákjaink ilyen jellegű ismeretei sem kielégítőek, hát még a külföldieké, akiknek minden új.

A nem magyar szakos hallgatókkal szemben támasztott követelmények a bölcsészekre kétszeresen érvényesek. A tantervben előírt irodalmi tanulmányaik megkezdése előtt azonban már bizonyos lehetőségük van a magyar irodalommal való megismerkedésre.

1. A hallgatók a 3. és 4. félévben magyar írók orosz nyelvre lefordított regényeit ismertetik a nyelvi órák valamelyikén rövid előadás formájában. Szólniuk kell a szerzőről, az adott korról, esetleg az író egyéb műveiről is. Az anyagot könyvtári munkával összegyűjthetik, s felhasználhatják a mű elé írt - általában tanulmányoknak is beillő - előszót. A tartalmi ismertetés után az olvasott könyvről okvetlenül el kell mondaniuk saját véleményüket. A többiek kötelessége a jegyzetelés. A kiselőadás tanári kiegészítéssel, esetleges pontosítással, összefoglalással ér véget. Ily módon két művel mindenki alaposabban megismerkedhet, tizennyolcra pedig hallhat. Ha ezután valakinek kedve támad elolvasni a regényt, megvan rá a lehetősége.

A kiválasztásnál a már említett szempontok érvényesülnek: mi található a lektori könyvtárban, illetve a moszkvai könyvesboltokban. Így került ismertetésre Mikszáthtól A gavallérok, A beszélő köntös és a A fekete város. Eötvöstől A falu jegyzője, Móricztól a Rokonok, Bókától az Alázatosan jelentem, Fejes Endrétől a Rozsdatemető, Szabó Magdától a Régimódi történet stb.

2. A bölcsészek a 2-3-4. félévben heti két órában előadást hallgatnak magyar történelemből orosz nyelven. /Ez is a lektor feladatai közé tartozik./ Az előadásokon mintegy illusztrációként felhasználhatók oroszra fordított magyar irodalmi művek, vagy ha ilyenek nem állnak rendelkezésre, legalább meg kell őket említeni. Például a Hunyadiakkal kapcsolatban Arany János balladáit, az ország három részre szakadása kapcsán Bornemissza Siraalmas énnéköm című versét, a végvári harcokról szólva Tinódi és Balassi műveit, a Rákóczi szabadságharc tárgyalásánál a kuruc költészetet. II. Rákóczi Ferenc és Mikes Kelemen műveit, Ady kurucos verseit, 1848-49-ről szólva Petőfi költeményeit, naplójegyzeteit stb. Hatásos ha az irodalmi szemléltető anyagot zenei és

képzőművészeti anyaggal egészítjük ki.

3. A tulajdonképpeni irodalmi kurzus az 5. félévtől kezdődik. Ez heti 2x2 óra előadásból és az ehhez kapcsolódó 1x2 óra szemináriumi foglalkozásból áll. Az oktatás nyelvcentrikus, tehát az előadás magyar nyelvű.² Az a cél, hogy a hallgatók minél jobban elsajátítsák a nyelvet. Az előadásokon a kezdetben viszonylag lassú beszédtempó egy év után fokozatosan normális gyorsaságúvá válik. Előadás közben feltétlenül kis kitérőket kell tenni az ismeretlen szavak, kifejezések, fogalmak megmagyarázása végett, s minden új nevet, címet fel kell írni a táblára is. Ajánlatos minden előadás elején röviden összefoglalni az aznapi anyag lényegét. Rövidebb összefoglalókat előadás közben is csinálhatunk. Ilyenkor érdemesebb lassítani a beszédtempót, s egyszerűbb, mindenki számára érthető kifejezéseket használni. A diákoknak az előadásról jegyzeteket kell készíteniük. Ezzel kettős célunk van. Egyrészt, hogy képesek legyenek összefüggő szakszöveget megérteni /ez későbbi tolmácsolási munkájukban nagy segítségükre van/, másrészt, hogy kialakuljon jegyzetelési készségük magyar nyelven.

Az előadásokhoz kapcsolódnak a szemináriumi foglalkozások a hallgatók egyéni fölkészülése alapján. Az 5. félévben azonban gyakorlatilag szövegolvasási és elemzési szemináriumot tartottunk, mivel a régi magyar irodalmi szövegek olvasása és értelmezése gondot okozott a diákoknak.

Az öt félév alatt az előadásokon a magyar irodalom történetét tekintettük át a kezdetektől napjainkig. Mintegy 10 órát szenteltünk a magyar népköltészetnek is. /A népdalok költői képeinek bemutatásával kitekintve a XX. századi magyar lírára is./

Az orosz anyanyelvű diákok nem érzik a hangsúlyos, magyaros vers lüktetését, még az ősi nyolcas skandálása is nehéznek bizonyul számukra. Ezért mindenképpen szükséges egy rövid verstani kurzus tartása az irodalomórák keretében.

A lektornak építenie kell a magyar és az adott irodalom között meglévő hasonlóságokra és különbségekre. Okvetlenül ki kell térnie a magyar és a fogadó ország irodalma, kultúrája közötti kapcsolatok ismertetésére.

Hasznos dolog összehasonlító kronológiai táblázat összeállítása.

Iskolás, de eredményes módszer, ha a magyarul tanuló külföldiekkel olvasmánynaplót készítettünk, amelybe a kötelező olvasmányok tartalmát írják le kiegészítve saját véleményükkel és a műből vett idézetekkel /például Bánk bán, János vitéz, Toldi, Az ember tragédiája stb./. Ezáltal a diákok megtanulnak hosszabb, összefüggő szöveget választékos stílusban leírni, javul kifejezőmódjuk, gyorsabban szókincsük. Nagyon tanulságos a naplókban előforduló, főleg stilisztikai hibák elemzése, erre két-három nyelvórát is érdemes rászánni.

4. A diákokban ki kell alakítani az irodalmi, művészeti szakszövegek fordításának készségét is, kezdetben csak anyanyelvükre, a 8. félévtől kezdve pedig a célnyelvre, tehát magyarra. Az előadások témájához kapcsolódó szövegek fordítására a nyelvórák egy részében kerül sor. E célra kezdetben felhasználhatók a magyar nyelvű könyvismertetések, a NEI irodalmi jegyzetei, később neves esszéíróink művei, majd irodalmi folyóiratok cikkei, kézikönyvek részletei stb. Eredményesen használtam fel Fenyvesi István: Orosz magyar irodalomelméleti terminológiai szótár című művét³, amely eredetileg orosz szakos magyar bölcsészhallgatóknak készült, én azonban fordítva dolgoztam belőle.

A 8. szemesztertől a nyelvórákon megkezdődik az irodalmi szakszövegek magyarra való fordításának gyakorlása, s egy évig tart. Ez már nehezebben megy, mint az anyanyelvre való fordítás, de két félév alatt - az eredmények ezt bizonyítják - a diákok erre is képesek.

Apróbb ötletként érdemes megemlíteni: hangutánzó, hangulatfestő szavakat jól lehet tanítani irodalmi anyagon, s a nyelvi humorra is íróink, költőink műveiből

vegyünk példát.

III. A magyar szakos bölcsészhallgatók magyar irodalomból vagy nyelvészetből készíthetik el szakdolgozatukat, írni azonban orosz nyelven írják. Rendszerint a másodéven elkészített évfolyamdolgozatot bővítik tovább más-más szempontok alapján, a III. és IV. évfolyamon is, s V. éves korukra gyakorlatilag kész a diplomamunkájuk. A szakdolgozatukat magyarból író hallgatók számára az egyetem világirodalmi tanszéke heti 1x2 órás szakszemináriumot indított orosz nyelven. Vezetője olyan aspiráns volt, aki 1980-ban végzett a Lomonoszov egyetemen a magyar szakos csoportban.

Magyar irodalomból a diákok az 5. és 7. félév végén kötelesek beszámolni, indexükbe "megfelelt" vagy "nem felelt meg" bejegyzés kerülhet.⁴ Magyar irodalomból a 6., a 8. és a 9. félév végén kell szóban vizsgázni magyar nyelven. A nyelvtudást a vizsgán nem osztályozzuk.

IV. Az 1985-ben végzett magyar szakos csoportot harmadéves korukban vettem át, a három éven keresztül heti 12 órában tanítottam náluk az irodalmat, tartottam a nyelvórákat. Ezenkívül rendszeresen tanítottam más karon is, tapasztalataim innen valók. Sok elképzelésem beigazolódtott a gyakorlatban, tanítványaim megismerték és megszerették a magyar irodalmat, jól elsajátították nyelvünket.

Mi az, amit a gyakorlat alapján a jövőben másképp kell csinálni? Magyar nyelvű előadások és szemináriumi foglalkozások esetében az időrendi sorrenddel nem törődve a XX. századnál kell kezdeni a magyar irodalom oktatását, s úgy menni időben visszafelé.

Az irodalomtanítást kezdhejtük Petőfivel is, s haladhatunk időben előre, Arany János kihagyásával. Arany nyelvét, képeit /főleg a Buda halálában/ a diákok nehezen vagy sehogysen értik, emiatt a művek szépségét sem érzékelik. Ugyanez vonatkozik Berzsenyire is. A 8. vagy a 9. félévben nyelvtudásuk már olyan fokú, hogy nemcsak megbírkóznak a szövegekkel, hanem élvezik is őket.

A magunk állította mércét szem előtt tartva /inkább magasabb legyen mint alacsonyabb/ azonban nem feledkezhetünk meg a csoportok képességeiről sem. Kellően rugalmasnak kell lenni, s "átprogramozni" mindazt, ami-
re nem kapjuk meg a visszajelzést, vagy ahol az eredmény nem éri el a kívánt szintet. Soha ne tévesszük szem elől, hogy a magyar irodalom nemcsak egy tantárgy, hanem annál sokkal több: érzelmileg motiválja a magyarul tanulókat, segítségével jobban, élethűbben megismerhetik a magyar népet, a kultúrát, a magyar történelmet.

(1986.)

1. Heti óraszámuk a földrajzkaron 4, az újságírói karon 6, a közgazdaságtudományi karon 8, a bölcsészkarri fakultatív csoportoknál 4-6.
2. A Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetem Bölcsészettudományi Karán az idegen-nyelv szakos hallgatók irodalmi és nyelvészeti előadásait mindig orosz nyelven tartják, s a vizsga is orosz nyelven folyik. Csak a magyar kivétel. Ez a diákok nyelvi felkészültségén érezhető.
3. Bp., 1980. Tankönyvkiadó, 4., változatlan utánnyomás.
4. A "nem felelt meg" bejegyzést azonban a tanár sohasem írja be, hanem elküldi a diákot, hogy legközelebb jobban készüljön fel. Ez addig ismétlődik, míg a diák valóban jobban megtanulja az anyagot, vagy a tanár megelégedi a visszajárást.

Szathmári István

A stilisztika szerepe az irodalomoktatásban

1. Magam nem vagyok irodalmár, mindössze három évig tanítottam irodalmunkat - hozzáteszem: igen nagy kedvvel - több mint harminc évvel ezelőtt egy debreceni középiskolában. Viszont stilisztikával foglalkoztam és foglalkozom. Sőt három éve előadom a Helsinkii Egyetemen, a "magyar nyelv és irodalom" szak keretében, illetve a múlt évben meghívtak a Turku Egyetemre is stilisztikai előadásokat tartani. Nem szabad elfeledkeznünk róla, hogy a stilisztika úgynevezett "köztes" tudomány: mintegy középütt áll a nyelv- és irodalomtudomány között, tehát merít mindkettőből, de segíti is mindkettőt. Egyébként ez az oka annak, hogy az egyetemi és főiskolai oktatásban a stilisztika nevű kollégium, tárgy hol a nyelvészet keretében szerepel /például: az Eötvös Loránd Tudományegyetemen/, hol az irodalmi tárgyak között, hol pedig ketté választva, mint ahogy a Janus Pannonius Tudományegyetem oktatás módjáról szóló beszámolómban hallottuk: a szépirodalmi stílust az irodalmi órákon a szűkebben értelmezett, az ún. nyelvi stílust pedig - ha jól értettem - a kommunikáció elnevezésű kollégiumba építve tárgyalják.

Az eddig mondottakból következően három dologról kívánok szólni. Először arról, hogy a stilisztika milyen szerepet töltött /tölthet/ be az irodalom és a kultúra oktatásában. Azután ismertetem további - ezzel kapcsolatos - terveimet. És végül - egy kissé visszakanyarodva az elmülethez - arról szólok, hogy a funkcionális stilisztika és oktatása hol és milyen mértékben kapcsolódik az irodalomtudományhoz, illetőleg az irodalom és a kultúra oktatásához.

Hogy idei témakörünk keretében éppen a stilisztikáról szólok, azt az is indokoltá teszi, hogy az elmúlt félévben

elkészítettem az új egyetemi magyar stilisztikai tankönyv /vagy inkább kézikönyv/ részletes tervezetét. Ezt az ELTE Mai magyar nyelvi tanszékén egy szélesebb körű /nyelvtudományi intézeti és vidéki egyetemi, főiskolai szakembereket is magába foglaló/ értekezlet megvitatta, elfogadta, majd - egyéb jóváhagyások után - a tanszéki stilisztikai munkaközösség néhány év alatt ki fogja dolgozni. /A tervezet előreláthatólag a Magyar nyelv című folyóiratban meg fog hamarosan jelenni./

2. Mindenekelőtt arra utalok, hogy mintegy három évvel ezelőtt engem a Művelődési Minisztérium, illetőleg maga Köpeczi Béla miniszter - röviden szólva - két fő feladattal bízott meg: megszervezni és megindítani a Helsinki Egyetemen a "magyar nyelv és irodalom" szakot, továbbá odahatni, hogy Helsinkiben is létesüljön úgynevezett hungarológiai központ.

Hozzáteszem, hogy a *Suomalais-ugrilainen laitos*, vagyis a helsinki Finnugor tanszék vezetője, illetőleg irányítói ragaszkodtak ahhoz, hogy először nyelvész menjen vendégprofesszornak, mert a szakhoz nyelvészeti alapvetésre van szükség. Később természetesen kívánatos, hogy irodalmár, néprajzos, történész stb. előadásain a többi hungarológiai tárggyal is magas szinten ismerkedjenek meg a hallgatók.

Nos, két év alatt elkészült a tanterv /ebben természetesen figyelembe vettük az Eötvös Loránd Tudományegyetemnek szintén ebben az időben bevezetett reformtantervét/, ki is próbáltuk őket.

Közben a finn illetékes minisztérium jóváhagyta a magyar szak létesítését. Ilyenformán a múlt ősszel, az 1985/1986-os tanévtől megindult a magyar szak a Helsinki Egyetemen, bekerültünk az ún. kék könyvbe /ez az évenként kinyomtatott szép formájú összeállítás tartalmazza az egyes szakok követelményeit, az abban az évben meghirdetett előadások, szemináriumok, gyakorlatok adatait, a tanárok fogadóóráját, címét stb./. Az első évben mintegy 12-14 hallgató vizsgázott, persze ezek között ott.

vannak a "régiek" is, akik 5-10 éve foglalkoztak és foglalkoznak magyar nyelvvel, nyelvészettel, fordítással, tolmácsolással stb. Mindenesetre, arra számítani lehet, hogy évente 3-5 hallgató "felveszi" a magyar szakot /megjegyzem, mellékszakról van szó: az ottani szabályok ezt teszik lehetővé, de ez elegendő is több oknál fogva/, ami örvendetesnek mondható. Egyébként már van egy szakdolgozónk is /éppen magyar stilisztikából, de fordítás-egybevetéssel/, s ez ott - éppen mert szigorúan veszik, szigorúbban mint nálunk - nagy dolognak számít a hallgatók körében.

3. Magam eddig a következő előadásokat és gyakorlatokat tartottam:

- magyar leíró nyelvtan,
- magyar stilisztika,
- szemantikai és stilisztikai gyakorlatok,
- a magyar irodalmi nyelv kialakulása,
- a magyar nyelvjárások.

/Arról most nem beszélek, hogy Csepregi Márta egyetemi adjunktus, lektor és Gerevich-Kopteff Éva külső előadó több típusú órán foglalkoznak a magyar irodalom és kultúra történetének és mai állapotának a megismertetésével./

Tehát stilisztikából kétfajta órát tartok. A magyar stilisztika című előadás keretében tisztáztuk a funkcionális stilisztika alapelveit, természetesen magyar példákon: mi az összefüggés nyelv, stílus és szöveg között ?, hogyan jön létre a stílus ?, mi a stílusérték és benne a konnotáció szerepe ?, a szociolingvisztika és a regiszternyelvészet tanulságainak a felhasználásával milyen tipikus kifejezésmódokat /stílusrétegeket/ különböztetünk meg ?, a stilisztikai eszközök hat szintje: a zeneiség eszközei, a szó- és kifejezőképesség, az alak- és mondattani jelenségek stílusértékei, a képek szintje, mik tartoznak a szövegstilisztikába ?, az extralingvális eszközök /a "látható nyelv", a vizuális költészet stb./, az egyes stílusrétegek /hivatalos, tudományos, publicisztikai stílus, illetve társalgási nyelv stb./

jellemzői, a szépirodalmi vagy művészi stílus sajátosságai, műelemzés és stíluselemzés /a módszerek és alkalmazásuk/.

Mielőtt továbbmennék, szeretném megjegyezni a következőket:

a/ Az előadásokat és gyakorlatokat én kezdettől fogva magyar nyelven tartom. Tanítványaim közül 5-6 kitűnően, 4-5 jól beszél magyarul, 2-3 gyengébben, de hozzá kell tennem: "még" vagy "egyelőre", ti. azokat a hallgatókat, akik a magyar szakot választják - és ott megmaradnak -, igen nagy tudni akarás és szorgalom jellemzi, ilyenformán hamar felzárkóznak a többiekhez. Egyébként - szerencsére - viszonylag sok az ösztöndíjas lehetőség, sokan eljutnak a Debreceni Nyári Egyetemre, de hallgatóink ezeken kívül is minden alkalmat megragadnak, hogy Magyarországra mehessenek, mennek is.

b/ A magyar nyelvű előadásokon belül azonban a terminus technicus-okat természetesen megmondom finnül is. Ezenkívül majdnem kizárólag olyan verseket, prózarészleteket említek példának, amelyeknek rendelkezésünkre áll a finn fordítása, esetleg egy műről több is. /Szerencsénkre ilyen sok van, és a kapcsolatok erősödésével egyre több lesz. Ezek aztán alkalmat adnak arra, hogy a tárgyalt jelenséget összehasonlítsuk a két nyelvben./

c/ Ezeken az órákon igyekszem lassabban beszélni, a fontosabb megállapításokat megismétlem, részletesebb vázlatot írok a táblára, és a következő órán újból összefoglalom az előző alkalommal mondottak lényegét. Megemlítem még, hogy minden vizsgálandó szöveget - még egyetlen mondatot is - fénymásolatban mindenkinek a kezébe adok. Ez utóbbira maximális lehetőségeink vannak.

d/ A szépirodalmi szövegek /vers és próza, prózarészlet/ tárgyalása kapcsán - és ez már közvetlenül szolgálja az irodalomoktatást /és vele együtt a kultúra megismertetését/ - röviden szólunk az illető költő, író életéről, műveiről, művészetének az értékeiről, továbbá legalább érintjük a korabeli társadalmi és kulturális viszonyokat, lehetőség szerint egybevetve a finn megfelelőekkel.

e/ Fontosnak tartom végül, hogy magukat a versesköteteket, szépprózai kiadványokat, valamint a szakkönyveket, folyóiratokat is kézbe adjuk. Igen jó szépirodalmi és szakkönyvtárunk van, és éppen a Magyar Lektori Központ jóvoltából is állandóan tudjuk gyarapítani állományunkat. Ha a tárgyalt szöveg megvan hanglemezen vagy kazettán művész előadásban, illetve megzenésítve, akkor természetesen azt is meghallgatjuk.

/Egyébként hallgatóink - elsősorban a debreceniek jóvoltából - viszonylag sok népdalt ismernek, és énekelnek is szívesen - méghozzá megfelelő "kántor" irányításával -, természetes módon és jól./

A szépirodalmi vagy művészi stílus jellemzésén, továbbá a műelemzés és stíluselemzés bemutatásán kívül - bár a leíró nyelvtan és a stilisztika tárgyalása közben a beszélt nyelvet állítjuk a középpontba - természetesen gyakran hivatkozunk szépirodalmi példákra, vagy azokra is. A zeneiség keretében - hogy legalább egy példát említsek - a hangutánzásra idéztük Vainö Linna "Tuntematon sotilas" c. regényének azokat a részeit, ahol a puskaropogást, az ágyúzást, vagyis a háborús zajt ábrázolja. Aztán azt vizsgáltuk, hogy Bereczki Gábor kitűnően sikerült fordítása /olyan ez, mintha magyarul írták volna!/ visszaadta-e mindezt és hogyan, milyen nyelvi - stilisztikai eszközökkel. Egy másik alkalommal elemeztük Weöres Sándornak "Esti vendég" c. sajátosan finom hangvételő, csupa zene versét, amely magán hordozza a zeneiségnek szinte valamennyi eszközét. És akkor szóltunk a költőről magáról is, továbbá arról, hogy Hannu Launonen éppen mostanában jelentetett meg Helsinkiben egy Weöres-kötetet, sok műfordítással és egy nagyon értő bevezető tanulmánnyal.

A másik stilisztikai kollégium /S z e m a n t i k a i é s s t i l i s z t i k a i g y a k o r l a t o k / keretében a hangsúly a gyakorlaton van. Itt a szó- és kifejezőkészleten belül többek között a szinonimákról, paronimákról, homonimákról, antonimákról stb. volt szó. A homonimák tárgyalása során kitértünk a szójátékokra is, eközben szót ejtettünk

Mikszáthról, Jókairól, illetve Shakespeare-fordításai révén Arany Jánosról.

Az antonimákat tárgyalva beszéltünk az ellentétnek nemcsak szavak, hanem szerkezetek és mondatok között jelentkező formáiról, sőt a teljes szövegen - nyíltan vagy rejtve - végigvonuló változatáról. Eközben olyan versek kerültek napirendre, mint Ady Fölszállott a páva, Petőfi Palota és kunyhó, valamint Juhász Gyula Tápai lagzi c. költeménye.

4. A következő, 1986/87-es tanévre tervezett egyik stilisztikai előadásom még közelebb áll az irodalomhoz. A szemantikai és stilisztikai gyakorlatokat folytatom, de most a szövegtani - köztük szépirodalmi szövegekkel kapcsolatos - jelenségek kerülnek bennük a középpontba. Ezért a kollégiumot így hirdetem meg: Szövegstilisztikai gyakorlatok. A kétórás előadás keretében azonban stílustörténetről lesz szó. Az első félévi előadás címe: A magyar szépirodalmi /költői és szép - prózai/ stílus alakulása a Halotti Beszédtől és az Ómagyar Mária-siralomtól a XX. század fordulójáig, a második félévi pedig: ugyanaz a XX. század fordulójától máig. Elképzelésem szerint kiemelkedő költőinknek, íróinknak egy-egy vagy egynéhány versét, illetőleg prózai művét /vagy annak egy részletét/ állítjuk a középpontba, és - röviden szólva - a következő "menetrend" szerint elemezzük őket:

a/ (a finn nyelvű műfordítás segítségével is) a mű értelmezése,

b/ az egyes stíluselemek értékeinek, valamint az egész mű stilisztikai jellemzőinek a megállapítása (= stíluselemzés),

c/ a költő, író egyéni stílusa,

d/ egy-egy kor stílussajátságai,

e/ közben a korviszonyokról, az illető költő, író életéről, műveiről, továbbá irodalmi és stílustörténeti helyéről szövelünk,

f/ a lehetőségekhez mérten mindezeket egybevetjük a finn megfelelőekkel.

Terveim szerint az egész együtt valamiféle sajátos szempontú magyar irodalomtörténet lenne "dió- vagy inkább mogyoróhéjban", amely azonban - még kisebb mértékben - érintkezik a nyelvtörténettel, a történelemmel, az irodalmi nyelv kialakulásával, a művelődéstörténettel stb.

5. Természetesen ha később irodalmár lesz a vendég-professzor, ő majd az irodalomtudományt állítja a középpontba. Viszont addig - amint igyekeztem bemutatni - a stilisztika is segíthet.

Megemlítem még, hogy készülöben vannak - többek között - az irodalomoktatást szolgáló segédletek. Ez év őszén elhagyja a sajtót az 1982-es magyar irodalomtörténet finn nyelvű változata /szerk.: Klaniczay Tibor, a szerzők: Nemeskürty István, Orosz László, Németh G. Béla, Tamás Attila és Görömbei András, Bp., Kossuth Könyvkiadó/. Magam is egy speciálisan ilyen célból megírt magyar stilisztikát, valamint egy a mai magyar nyelvet bemutató munkát szándékozom megjelentetni, természetesen finn nyelven. A stilisztikában - az itt mondottaknak megfelelően - a szépirodalmi stílust érintő részek is lennének.

Megemlítem még, hogy Finnországban is tervezzük egy Hungarológiai Központ kiépítését, amely összefogná mindazokat, akik magyarságtudomány /hungarológia/ valamely részlegével /irodalom, nyelvészet, történelem, néprajz, zene, művészettörténet, szociológia, műszaki tudományok stb./ foglalkoznak. Novemberben rendezzük meg a további terveket meg tárgyaló szemináriumot.

A magyar irodalom és a magyar kultúra megismertetésében igen nagy szerepe van a Finn-Magyar Társaságnak. A több mint negyven alapszervben /Helsinki-től és Turku-tól egészen Rovaniemiig/ igen körültekintő munka folyik. Magam is tartottam több helyen előadást Aleksis Kivi műveinek magyar fordításairól, a magyar irodalom fejlődéstörténetéről, Weöres Sándorról, Pilinszky Jánosról stb. Az érdeklődés efféle kérdések iránt, mint minden magyar

dolog iránt, igen élénknek mondható.(..)

(1986.)

S z á v a i J á n o s

A magyar irodalom tanítása Franciaországban

Egy viszonylag kevésbé ismert irodalom tanítása egy olyan országban, amelynek irodalma évszázadok óta a világ-irodalom fő áramának része, roppant nehéz és különös feladat. Ahogy a témába belevágunk, rögtön felvetődik néhány alapvető kérdés. Mióta ? Miért ? Mit és hogyan ? Az alábbiakban megpróbálom e kérdések köré csoportsítva előadni részben tapasztalataimat /1982 és 1986 között négy tanéven át tanítottam a magyar irodalmat a Paris III Egyetemen/, részben e tárgyú kutatásaim eredményeit.

Történetileg szemlélve a kérdést, nyilvánvaló, hogy egy-egy rövid korszakot kivéve, a francia közvélemény kevés érdeklődést mutatott Magyarországra, következésképpen a magyar irodalom iránt. Igaz, hogy a XVIII. században megjelenhetett franciául comte Nicolas Bethlen, azaz Bethlen Miklós memoárja, amely valójában ál-memoár, Dominique Révérand munkája. Igaz, hogy az 1849 utáni években maga H. F. Amiel fordította franciára Petőfi költeményeit, igaz, hogy 1957 után néhány évig majd minden jelentős magyar íróat lefordítottak franciára. De ezek csak pillanatok, a felszínt érintik, magyar író Párizsban sohasem érte el Ibsen, Strindberg, Kierkegaard vagy akár Sienkiewicz ismertségét, hogy találomra hozzak néhány példát.

1900-ban jelent meg közös magyar-francia kiadásban, de feltehetően magyar szubvencióval Horváth Cyrill - - Endrődi Sándor - Kardos Albert nagyméretű, s pompás kiállítású francia nyelvű magyar irodalomtörténete, s ugyan-

ebben az időben Kont Ignác magyar irodalmat adott elő a Sorbonne egyetemen.

Az erőfeszítések azonban hihetőleg kevés eredménnyel jártak, elég itt Ady Endre korabeli cikkeire hivatkozni /például a Budapest és Bukarest címűre, 1906-ból/. Egy másik párizsi magyar, az Eötvös-kollégista, s így természetesen később párizsi ösztöndíjas Szabó Dezső a részletekbe is belevilágít. Érdekes kissé hosszabban idézni, mert némely megállapítása akár a mának is szólhat. Szabó, aki az 1904-1905-ös tanévben járt először Párizsban, így ír önéletrajza, az Életeim második kötetében:

"Szegény Kont tanár úr legnagyobb tartozása az égi és földi rováson mégis az, hogy előadásokat tartott a Sorbonne egy kis szobájában az irodalomról. Enyhítő körülmény, hogy a magyar kormány megbízásából tette. Egy-néhányszor /.../ én is beöngyilkoltam magamat ezekre az előadásokra. Abban az évben a Petőfiék szegény Sándorát vontam irodalomtörténeti deresére. De hiába várta az anyám fia, hogy Kont tanár úr egy mély arcot rajzol erről a tündöklő gyermekzeniről, hogy megmutatja gazdagsága elemeit és művészete egységét. Minden igyekezete oda lyukadt ki - nagyon kilyukadt -, hogy Petőfi milyen rettenetesen-borzasztóan lelkes hazafi volt, hogy szerette a szabadságot és mennyire utálta a németeket. Ezért aztán, lúdbőröző rémületesre, Petőfit legcsapnivalóbb politikai verseiben mutatta be. /Mit nem beszél az a német, Ausztria stb./. Ráadásul, ami érthető, a francia nyelvet nagyon szegényül beszélte, és előadása a giccsmondatok lakodalmi bokkrétája volt. Kiejtésében kedves ajándék volt, hogy az é hang helyett e hangot, az e hang helyett é hangot mondott halálos következetességgel és halált megvető bátorsággal. Hallgatósága rendszeren tíz-tizenöt beléunatkozott magyar egyetemi hallgatóból állott. Ha nagy ritkán egy-két francia betévedt, felbuggyanó derültsége túl hangosságával csakhamar kimenekült.

De azért nagy igazságtalanság volta mindezért Kont

tanár urat és csak őt vádolni. Nem az volt-e alapelve mindig, a kiválasztásban és megmutatásban egyaránt, egyes szellemi műveink külföldre vitelének, hogy az illető író milyen száz celsiusosan hazafi, és hogy a kis lábujjkájától a fejbúbjáiig mennyire meg van kenve a bizonyos "nemzeti szellemmel", amely a hivatalos drogériában éppoly bőven és olcsón volt kapható, mint a vazelin és a huzsárzsír a sarki patikában. Mintha őt világrész kétágúinak abba kunkorodna minden esztétikai érdeklődése, hogy a Homér és Osszián vagy a Csongor és Tünde szerzője mérlegképes hazafi, és megfelel-e a hivatalos "nemzeti szellem" követelményeinek. Ha a magyar vezetők ismeretetni akarták a külföldi előtt a magyar állam belső életét és nemzetalkotási munkáját, irattak volna jó és okos politikai, gazdasági, szociális propaganda-műveket. De irodalomban és művészetben a megválasztás csak az olyan művekre eshetik, melyeket esztétikai és emberi értékek tesznek az emberiség örök kincseivé. Milyen nagyszerűen tudtuk mi kompromittálni magunkat a külföldi előtt saját embereinkkel, saját pénzünkön, saját hivatalos buzgóságunkból!"

Szabó filippikájából nyilvánvalóan a művek kiválasztására vonatkozó passzus lehet számunkra a legaktuálisabb. De erről később még részletesebben kell szólni, lássuk előbb a tudott kezdeményeket.

Trianon rettenetesen visszavetette a franciaországi magyar tanulmányokat, a magyar /ellentétben a lengyellel, csehvel, románnal stb./ nem tudott bekerülni az egyetemre, a Kisantant ellenállása miatt nem jött létre magyar tanszék. Létrejött viszont a Keleti Nyelvek Főiskoláján /amely azonbana egyetemi rangot máig sem kapott/, egy Finnugor Tanszék, ahol magyart is, bár főként magyar nyelvet s nyelvészetet oktattak, előbb Aurélien Sauvageot, majd Jean-Luc Moreau vezetése alatt.

A nagy fordulatot 1968 hozta meg, amikor is, hála az általános nyelvész Jean Perrot-nak, megalakult a

kettévált Sorbonne Paris III nevet viselő utódjának kebelén belül a CEFO, vagyis a finnugor központ. Perrot az államközi cserében biztosított lektorok mellett rendszeresen meghívott vendégtanárokat, hol nyelvészt, hol irodalmárt. Így tanított magyar irodalmat Párizsban Klaniczay Tibor, Szabolcsi Miklós, Nagy Péter, Baróti Dezső, s legutóbb jómagam. A Perrot s Moreau közös vállalkozásában létrehozott négyéves magyar képzés másod- és harmadévi folyik a magyar irodalomtörténet tanítása.

Új helyzetet teremtett 1985 decemberében az Egyetemközi Hungarológiai Központ hivatalos megalakulása, mely egyszerre tölti be a rég óhajtott magyar tanszék s a franciaországi magyarságkutatás koordinátorának szerepét. Az új helyiséget, saját költségvetést kapott Centre nagy reményekkel kecsegtet a jövőt illetően.

Mi érdekli a magyar szakot fölvelt hallgatókat ?

Tapasztalataink szerint a nyelv, a történelem, a szociológia, a zene, a film, az irodalom stb. iránti érdeklődés hajtja ezeket az egyetemistákat. Vannak, akik meg akarnak tanulni magyarul, mások a közvetítő nyelven, a francián keresztül kívánnak megismerkedni értékeinkkel. Nyilvánvaló, hogy ebben a konstellációban az irodalomnak központi, elsődlegesen fontos szerep jut. S nyilvánvaló az is, hogy miért, hiszen, ha megfelelően tanítjuk, az irodalom kvintesszenciája lehet a fent felsorolt diszciplínáknak, bevezető, közvetítő lehet azok számára is, akiknek más a kitűzött végső célja. S éppen ez az összetettség, rétegezettség indokolja, hogy alapos megfontolás után dolgozzuk ki az irodalom oktatásának módszereit.

E módszerek természetesen alapvetően különböznek aszerint, hogy kiket érint az oktatás. Előbb hadd szóljak a magyarul nem tudókról, azokról, akik nem tudják vagy nem is akarják a nyelvet elsajátítani. Ezeknek a köre eléggé tág, s még nyilvánvalóan bővíthető. Saját tapaszt-

talataimnál maradva: tartottam órákat összehasonlító szakosoknak Párizsban, antropológia szakosoknak Reimsben, azonkívül előadásokat különféle egyetemeken, s más nyilvános helyeken a magyar iránt érdeklődőknek. Ilyenkor a módszert alapvetően meghatározza, hogy a hallgatóság alig ismeri a történeti, kultúrtörténeti hátteret, másrészt, hogy meg kell maradnunk azoknál a szerzőknél, akiknek szövege franciául is olvasható. Nagyon kell ügyelni azonkívül /lásd Szabó Dezső dohogását/ olyan szövegek kiválasztására, amelyek befogadására a francia hallgatóság alkalmas.

Érdekes volt megfigyelni mennyire jól vesznek egyes szerzőket, s kevésbé jól másokat. A pozitív példák közt említem Kosztolányit /novelláit és regényeit egyaránt/, Móricz Zsigmond Egy boldog emberét, Pilinszky János költészetét. Feltehetőleg a fordítások minősége is közrejátszik abban, hogy Pilinszky erősebb hatást tesz, mint Ady vagy József Attila, a többi tényezőről most nem szólva. Fölvetődik itt tehát mindjárt a műfordítások problémája, s nyilvánvaló, hogy az új Centre egyik alapvető feladata a kiválasztás, ajánlás, a feltételek megteremtése, vagyis egy olyan irodalmi korpusz fokozatos létrehozása, amelyből a francia olvasó kedvére választhat.

Egészen más jellegű az irodalomoktatás magyar szakosok számára.

A harmadévesek példáját hozom fel, mert ezzel az évfolyammal négy éven át folyamatosan foglalkoztam. Kezdetben alig volt támpontom, egyik elődöm, Nagy Péter tanácsaira támaszkodhattam csupán. Hamar tapasztalnom kellett, hogy a hallgatók nyelvtudása nem olyan szintű, hogy az órákat magyarul tarthatnám. A másik ennél negatívabb tapasztalat, az irodalomtörténeti tájékozottság hiánya, s itt nem a magyarra, hanem a franciára gondolok. Az 1969-es oktatási reformok csődjét, a francia középiskolák hihetetlen hanyatlását mutatja, hogy hivatkozásaim /a magyar népiesekkel kapcsolatban Rousseau-ra, Kosztolányi Nérójával kapcsolatban Racine Britannicusára/ teljesen süket

fülekre találtak. hamar dönteni kellett tehát, hogy mit tegyek, magyarul oktassak-e vagy franciául, irodalomtörténetet tanítsak-e vagy szövegeket olvassunk és kommentáljunk.

Vegyes módszert választottam, talán kényszerből, de mint utóbb kiderült, nagyon szerencsésen. Kétnyelvű órákat tartottam, a háttér: irodalomtörténet, kultúrtörténet biográfiai felvázolása franciául, a szövegek olvasása magyarul, a szövegmagyarázat ismét franciául. Minthogy a szövegolvasás igen bonyolult folyamatnak, vagyis roppant időigényesnek bizonyult, szűkíteni kellett a műfajok körét is - elsősorban a lírával s a novellisztikával foglalkoztunk. Ami azért is szerencsés volt, mert kétségtelen, hogy a magyar irodalomnak ezek a legerősebb, leghatásosabb műfajai.

A háttér felvázolásáról nincs mit mondani, nyilvánvalóan keresendők itt a párhuzamok, az ismerthez való kapcsolódások. Érdekesebb már a szövegolvasás és magyarázat, mert roppant széleskörű munkára ad alkalmat. Az első fázis a megértés fázisa, a lexikális és grammatikai megközelítés. /Az utóbbi volt a nehezebb számukra./ Az árnyalatok megértése, a vertikális /vagyis külső/ konnotációk feltérképezése ilyenkor többféle haszonnal is jár, hiszen az esztétikai megközelítés mellett a nyelvtanulásba is bekapcsolható, erőteljesen növelve a lexikális tudást. A horizontális konnotációk vizsgálata, más szóval a szöveg belső szerveződésének feltárása ugyancsak kettős hasznot hoz, mert az irodalmi értékek megjelölésén túl a grammatikai ismereteket is gyarapítja. Ez az aprólékos szövegmagyarázat ugyanakkor lehetőséget ad még tágabb nyitásra, egy-egy szó vagy kifejezés elhelyezésére a társadalmi közegben, történelmi korban és így tovább. Az óra elején megadott szempontok így kiegészülhetnek, s főként konkrétiázálódhatnak.

A részletes, aprólékos elemzés után következhet azután a mű egész magyarázata, amelynek során érdemes minél nagyobb aktivitásra bírni a hallgatókat. Új szempontokat

hozhat ugyanis a szükségszerűen eltérő, s így máshonnét kiinduló szemlélet, mely hasznosan egészítheti ki hagyományos interpretációinkat. Két példát jelölök meg a sok közül, Ady Endre A magyar Ugaron és József Attila Tiszta szívvel című verseinek értelmezését. Az előbbit, amelyet mi kizárólag politikai-társadalmi versnek szoktuk látni, a francia hallgatók egy része inkább erotikus-érzéki műnek látta, míg a Tiszta szívvel esetében azokra az aspektusokra figyeltek föl, amelyek a mai világ meghatározó eseményeivel, az anarchista-terrorista mozgalmak ideológiájával hozhatók összefüggésbe.

A magyar irodalom recepciója a hallgatók részéről rendkívül jónak mondható. A fent leírt módszer ugyanis lehetővé teszi az adott művek alapos és mély értelmezését, s ez végül is azt a meggyőződést alakította ki vagy erősítette meg bennük, hogy a magyar irodalom vagy annak legalábbis sok alkotója, rendkívül magas színvonalú, világirodalmi mércével mérhető. Különösen Ady, Kosztolányi, Krúdi és József Attila esetében volt ez így.

Az itt vázolt módszer persze egy adott helyzetre adott választ csak, és nem lehet általános érvényű. Számomra is meghökkentő sikere azonban ad néhány tanulságot, még a hazai irodalomoktatás számára is. A mikroelemzés bizonyára sok lehetőséget tartogat számunkra. A korlátok viszont, ha hasznosak is, nem tekinthetők állandónak. Ezért tennünk lehet, s tennünk kell néhány területen. A franciaországi irodalomoktatás szempontjából a következőket lehetne tennünk:

a/ kiválasztani az oktatásra leginkább alkalmas /vagyis lexikailag és grammatikailag nem túl nehéz/, a franciák számára vonzó, s irodalmilag is értékes szövegeket,

b/ közreadni egy olyan egyetemi jegyzetet, amely az előadásokban vázolt feltételeknek, vagyis az egyetemisták által alkotott speciális közönségnek megfelel,

c/ elősegíteni minél több magyar mű franciára fordítását, persze megfelelő színvonalon,

d/ s ennek előfeltételeként, pártolni és szervezni a fordítóképzést.

(1986.)

T a k á c s G y ő z ő

A magyar irodalom oktatása a szófiai Kliment Ohridszki Egyetemen

A szófiai Kliment Ohridszki Egyetemen az 1940-es évektől kezdve folyik a magyar nyelv fakultatív oktatása. Önálló tanszék csak pár évvel ezelőtt, 1983-ban alakult. Szervezetileg az angol tanszékhez tartozik, az angol tanszék vezetője Z s a n a M o l h o v a professzornő egyben a magyar tanszék vezetője is. A tanszék működésével egyidejűleg a szláv tanszéken fakultatív nyelvként továbbra is oktatják a magyart. A magyar tanszéken négyen tanítanak, ketten közülük magyar anyanyelvűek, a másik kettő pedig fiatal bolgár tanársegéd, akik korábban Magyarországon végeztek. E tanárokon kívül az elmúlt években vendégtanárok és bolgár hungarológusok is vállaltak órákat.

A tanszék elsődleges feladata a tolmács-fordító magyar szakos hallgatók ötéves képzésének ellátása. A szakot minden évben indítják, 8-9 fős hallgatói létszámmal. Ez elég magas szám, ha arra gondolunk, hogy Magyarországon is körülbeül ugyanennyi bolgár hallgató szerez hungarológiai diplomát. Ebből a helyzetből adódóan komoly elhelyezési gondok jelentkezhetnek, ezért célszerűbb lenne a szakot Szófiában csak kétévenként indítani.

Az első évfolyamon alapfokú nyelvoktatás folyik heti 10-12 órában. A magyar szakra jelentkezők bolgár nyelv és irodalomból, valamint egy nyugati nyelvből tesznek fel-

vételi vizsgát, ezért a szakra való bejutásnak nem előfeltétele a magyar nyelv tudása.

A hallgatók egyetemi tanulmányaik során többször is eljutnak Magyarországra /az első évben 1-2 hallgató a Debreceni Nyári Egyetemre, az 1986/87-es tanévtől kezdve pedig egyhónapos nyári gyakorlatra/.

Harmadévben a hallgatóink a Kossuth Lajos Tudományegyetemen tanulnak, ötödévben pedig fél-éves részképzésben részesülnek. Fontos ez az egy év, amelyet a hallgatók Debrecenben töltenek /többek között képzett bolgár oktatók hiánya miatt is/. Ez a körülmény érleli meg ugyanis a feltételeket ahhoz, hogy a következő évfolyamokon sor kerülhessen a felsőfokú nyelvi képzésre.

Tanulmányaik idején a hallgatók a programnak megfelelően bolgár nyelven hallgatnak kötelező tárgyakat. A második évfolyamtól kezdve szaktárgyakat is kell magyar nyelven tanulniuk. Az első és másodévben magyar nyelvből félévkor beszámoló, év végén írásbeli és szóbeli vizsga van.

Egyetemünkön az irodalomtanítás kezdeti stádiumban van. Kevés a tapasztalat, tantárgyként csak az 1985/86-os tanévben tanítottunk irodalmat a másodéveseknek, a harmadik szemeszterben a nyelvoktatás keretében, a negyedik szemeszterben pedig önálló tárgyként.

Az oktató helyzetismeret és a diákok nyelvi tudásszintje alapján maga dönt az irodalmi anyag megszervezéséről, és arról is, hogy annak elsajátításához milyen utat választ. A Bevezetés a magyar irodalomba című tantárgyban a legjelentősebb írók legfontosabb alkotásait kronológiai sorrendben tanítottuk. A fő feladatunk az volt, hogy hallgatóinknak alapismereteket nyújtsunk a magyar irodalomról a XX. század elejéig terjedő korszakról, és előkészítsük őket a debreceni egyéves részképzésre.

A magyar tanszéken az irodalomoktatás egy sor nehézségbe ütközik. Ilyen nehézség mindenekelőtt az, hogy alapszintű a hallgatók célnyelvi tudása, ráadásul nem rendel-

keznek a magyar irodalom elsajátításához szükséges elemi szintű történelmi, művészettörténeti, néprajzi ismeretekkel.

Úgy véljük, hogy irodalomtanításunk megkönnyítéséhez nagymértékben hozzájárul az Országismeret című tantárgy tanítása, amelyben Magyarország sokoldalú - főként történelmi - arculata rajzolódik ki. Amikor a XVII-XVIII. századi irodalommal foglalkozunk, nem kell külön időt fordítanunk például a kuruc fogalom megmagyarázására, vagy az irodalomtörténeti korszakolásnál a mohácsi csata sem igényel külön magyarázatot. A másik fontos tantárgy, amely segíti munkánkat a Mai magyar nyelv, amelyet irodalomcentrikus példaanyagon tanítunk.

Problémát jelent az irodalmi anyag nagy terjedelme. A hallgatónak viszonylag kevés óraszám, heti 4 órában kell elsajátítaniuk a régi magyar irodalmat, a magyar felvilágosodás, reformkor, romantika és realizmus korának irodalmát. Igaz, igyekeztünk a lényeget kiemelni, de így sem sikerült a különféle irodalomórák /műelemző, ellenőrző stb. órák/ rendszerét alkalmazni, pedig a műelemzésről, a szövegolvasásról nálunk sem szabad lemondani. Ismeretes, hogy a teljesebb megértéshez a mű többszöri elolvasása szükséges, a műelemzéshez - a teljes mű ismerete, amely csak előzetesen, házi feladatként valósítható meg.

Egy-egy nagyobb írásbeli beszámoló elkészítéséhez elengedhetetlen az irodalmi kézikönyvek használata. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgatók tájékozódjanak a sokrétű anyagban és az alkotókat, valamint a műveiket be tudják helyezni egy adott korszakba.

Tekintettel arra, hogy a mai magyar irodalom teljesen ismeretlen a hallgatók előtt, a tanév végén előadásokat tartottunk a XX. századi magyar irodalom jelenségeiről, kiemelkedő alkotóiról, egészen napjainkig.

Ezzel a magyar irodalom kialakulása, több évszázados fejlődése mellett szeretnénk volna a figyelmüket a mai tendenciákra és az irodalmi életre irányítani. Ennek eredményeként a hallgatók betekintést kapnak a mai irodalmi intézményhálózatba is.

Az irodalomtanítás során igyekeztünk a magyar irodalmat nemcsak előadás formájában bemutatni a hallgatóknak, hanem aktívan be akartuk kapcsolni őket az irodalmi művek megismerésének folyamatába. Ehhez mind a csoportmunka, mind a differenciált oktatás jó megoldásnak bizonyult. A hagyományos módszerek /beszélgetés, ritkábban vita/ mellett használtuk a már említett beszámoló elkészítését is. Műelemzésre, szövegfelolvasásra kevés idő jutott, viszont az ezzel kapcsolatos házi feladat jó kisegítő eszköznek bizonyul. Petőfi líráját a hallgatók úgy dolgozták fel, hogy dolgozatot készítettek a költő népdalairól, családi lírájáról, tájleíró költeményeiről, forradalmi verseiről, szerelmi lírájáról, a János vitéz és az Apostol című költői elbeszélésről. Az órán ezeket megbeszéltük, a hallgatók pedig kicserélték egymás között a dolgozataikat. Itt említeném meg, hogy Petőfi tájköltészetének, szerelmi lírájának illusztrációjaként fényképeket, reprodukciókat használtunk fel, vagy elemezhetjük a Befordultam a konyhára című megzenésített versét, ezzel is igyekeztünk élményszerűbbé tenni az oktatást. Egy másik alkalommal pedig Petőfinek az Egy gondolat bánt engemet... című versét kellett felolvasniuk, illetve elemezniük, és ennek során egybevetettük a szöveg formai és tartalmi struktúráját, annak bolgár műfordításával.

A magyar irodalomoktatást nehezítő részkérdések közül megemlítjük például a művészeti irányzatok tanítását.

A XIX. századi magyar klasszikusokat nyomon követve, a magyar irodalom egy meghatározott irányzatával, a romantikával találkozunk csaknem egy évszázadon át. A romantika általános sajátosságaira időhiány miatt nincs módunk kitérni, a hallgatók az egyetemi tanulmányaik során más órákon tanulják, de a magyar romantika főbb jellegzetességeire feltétlenül szükséges időt szakítani. Ugyanez vonatkozik a reneszánszra, a barokkra, a felvilágosodásra, a kritikai realizmusra is, de olyan irodalomtörténeti alapfogalmakra is, mint például az eposz /Zrínyi/, vagy a drámai költemény /Madách/.

Megoldásra vár a törzs- és kiegészítő anyag kiválasztása, hogy milyen könyveket használjanak a diákok, miből folyjon az irodalomoktatás. Komoly problémát jelent, hogy másodévtől kezdve a hallgatók számára nem áll rendelkezésre segédkönyv, de még sokszorosított anyag sem, tehát a tanárnak kell elkészítenie a megfelelő anyagokat, szó- és irodalomtörténeti fogalmak magyarázatával ellátva. Magyar szakos hallgatóink képzése érdekében egy olyan antológiát tervezünk, amely szövegeket és rövid életrajzokat tartalmaz.

Az irodalomoktatás szempontjából fontos kérdés a jelenlegi könyvállományunk bővítése. Jelenleg egyetemistáink a szófiai Magyar Kulturális Intézet könyvtárát, az Állami Könyvtárat, az Egyetemi Könyvtárat és a magyar tanszék könyvtárát használják. Ezenkívül néhány fontos hungarológiai munka is rendelkezésükre áll, mint például a Bolgár-magyar kulturális kapcsolatok c. könyv /ez bolgár és magyar nyelven is megjelent/. Igen fontos számunkra Klaniczay-Szauder-Szabolcsi Kis magyar irodalomtörténet c. könyve, amelyet bolgár nyelvre is lefordítottak.

Az oktatómunka során mindig föl hívjuk hallgatóink figyelmét, hogy olvassák a bolgár nyelvre lefordított magyar szépirodalmat. /Ez évben reprezentatív kötetben jelentek meg Petőfi versei, de bolgárul olvasható Jókai Mór néhány kulcsfontosságú regénye: A kőszívű ember fiai, a Fekete gyémántok, a Sárga rózsa, vagy Madách Imre Az ember tragédiája, Mikszáth egyes művei stb./ A fordításokkal kapcsolatos probléma az, hogy a magyar szépirodalom egészen a XIX. század közepéig terjedő korszakig bolgár nyelven nem hozzáférhető. A kívánatos az lenne, hogy a hallgatók anyanyelvükön olvassák el a Szózatot, a Toldit, vagy éppen a Csongor és Tündét, sőt a régi magyar szépirodalom alkotásait is. Sajnos ez sem valósítható meg, különösen a nagyobb terjedelmű művek esetében. Az oktatómunkában az

sem hagyható figyelmen kívül, hogy idegen nyelven verset olvasni, elemezni sokkal nehezebb, mint prózai szöveget. Csakis a közvetítő közeg felhasználásával, a hungarológiai munkák alapos ismeretével és a bolgár nyelven megjelenő magyar szépirodalom segítségével nyújthatunk művészi élményt hallgatóinknak, és így juttathatjuk el őket a befogadási szint minél magasabb fokára.

(1986.)

VIII. A MAGYAR ORSZÁGISMERET OKTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Tóth László

A magyar országismeret tanításának egyes kérdéseiről

Az országismeretnek, mint tantárgynak a fontosságát ma már jószérivel senki sem vitatja, mégis tartja magát az az elképzelés, amely az alkalmazott nyelvészetet útitársaként kezeli, sőt önálló létjogosultságát is megkérdőjelezi. Sokan úgy vélik, hogy a magyar országismeret oktatásában meg kell elégedni az olyan hagyományos, idegent vonzó és ismert motívumokkal, mint a magyar zene, népművészet, tánc és ezeket kell tekintenünk egy civilizációs előadássorozat, óra, órarész, vagy speciális kollégium, netán klubfoglalkozás kizárólagos tárgyának.

Vannak, akik csak a magyar irodalom remekműveinek az alkalmazott nyelvészet keretében - vagy azon kívül - való megismertetését tekintik civilizációtanításnak, mások ezt kiegészítik egy kis történelemmel és egy kevés földrajzzal, nagyjából egy jól elkészített idegenforgalmi kiadvány szintjén. Holott nem kevés országban a felsőoktatásban dolgozó lektor kötelessége a magyar országismeret tanítása is. Különösen érvényes ez Párizsra és főleg Strasbourgra.

Ahol az országismeret nem választható egyetemi stúdium, ott is van rá mód, hogy fakultatív keretek között tanítsuk. A bennünket körülvevő világ a legérdekesebb társalgási téma, s ez a körülvevő magyar világ az országismeret tágabb értelemben vett tárgya is. Megértéséhez, befogadásához nem kell művelődéstörténeti alap mint az irodalom, a képzőművészet, a zene, vagy a történelem esetében.

Ezekután az országismeret /"civilizáció", "cours de civilisation", "Länder und Kulturkunde", "study of society"/ tárgykörét röviden a következőképpen határozom meg:

Ide tartozik minden olyan jelenség, valamint a jelenségek egymást kiegészítő és mégis különböző rendszere, amelyek a nyelvnek, mint közlésnek a folyamán nem nyelvi jellegűek. Az országismeret mindazon jelenségeknek az összessége, amelyek az emberre, annak környezetére utalnak, magában foglalva földrajzi, gazdasági, szociológiai, politikai, vallási, tudományos, esztétikai és még sok más vonást.

A következőképpen alkothatjuk meg azt az egyik lehetséges rendszert, amely szerint az országismeret vizsgálható és tanítható:

a/ Az országismeret realitásai:

A jelenkori Magyarországot illetően ilyen a gazdasági helyzet, a lakosság felosztása aktív és nem aktív csoportokra, a naptári évből a pihenésre és a munkaidőre eső rész, az egyén és a társadalom intézményesített viszonya, ezen kívül még nagyon sok kézzelfogható, leírható és viszonylag állandó tényező.

b/ Megjelenési formák

Ezek a társadalmi valóság vagy a hagyományokat érintő egyéni és csoportos viselkedésformák lehetnek. Ez alatt értjük a szokásokat és egy meghatározott mentális eszköztár használatát.

c./ Egy önálló és öntörvényekkel bíró rendszer, amely a megnyilvánulási formákon és a realitásokon keresztül vizsgálható, de ettől függetlenül létezik.

Az országismeret történeti és jelenkori elemeket foglal magába, a hangsúly azonban mindig a jelenkorin van. Az országismeretnek aktualitás-központúnak kell lennie. Az irodalom, a történelem és az ideológiatörténet különleges helyet foglalnak el ebben a rendszerben, tárgyunk szempontjából azonban önállóak, és így az országismeret mellett tanítandók, ott, ahol ezt a körülmények lehetővé teszik. Itt említem meg, hogy az országismeret a hatvanas évek közepétől egy sor országban sok egyetemen önállóvá vált, sőt egyes helyeken már a középfokú oktatásba való bevezetését is fontolgatják.

Más alaphelyzetet jelent magyar országismeretet tanítani például Bulgáriában, mint mondjuk Franciaországban. Ez utóbbi esetében a társadalmi rendszer alapvető különbségei miatt a fentebb említett meghatározás elemeit kell előtérbe helyezni. Sokkal inkább ki kell domborítani azt a szubsztrátumot, amely az adott civilizáció meghatározó realitásait foglalja magába. Franciaország esetében keresnünk kell azt, hogy mennyiben határozza meg a szubsztrátum a megjelenési formákat. Így a magyar országismeret keretében vizsgálni kell többek között a társadalom egyes osztályainak és rétegeinek viszonyát a hatalomhoz, a termelés folyamatában betöltött helyüket, az egyenlőséget, és az egyenlőtlenséget, a tájékoztatást stb.

A fentiekből adódik, hogy a megjelenési formák leíró vizsgálata, így a szokások és viselkedési formák, a mentális eszköztár, csak mint eredmény vizsgálendő és így másodlagos jelentőséggel bír.

A vizsgálódásnak és a tanítás módszerének összehasonlító jellegűnek kell lennie. Kétszeresen fontos ez akkor, ha különböző társadalmi rendszerű országokról van szó. Az összehasonlítás jobban motivál, nemcsak a célországról nyújt új ismereteket, de ítéletre is ösztönöz. Az összehasonlító módszer önmagában nem csodaszer, de az eddigieknél megfelelőbb keretet nyújt a tárgy tanításához.

Az eszköztár megújítására nincs szükség. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy ma már nem lehet az alkalmazott nyelvészethez kapcsolnunk és csak a társalgási órák keretében, a nyelvkönyvek olvasmányaiként tanítanunk a magyar országismeretet.

A tantárgy tanításának az előadások rendszerére kell épülnie. Ez a rendszer lehet aktuális-központú, vagy olyan, amely csak egy témakört jár körül. Mindkét esetben azonban - lehetőleg a szemeszter elején - alkalmat kell kerítenünk arra, hogy a Magyarországgal kapcsolatos általános tudnivalókat, alapismereteket bemutassuk a már említett elvek és rendszer alapján.

Az aktuális-központú előadások rendszere akkor alkalmazható sikeresen, ha a kiválasztott téma megfelelően motiválja a hallgatókat, azaz számukra is gondolkodásra serkentő. Ilyeneket évekkel előre természetesen nem lehet tervezni. Egy várható vagy frissen bevezetett gazdasági vagy iskolai reform, egy fontos évforduló alkalmas arra, hogy szemeszterünket erre építsük fel.

Az előadások másik rendszere csak egy témakört dolgoz fel az adott tanítási ciklusban. Ennek többek közt az az előnye, hogy sokkal mélyebben lehet érinteni a témát, és jobban lehet igazodni a hallgatók változó érdeklődési köréhez. Így, ha szociológusokkal dolgozunk együtt, akkor olyan témákkal ajánlatos foglalkozni, mint az intézmények és az ember, a környezetvédelem, vagy a nők helyzete. Amennyiben zenével foglalkozó hallgatók vannak túlsúlyban - ez is, mint az előző, gyakran előfordul Franciaországban, ajánlatosabb például az iskolarendszert- és ezen belül a zene- és énekkortatást választani. Az imént említett témák, továbbá olyanok, mint a család, az iskola, a tömegtájékoztatás, a demokrácia, alkalmasak arra, hogy közülük egyet gyújtópontba állítva, a jelenkori Magyarországról megfelelő képet nyújtsunk.

Jó országismereti tankönyv csak akkor szerkeszthető, ha azt évenként módunkban áll felfrissíteni, hiszen ennek aktuális-központúnak kell lennie. Ezt a naprakészen tartást a dossziék rendszerével célszerű megoldani.

Ez a minden hallgató birtokában lévő dosszié tartalmazta a szerző franciaországi gyakorlatában az előadások sokszorosított kivonatát, az odavonatkozó magyar és francia cikkek fénymásolatait, irodalomjegyzékét és a javasolt video- és hanganyagot. A hallgatók feladata volt, hogy a dossziét saját eredményeikkel is kiegészítsék. Az anyagi ráfordítás nem volt több, mint egy tankönyv állandó átdolgozásának a költsége.

Befejezésül két dologra hívom fel a figyelmet. Ne tegyük túl magasra a mércét. Az országismeret tárgya, a minket körülvevő magyar világ csak a hallgatók motiváltsági fokával arányos szinten tanítható eredményesen. Egyetemi tanulmányaink során általában nem készítettek fel bennünket ennek a feladatnak az elvégzésére, ezért a tanár részéről állandó szakosított felkészülés, önművelés és a mai világ kérdései iránt való nyitottság szükséges.

/1981./

Drescher J. Attila

**"Magyar image" - hagyomány és korszerűség
az országismeret-oktatásban**

Erős vár a mi anyanyelvünk, s a legutóbbi összeszámláláskor közel kétmillió állampolgár vallotta magát magyar származásúnak a nagyvilágban, ez akkor sem csekélység, ha gyanítható, hogy még ennél is több lehet a magyar anyanyelvet beszélők vagy ismerők száma, de természetesen a bevallottnál kevesebben is tudhatnak magyarul politikai vagy nyelvi, netán földrajzi okokból. Az anyanyelv megőrzése számukra mégis bizonyos szent dolog, a szó igazi értelmében is. A diaszpóra számára a nyelv jelenti a fennmaradást, egymás segítségének és megértésének lehetőségét, a valahova való tartozást. Akkor is, ha csupán a sokadik generáció felsőfokú tanulmányai kapcsán érinti meg a magyar anyanyelv vagy nyelv szelleme. Nem lenne érdektelen egyszer felmérni, sőt bemérni a magyar nyelvhez és magyarsághoz való lelki-szellemi kötődés és nyelvtanulási kedv indítékait, hiszen ez meghatározhatja oktatási stratégiánkat és módszereinket is. A hagyományoktól való elszakadás miatti félelem, az emlékek újraélesztése, őszinte érdeklődésből fakadó kíváncsiság vagy összevetni akaró buzgalom, s elképzelhetően restaurációs nosztalgiák is élesztik az út- és kapcsolatkeresést a mai Magyarországgal, ha vitatkozva, duzzogó szeretettel is, meg személyes kapcsolatoktól és előítéletektől motiváltan. Kivált az itthoni megélhetés lehetősége izgatja alanyainkat, ugyan az otthon bensőséges átélhetése nélkül. Úgy gondolom, hogy e - hadd nevezsem így - fegyelmező szempont negligálásával aligha tehetünk eleget a korszerűség követelményeinek.

Miért bocsátottam mindezt előre ? Azért, mert a Magyarok Világszövetségének statisztikája szerint a ma mintegy 15 millióra becsülhető magyarság harmada külföldön, s közel egytizede emigrációban él. Utóbbiak közül nem kevesen igyekeznek egykori anyanyelvüket a hazától elszakadva is továbbörökíteni utódaikra, vagyoknak, nevük és vérük örökösire. Ez hát az egyik, létszámában alighanem a jelentősebb közeg, amely a külföldön folytatott magyartanítás és országismereti oktatás potenciális befogadó bázisa. A másik a külföldön népünk, hazánk kultúránk iránt érdeklődők, őszinte rokonszenvből, kíváncsiságból vagy divatból és egzotikum-érzéstől felénk orientálódók tábora.

Referátumom címe a magyar image - zsal /vagy image - dzel/ kezdődik, nem véletlenül. Mert úgy is felvethető a kérdés: jó-e és mennyire jó, mennyire jár praktikus haszonnal, ha sokan, és mind többen beszélik nyelvünket, ismerik és keresik fel hazánkat ? Azt nem hiszem, hogy hírhedt idegennyelv-nemtudásunk miatti veszteségeink enyhülnének azzal, ha mi tanítunk meg több idegent anyanyelvünkre, ettől még nem leszünk hatékonyabbak. De, hogy mindez nem jár hátránnyal, az is kétségtelen.

Ha tudatában vagyunk annak, a szűken vett szakmai célokra túl, hogy a külföldi magyaroktatással bizonyos mértékig lassítható az amúgy óhatatlanul bekövetkező asszimiláció egyfelől, másfelől valóban felkelthetjük az érdeklődést nyelvünk mellett az ország kultúrája, történelme - régi és mai históriája - meg gazdasági mutatói iránt, akkor röviden szólva szimpatizánsokat nevelünk. A nevelés szó alatt - itt nem kívánok részletes fejtegetésekbe bocsátkozni erről - indirekt hatásokat is értek, az oktató egyéniségét többek között. A nemzeti kultúrát és érdeket jó hatásfokkal képviselni színes és nyitott tanárszemélyiségek, jó szakmai felkészültségű és naprakész tájékozottságú oktatók képesek

külföldön is. E tevékenység rang és megtiszteltetés, de fokozott felelősségvállalás is, hiszen a feltételek olykor még a szerénynek mondott hazai oktatási körülményeknél is gyengébbek, s mert a hallgatócsoport az illető lektortól, magyartanártól szerzi be első, közvetlen, jellemzőnek vélt élményeit a célországról és népéről, sőt államrendszeréről.

A magyar image-t tehát időben is és hitelességét tekintve is elsődlegesen a nyelvet reprezentáló oktató közvetítésével alakítják ki az érdekeltek. Ekként nem lehet mellékes a bemutatott országról elmondott vélemény, elismerés vagy kritika sem. Érhetnek közben bennünket finom provokációk is, a perspektíva híján nehezen eldönthető dilemmák szocialista és nyugati külföldön egyaránt gondunkká válhatnak, bár ez is edzi a vitakészséget. Jobb, ha az oktatott nyelven, de nüanszok esetén egyremegy: fő, hogy helyére tegyük a hangsúlyokat. S a vita végül is az érdeklődés nyilvánvaló jele.

Ma alighanem politikai és gazdasági "image-unk" a legkikezdhetőbb, s főképpen azért, mert a változások mérlegét biztosan megvonni még itthon is körülményes. E vonatkozásban elengedhetetlen az alapos felkészültség és az elvi tisztánlátás, mert nélkülük félrevezethetjük az információt kizárólagos jelleggel tőlünk várókat. Könnyen hitelét veszíti az ember, ha csak egyszer is mellébeszél, már amennyiben észreveszik ezt. Mellesleg a pedagógiai és politikai hitel hazai pályán is könnyen eljátszható: egyetlen kínos óra emléke hónapokig vagy évekig kísérthet. Arra persze vigyázni kéne, hogy tanításunk megtervezett menete ne csússzék permanens vitákba, főleg ne az ott használt idegen nyelv közvetítésével, a rugalmasság természetesen adott esetben taktikai követelmény, melyet a rutinos oktató azonnal felismer.

Az, hogy melyik faktor teszi népszerűvé a tárgyat, az oktató személye vagy a diszciplína tartalma, válto-

zatlanul vitatható. Mindenesetre korszerű követelménynek vélem a hazai állapotokról való tájékozottság mellett a külföldön élő magyarságról adandó képet is és annak helyességét, legyen szó a diaszpóra jelentős központjairól, a magyar származású értelmiség teljesítményeiről, üzletemberek tevékenységéről, szövetségekről és kultúracsoportokról. Egyes esetekben biztosan akadnak a lektori hatásfokot és hatásrendszert gyengítő nézetek, előítéletek is, amelyek objektíve igaztalanok bennünket illetően, de természetesen vannak területek, ahol éppen mi magunk küzdünk hiányérzettel fogódzót keresve. Mindehhez jó adag türelem, kompromisszumérzék, kulturált fellépés és esetenként a belátás képessége szükségeltetik.

A magyar image tehát a lektorral kezdődik és nála végződik - akkor is, ha tanítványai időközben elmentek felülvizsgálni tanait - Magyarországra. Hagymányos értelemben talán megelégedhetnénk az órakeretben "leadható" ismeretekkel, egy többé-kevésbé találó Magyarország-képpel, miközben a magyar nyelv szépségeire hívjuk fel a figyelmet, és bizonyosan sikerélményünk is lesz az első felismerhető közléségységek elhangzásakor. Azzal, hogy a viszonylag stabil kép megbomlott, számítani kell az eszmecserek megélénkülésére, ami persze motivációnak sem utolsó. Fontos, és csak ismételni tudom, hogy az ún. politizálás se menjen a szakma rovására, mert a foglalkozások így szakmai jellegüket veszítenék el.

Mi mindent vélek én még a korszerűséghez tartozónak? Egymás tudatának állandó helyesbítését, megváltoztatását, s ha kell erősítését, a világharmónia veszélyeztetettségének tudatosítását. Természetesen a magyar nyelv és irodalom szférájában is együtt él a változás a hagyománytisztelettel. Irodalmár és tudós klasszikusaink mellett eme résztárgyakban is új törekvések, felismerések és reformok tanúi vagyunk az általános iskolai anyanyelv-
-oktatási kísérlettől a matematika-oktatás reformján át

az újra írt irodalomtankönyvekig. A szépirodalom szakmai és közönségvisszhangja sem lényegtelen, ezért jó ismerni a jól fogadott vagy kritizált műveket, meg a külföldön népszerűeket is, mert ennek is okai vannak, amelyekről tudnunk kell. Fábry Zoltántól kölcsönzöm a gondolatot, ő ugyan a világirodalomhoz fűzte: "Kapcsol, közelít és közvetít: emberít, egységesít, békít" az irodalom.

Az image hatékony kialakításához sejtenünk kell a várható felvetéseket a struktúraváltozások és reformok időszakában. Gondoljunk csak a gazdaság reformjára, a vegyes vállalatokra, a piac fokozott érvényesülésére, a már nyíltan is válságágazatnak nevezett négy "nagyra" /vaskohászat, szénbányászat, húsipar, magasépítőipar/ és helyzetük rendezésére, vagy politikai téren a parlamentarizmus megújult formájára, az Alkotmányjogi Tanács létrehozására vagy ama belátásra, hogy már az 1972-es alkotmánymódosító év Magyarországgal sem vethető össze 1986-os országunk. Idetartozik az állam és egyház konzolidálódott viszonya, a nyilvános ünnepek, nagygyűlések egy-egy szónoki hangsúlya /a magyarság szó felértékelődése/, külsőséges gesztusként például történelmi zászlóink végighordozása tisztavatáskor, vagy éppen a határainkon túli magyarság iránt érzett aggodalmunk erőteljesebb érzékeltetése.

E képbe - úgy vélem - belefér még az idegensábitó romantika, s vívmányaink mellett a gondok sora is, az alkoholizmustól és válásoktól a differenciálódó vagyoni helyzetig. De ki tagadná, hogy a világgazdaság áramába mind jobban bekapcsolódó, európai kulturális fórumot és autós világbajnoki futamot, meg kongresszusokat egyformán rendező, űrkutatási eredményeivel is rangot kivívott modern Magyarország képe jellemzőbb inkább a részletek igazsága mellett is. S szabadjon még valamire emlékeztetnem: ma a világban mindenütt felsekert az érdeklődés a népi-nemzeti kultúra gyökerei iránt, a magyar népi hagyományok és szokások ismerete, a népi kultúra

becsülése és értéke is korszerű követelmény, miként a hazai etnikumok világának imerete.

E kulturális és politikai misszió lényegét Duhamel gondolatával fejezhetjük ki a legtalálóbban: "Adni, kapni, minden mással, újjal és régivel gazdagodni és visszagazdagítani: mi más a kultúra?!" S a szűken vett országismeret, teszem hozzá...

A hungarológia növekvő megbecsülését és eredményeit a külföldön oktató magyar nyelv és a kapcsolódó ismeretek konkrét tudományos és gyakorlati haszna ugyan alig mérheti, de a közvetlen kapcsolattartási forma oktatók és hallgatóik között, a kölcsönös fejlődés és gazdagodás lehetősége megtermékenyítő lehet akár a hazai pedagógia, nyelvoktatás és közélet szempontjából is.

(1986.)

L e n g y e l Zsolt

Országismeret - beszédetikett - szociolingvisztika

1. A címben megjelölt három diszciplínát összefoglalóan - a mi nézőpontunkból - úgy is nevezhetnénk: ami a grammatikán túl van. Az általuk elhatárolt terület kérdései a mindennapi beszédhelyzetek tipikus velejáráói, alkotóelemei, ám a nyelvkönyvek az esetek többségében nehezen boldogulnak velük. E tanulmányban azt fogjuk - igen vázlatosan - vizsgálni, hogy a címben szereplő három fogalom mely kérdései kell hogy helyet kapjanak a tankönyvekben, illetve a különböző kérdések miként ötvözhetőek, v e g y í t h e t ő k egymással.

2. Az országismeret néven emlegetett kérdéskörnek itt inkább formai /technikai/ oldalára összpontosítunk, a tartalmi kérdésekről csak futólag teszünk néhány megjegyzést.

2.1 Az országismeret tartalmilag többnyire a szépirodalom, történelem, közgazdaságtan és politikai tudományok területéről gyűjti az anyagot. Kevesebb figyelem terelődik ugyanakkor pl. a különböző asszociációs szótárak anyagára, a modern élet urbanisztikus frazeologizmusaira, de rendszerint az utca kínálata, a vizuális jelzések /intézmények rövidítése, plakátok, jelzőtáblák stb./ is kimaradnak az országismeret tartalmából, holott a nyelvet tanuló akár az órára menve is számtalan alkalommal találkozik ezekkel, a gyakorlás lehetőségére pedig aligha kell itt szót vesztegetni.

Ugyancsak az országismeret tartalmi kérdéseinél kell szóba hozni a kontrasztív grammatikák révén meghonosodott plusz és mínusz struktúrák életét, tehát azt, hogy bizonyos kulturális jelenségek, tartalmak az egyik kultúrában szokásosak, a másiktól pedig esetleg hiányozhatnak. Ezek rendszerszerű vizsgálata még előttünk áll.

2.2 E tanulmányban - az országismeretet illetően - fontosabb számunkra néhány formai vagy technikai kérdés szóba hozása.

Ha az országismeret tanítási kérdését technikai oldalról vizsgáljuk, akkor mindenekelőtt igen - nem kérdéssel megválaszolható opposíció ügyében kell állást foglalnunk.

a/ Nyelvezet: anyanyelv - idegen nyelv, azaz milyen nyelven tanítsuk ezeket az ismereteket. Mindkét választás, tehát akár anya-, akár idegen nyelven történik az oktatás, rendelkezik bizonyos előnyökkel és hátrányokkal. Később vázolandó körülmények döntenek el, hogy választásunk az anyanyelvre vagy a szóban forgó célnyelvre eszen-e.

b/ Az országismeret bemutatása szinkron vagy diakron elvet kövessen-e. Mindkettőnek megvan a maga létjogosultsága. A mai gyakorlatot tekintve az a be-

nyomásunk, hogy e kérdésben nem elég átgondolt kompromisszum uralkodik, amely éppen át nem gondoltsága miatt aligha tekinthető kompromisszumnak.

c/ Igen fontos eldönteni, hogy az országismereti tudnivalókat szubkulturálisan differenciált módon, vagy ö s s z t á r s a d a l m i jellegzetességeket szem előtt tartva tanítjuk-e. Ha meggondoljuk, hogy a magyart, mint idegen nyelvet sokan és sokféle céllal tanulják, akkor ennek az utolsó kérdésnek növekszik a jelentősége. Más céllal tanulja a magyar nyelvet a lengyel vendégmunkás, az arab és kubai szakmunkástanuló és megint más céllal a nyugat- vagy kelet-európai fil o s z . Más társadalmi közegben fog mozogni Magyarországon az első és megint másban a másodiknak emlegetett réteg. Ennek megfelelően inkább az ipari, a munkáskultúra sajátosságai fogják érdekelni a lengyel vendégmunkást, a kubai, arab szakmunkástanulókat. Ilyen értelemben kell különbséget tenni a szubkulturális és ö s s z t á r s a d a l m i országismereti anyag között. Joggal hozhatók itt szóba a főváros -
- v i d é k oppozícióból adódó különbségek is.

Mindezek alapján - számunkra úgy tűnik - korai még valamiféle komplex országismeretről beszélni, bár egyfajta integráció feltétlenül kívánatos, de ehhez még további empirikus kutatásokra van szükség /pl. a szubkulturális országismereti sajátosságok szélesebb körű feltárása./

3. A beszédetikettnek már nem technikai, formai kérdéseit hozzuk itt szóba, hanem a tartalmiakat. Meglátásunk szerint legalább három a l t e r ü l e t kérdései kívánkoznak ide:

a/ A személyi relációkat kifejező beszédetikett-hez tartozó nyelvi tudnivalók /megszólítások, magázódás-
-tegeződés, a fatikus funkció stb./. A problémát nemcsak az anyanyelv - célnyelv beszédhasználati különbségei, illetve e különbségek elsajátítása jelenti, hanem az is - legalábbis magyar viszonylatban -, hogy az idevágó empirikus kutatások még váratnak magukra. Nincs pl. pontos

képünk a magázódás-tegeződés szubkulturális sajátosságairól még a magyar társadalomban sem /arról nem is beszélve, hogy a korosztály is sajátos változó e kérdésben/. Még egy társadalmi rétegen - pl. az értelmiségen - belül is többféle változat figyelhető meg, pl. a pedagógus réteg inkább tegeződik, míg az orvosin belül inkább a beosztástól függően hol a magázódás, hol a tegeződés járja.

Bonyolítja a helyzetet - a magázódás, tegeződés, megszólítás körén belül maradván -, hogy mit tekintünk irányadónak. Pl. egy Magyarországon folyó angol nyelvű beszélgetés esetén /egyik fél magyar, másik angol/: vajon a nyelvi környezet, vagy a tárgyi környezet, esetleg valamelyik fél személyi dominanciája határozza-e meg a beszélgetés szóban forgó formai elemeit.

b/ A beszélgetést meghatározó társadalmi-nyelvi helyzet, a partnerek szociális státusza, egymástól való függősége, a társadalmi hierarchiában betöltött helyzetük stb. kérdésekben alapos empirikus kutatásokra van szükség mind az egynyelvű kultúrákon belül, mind pedig kultúráközi összehasonlító viszonylatban.

c/ Végül a beszédetiketthez soroljuk az írott nyelv sajátosságait is abból a szempontból, hogy az egyes országok, társadalmak írott nyelve is sajátos kettős kódolásnak van kitéve. Ezen azt értjük, hogy meghatározott egyedi vonásokat mutat pl. az újságok nyelvezete /tudni a sorok között olvasni/. Ugyanarról a politikai eseményről más nyelvezeten ír az egyik ország /társadalom/ és a másik ország /társadalom/ sajtója, miközben a maga módján mindkettőnek igaza lehet.

4. Az országismeret vagy ami a grammatikán túl van nyelvi anyag fontos komponense a szociolingvisztika néhány kérdése: ezek közül itt a nyelvi szerepek fontosságát szeretnénk hangsúlyozni.

A nyelvi szerepek két vonatkozásban lépnek előtérbe. Egyfelől olyan pszichés-nyelvi beállítódást jelentenek, mely alkalmassá teszi a tanulót arra, hogy a másik társadalom kultúráját, nyelvi atmoszféráját be- és elfogadja /ez a jelenség - többek között - abban véteti észre magát, hogy az idegen nyelvi órákon mindig akadnak szégyenkező, hallgató, szabódó tanulók, akik nem a konkrét nyelvi ismeretek miatt nem nyilatkoznak meg, hanem inkább egyféle nem pozitív beállítódás miatt/.

Közismertebb a nyelvi szerepek kapcsán a konkrét szociális szerepek jelentősége /pl. orvos-páciens, eladó-vásárló/, mindezek tipikus és magukat jól igazoló fontos részei egy-egy órának. Mintha kevesebb figyelem terelődött volna e konkrét nyelvi-társadalmi szerepek nyelvi hátterének kidolgozására, úgy, hogy itt még az empirikus kutatások sokban tudják gazdagítani a nyelvtanár eszköztárát.

A szociolingvisztika behatóan foglalkozik a társadalmi tagozódás és a nyelvi tagozódás /a beszédhasználat rétegspecifikus/ vonásaival. Ezek az empirikus kutatások igen jól felhasználhatók lennének a magyar mint idegen nyelv oktatásában is, hiszen nyelvünket olyan egymástól távol álló társadalmi rétegből jött emberek kívánják elsajátítani, mint a lengyel vendégmunkások, líbiai, kubai szakmunkások, európai egyetemek leendő filológusai stb.

5. Blokk-séma segítségével ábrázoljuk - összefoglalóan - azokat az ismereteket, melyeket a grammatikával egyidőben a magyar nyelvet mint idegent elsajátítani akaró számára valahogyan megszerezniük kell:

I. Országismeret

- a/ 1. anyanyelven
- 2. célnyelven

- b/ 1. szinkron
- 2. diakron

- c/ 1. szubkultúrák
- 2. "össztársadalmi"

II. Beszédetikett

- a/ személyi relációk
- b/ társadalmi-politikai relációk
- c/ társadalmi-politikai események

III. Szociolingvisztika

- a/ nyelvi szerepek
 - 1. beszédmagatartás
 - 2. nyelvi fedezete
- b/ társadalmi tagozódás -
nyelvi tagozódás

A fenti három blokk tananyagban való megjelenítését /ami az elsajátítandó ismeretek kiválasztását és graduálását jelenti/ a következőképpen képzeljük el:

a/ Feltétlenül több /vagy egymástól aránylag jól elkülönülő fejezetekből álló/ tankönyvre gondolunk.

b/ Az egyes tankönyvek /illetve fejezetek/ a fenti hármas blokk lehetséges kapcsolódási pontjai szerint haladnának az anyag kifejtésében, tehát az egyik könyv /fejezet/ szerkezeti felépítése a következő lehet:

I. /1.a. + b. 2./ + II. (a) + III. /a. 1. + 2./, azaz a grammatikán túli ismeretek kifejtése az országismereti tudnivalók szempontjából anyanyelven /angol, német, orosz, arab stb./történi, magyar szempontól szinkron elvek szerint, a beszédetikettből a személyi relációkat kifejező tudnivalókra koncentrálnak, míg a szociolingvisztikai fejezetből a nyelvi szerepek - ezen belül a beszédmagatartás és ennek nyelvi fedezete alkotná a tananyagot.

Mégegyszer szeretnénk hangsúlyozni azt a gondolatot,

hogy jelenleg mi kevés módot látunk ún. komplex országismeret bevezetésére, sokkal inkább karakterológiai és célorientáltan felszabdalt több tankönyvségre gondolunk a fenti ismeretek tanítása esetén.

6. Végül szóba kell hoznunk azokat a legfontosabb mozzanatok, melyeket a grammatikán túli ismeretek oktatásában meghatározó szerepkört játszanak. Mindenek előtt az adott társadalmi kontextus /lengyel, arab, kubai szakmunkás, leendő filológus stb./, a társadalmi kontextusból adódó plusz és mínusz kulturális struktúrák. Világos, hogy a magyar nyelv ismeretének foka is fontos tényező a szóbanforgó ismeretek oktatása szempontjából, végül a nyelvtanulás célját kell még feltétlenül számításba vennünk.

(1986.)

Ódor László

A komplex országismeret-oktatás szüksége és lehetőségei

Előadásom túlzottan tág témát ölel át és túl rövid az idő, amelyben szólhatok róla. S hozzá - pragmatizmusba-süppedtségünkben - túl nagy és sürgető az újítás szüksége, ami itthon és külföldön a nyelvoktatást illeti. Így hát sarkítottan kell szólnom, kérdéseket tesztek föl, és rájuk válaszolván mondom el véleményemet.

1. Önálló diszciplína-e az országismeret ?

Bevallom, az országismeretet, mint önálló diszciplínát úgy, ahogy tudomásom szerint ma bölcsészkarainkon tanítják, nem érzem újnak, legfeljebb elnevezésében. Értelmével-hasznával e helyt nem akarok vitatkozni. Én a nyelvi átítatottságú, nyelvi hasznú, a nyelviség lényegévé váló országismeretet pártolom, amely -költőien szólva - örökké mozgásban-forrongásban lévő magmája a nyelvnek. Közhelyképpel élve: amely a felszín fölé növő jéghegycsúcsnak - a megjelenő nyelvnek - a felszín alatti 7/10 része.

2. Mit értek ebben az esetben komplexitáson?

A szokásos résztudományi adalékokon kívül beleérem tehát az országismereti komplexitásba a nyelvet is. Sőt: a nyelv az, amit a komplexitás csúcsának, céljának, értelmének tartok. Az ismeretek nyelvi megmutatkozását tartom lényegesnek. A gyökereivel a történeti kultúrába fogódzó nyelv megmutatkozását, amely több, mint a szavaknak nyelvtannal egyberakott összessége. Nem vitatjuk, hogy a nyelv eredendően a valóságból táplálkozik. Csak úgy és csak azzal lesz, illetve lett absztrakt, hogy

megőrzi és elevenen tartja elmúlt valóságképek emlékét. Így születik benne időben dimenzionált és viszonylagosan teljes világ, így raktározódnak el benne korok és valóságok.

Zavartalanul egymás mellett élhet különböző korok nyelvi valósága: "körmünkre ég", "nem ér egy fabatkát sem", "megmossák a fejét", "leesett a tantusz", és "nem vagyunk egy hullámhosszon". Vagyis: a középkori kolostori író-barát, akinek körmére égett a gyertya, II. Lajos hitvány pénzdarabja, a borbélyok egykori seb- és hajmosó lúgja, az elévült telefonérmék és a híradástechnika - nyelvvé lényegesülve.

3. Mit értek azon, amit mi országismeretnek nevezünk ?

Elégedetlen vagyok az elnevezéssel. Intézetünkben - a Marx Károly Közgazdaság tudományi Egyetem Nyelvi Intézetében - nevezük civilizatórikának is. Én inkább fogalmi nyelviségnek, nyelvi-tudati egységnek mondanám, amelynek a konkrét lexikából kinövő gondolatiság-fogalmiság a lényege. Alig van író, aki ne foglalkozott volna a nyelv és az ún. országismeret összetartozásával, egységével. Csak néhány emlékeztető idézet: John Ruskin "valamely nemzet nyelvében az illető nemzet legbensőbb kifejezőjét" látja, Kosztolányi Dezső a nyelvben rejtlő "civilizációs erő"-ről beszél, Illyés Gyula a "gyökér üzenetét" lesi benne... Mindegyik nyilatkozatban ugyanaz a szinte misztikus azonosulástudat és vágy egy közöség szellemi lényege és nyelve között. Én azon ismeretek összességét nevezem országismeretnek, melyek egy nyelv "szellemi lényegét", fogalmi-ismereti háttérvilágát képezik.

4. Mi a kapcsolat művelődéstörténet és országismeret között ?

Az országismereti hatások - mint nemzeti létezők vízjelei - rajzolódnak ki minden nyelven, egymásba is átfutó vonalakkal. Ha tökélyé fejlesztesse-

nénk, a társadalomtudományok összesítő médiuma lehetne egy ilyen nemzetközi országismereti nyelvészet. Hiszen évezredek, évszázadokon át - királyi házasságok, zarándoklatok, keresztes hadak, hódítások, háborús menekültek, tanuló deákok és mesterlegények, s újabban tudományos újdonságok és ipari újítások útjain - eszmék, szokások, gesztusok, ízlések és divatok jártak - nyelvbe öltözötten és nyelvbe rögződve. Ha például csak azt megvizsgálánk, hogyan áramoltak a Habsburg-birodalom szervezetében az újdonságok, s hogyan váltak nyelvvé! Ha nyomon követnénk például azt, hogy hogyan került át spanyol földről a "beso la mano" szokása, a kézcsók, amely ott és akkor térdreomlásos kézcsók volt, és éppen mifelénk ülepedett le nyelvvé. Hasonló erővel villant át ezernyi más hatás is a Birodalom egyik végétől a másikig. Nemcsak a rekatolizáló buzgóság és ennek jegyei jelentettek nálunk Habsburg-hűséget, hanem számos szokás és divat követése, többek között a spanyol festmények gyűjtése /I. Esterházy-gyűjtemény/. Hadd említsem érdekes művelődési hatásként Graciany Morales spanyol író-filozófus 1653-ban kiadott "kézi orakulum"-ának a példáját. Ez a korábban nagyhatású bölcséleti művecske kétfelől, két nyelv közvetítésével érkezett Magyarországra. 1771-ben a német kiadását fordította le Faludi Ferenc, s jelentette meg magyarul "Bölts és figyelmetes udvari ember" címmel. E mű bölcsességei közül több is frázissá vált nyelvünkben. Így: "nyílt kártyával játszani", a "döglött oroszlán", s a "kifacsart citromként eldobni" kifejezések. Ez utóbbi érdekes, hogy a Rodostóban leveleit író Mikes Kelemen révén is eljutott hozzánk. Ő franciául olvasta a jeles művet: "Gratianus azt mondgya - írja 1737 október 11-én, tehát a Faludi-fordítás megszületése előtt majd ötven évvel -, hogy miként a czitromból a levit kifacsarolyák, elvetik."

Tudatosan vettem példát Európa két szélének nyelviesült határérintkezései közül. Tudjuk, hogy milyen szoros

szálak kötnek össze közelebbi nemzeti kultúrákat és népeket.

A kontrasztivitás szempontjából inkább érdekes, mint fontosak a nyelvbe ívódó interkulturális hatások, de véleményem szerint számunkra lényegesebb az a nyomat, melyet a sokrétű valóság - vagyis az országismereti részdiszciplínák ideillő anyaga - rajzol egy-egy nyelvre. Olyan értelemben, ahogy Bessenyei György mondta: "Minden nép a maga nyelvéből ismerteti meg leginkább". Újabb definíciója adódik itt az országismeretnek: a múlt és a múlthoz kapcsolódó jelen képeit-ismereit összegező nyelvcelű alkalmazott tudomány.

5. Mi a szerepe az országismeret oktatásának ?

Ellentmond talán az eddig megvalósult gyakorlatnak, de azért kimondom: az országismereti oktatás elsőrendű célja, hogy élő lexikával, élettel töltsen meg a nyelvet. Hogy valósághoz kösse, hogy hitelessé tegye a szóhasználatot. Hogy kitágítsa a látóhatárát: élő háttérrel vegye körül. Célja az, hogy három dimenziójává tegye az óhatatlanul kétdimenziójú tanulói nyelvvilágot. Azzal, hogy nem a felszínt súrolja, hanem a nyelvközvetítő szellemet kezdi működtetni. Tudományunkban félünk a miszticizmustól, a misztikusság vádjától. Elfogadjuk nyelvtanító /és tanuló/ segédeszköznek a nyelvtant, de mintha nem mernénk tudomásul venni, hogy minden nyelvnek van más - és tán igazabb - szabályozórendszere is, mint a nyelvtané. Pedig ez csak éppúgy tökéletlen mechanizmus, mint a nyelvtan. Csakhogy ezt még nem tártuk fel. Valamennyien tapasztaltuk, hogy az országismereti stúdiumok - gondolatmenetei s főként a jó író-költői szövegek tartalmi, esztétikai, ritmikai, zenei forrású nyelvi energiái - működésbe hozzák a tanulóban ezt a mechanizmust. Mozgásba hozzák a tanulói szellemet, amely az országismeretről lemondó nyelvoktatásban statikussághoz és passzív befogadáshoz szokott.

Ám a gyorsabb, felszínes sikert mutató nyelvoktatással ellentétben most nem kommunikatív makogás, nem papagájnyelv személytelen produkciója az eredmény, hanem a beszélő szubjektum idegen nyelven való megszólalása, ami már önmagában személyiségfölszabadító erő. Az ortegai önmeghatározó é n folyamatába kapcsolja az új nyelvet, amely így személyiségformáló, átlényegesítő tényezővé válik. Ebben a folyamatban fölszabadulnak a nyelv belső energiái, a nyelv gépezete önerejéből kezd működni a tanulóban. Ebben az országismerettel életízesített nyelvoktatásban új fogalmak jelennek meg. Nem elég pusztán a nyelv betanítása, a nyelvtanuló személyiségét kell a tanult nyelv igényei szerint átformálni, a nyelv befogadására előkészíteni, képessé tenni. A szükséges készségek kialakítása itt minden egyéb más feladatot megelőz. /Például bonyolult, de bonyolultan is áttekinthető német mondatzövevények befogadására és produkálására - memória-fejlesztés, az angol nyelv érzelmi nyomatékosságára nyelvzenei gyakorlatok stb./. A motiváltság szót ki kell hogy szorítsa az empátia. A tanuló empátia-készségének a fejlesztése az országismereti oktatás egyik fontos célja. A nyelv közvetlen tanítása nem elegendő: távolabbi célokat kell szolgálnunk vele, amellyel aztán közelebb jutunk eredeti, közvetlen célunkhoz: a sikeresebb nyelvitanításhoz, a valódi nyelv valódi tanulásához. E nyelven túli célok között élen áll, hogy rászoktassuk a nyelvet tanuló embert a folytonos készülségi állapotra, arra, hogy a változó valósággal folyvást változik a nyelv, s ezt a súlypontos lexikai-figyelmi, hosszabb érvénnyel nyelvteni változásokat követnie kell nyelvi tanulmányainak intézményes befejezése után is.

A nyelvten tanításával eleve statikus szemléletet kényszerítünk a tanulóra. Az országismeretnek ezt a me-revséget kell föloldania. Rá kell ébresztenie a tanulót a nyelvi mobilitás tényére, s fel kell vértelnünk az empátia és a nyitottság igényével és készségével.

Érdekes adalékként hadd említsem meg, hogy egy - az intézetünkben készült tanulmány felmérése szerint /Kovács Ilma: Katedrán innen, katedrán túl/ az oktatók 90,2 %-a, a hallgatók 87 %-a szavazott az országismeretnek a nyelvoktatás keretén belül való előadására /míg a nyelvtan csak 51,2, illetve 34,8 %-ot kapott/. Figyelemre méltó, hogy a hallgatói igény találkozott az országismereti oktatás céljaiul megszabott pontokkal. Mindegyik diákválasztó igényelte, hogy az előadás tartalmazzon új tényeket és ismereteket, legyen érdekes és oldott. A hallgatók elsőprő többsége /94 %-a/ amellet tört lándzsát, hogy az országismereti előadás ösztönözzön további gondolkodásra és önálló munkára, és csak elenyésző kisebbség elégedett meg a passzív befogadás igényével.

6. Hogyan valósulhat meg az országismeret komplex oktatása ?

A fentiekből következően úgy gondolom, hogy nyelv és országismeret olyan szoros kapcsolatával, amely egységnek nevezhető. A nyelvnek az országismeret tanulásában olyan meghatározó értékűnek kell lennie, mint az életben a lélegzetvételnek. Sütő András mondja, amikor egy szusszanásnyi időre megáll a kolozsvári magyar színház előtt: "A színpadon beszélni annyit jelent, mint cselekedni." Én azt hiszem, hogy a beszéd - csökkentebb mértékben - az élet egyéb színpadain is cselekvésértékű. Tudjuk jól, hogy minden nyelvnek más és más a dramaturgiája. Ezt iskolában megtanulni szinte lehetetlen. De fölkészülni rá - a nyelvvel a nyelvországban való találkozásra - igenis lehet.

Intézetünkben az elmúlt hónapokban dolgoztuk ki az egyetemi képzés korszerűsítésének keretében kialakuló új nyelvoktatási rendszert. A nyelvtani felkészítés után és mellet fontos szerepet szánunk benne az országismeretnek. A nyelvoktatásunkba illesztett országismereti tárgy a lexikabővítő fázisnak nevezett társalgás egyenes folytatása, intellektuális szintre emelése. Ennek az országismereti oktatásnak az egész

egyetemi képzés korszerűsítési tanterveiben fontos szerep jut. Azon a téren, melyet a korszerűsítési program értelmiségi nevelés-nek nevez. /Minden hallgatónk nyelvvizsgaértékű szigorlattal zárja majd tanulmányait./ Ebben a programban célul jelöltük meg, hogy az országismeret oktatása legyen nyelvközpontú, legyen intellektuális töltetű, s legyen kontrasztív, vagyis valamennyi megadott - tizenkettő - témakörön belül szerepel a célnyelvi ismeretek mellett a magyarról való nyelvi-fogalmi ismereti számadás. Ebben a kérdésben - nyilván a nyelvtanári felkészültség hiányosságaiból eredő félsz miatt is - némi vita támadt és támadhat ma is. Az én véleményem ebben a vitában az volt, hogy míg a célnyelvi kultúra elsajátítása ismereti szinten elegendő, addig a magyarnak aktívvá fejlesztett tudásszinten való ismerete szükséges. /Különösen a mi külkereskedő és diplomata szakos hallgatóink esetében./

7. Milyen technikát és módszert lehet hasznosítani az országismeret oktatásában ?

Az elképzeléseinknek megfelelő, módszereiben, technikájában is komplex országismereti tananyag tudomásom szerint még sehol, egyetlen nyelven sem született meg. A Nyugat Sprachverfall-os, a nyelv satnyulását egyszerűen követő nyelvközpontú önmegadása nálunk is hat, ráadásul kérkedő divat gyanánt. Így az országismeretet tanító tanároknak önmaguknak kell összeszedniük az együvé tartozó ismereteket, amelyek kognitivitásukon kívül, azon túlmenően lényeges elemei mind az illető kultúrának, mind az e kultúrán termő nyelvnek.

Az országismeret oktatásának gyakorlatában ma nálunk szerintem a legfőbb veszély az, hogy szakmai gerezdeire /irodalomra, történelemre, földrajzra, néprajzra, stb./ szakad ez a nyelvet átterező egység, vagyis az országismeret éppen hogy önmaga ellenképévé válik: azzal, hogy elrészszakmások, maga alá temeti és

unalomba dönti, amit éppenséggel életre kellene és életben kellene tartania: a nyelvet - a nyelv és a gyökérszete közötti áramok működtetésével.

Kulcsfogalom itt a komplexitás. Fokozott szerep járul a módszerekre és a technikára, mindazon kapcsolatok és ívek megvilágítását segítő eszközökre, amelyekkel az előadó egymástól látszólag távoli gondolatokat, jelenségeket, dolgokat összeköt. Éppen ezekkel a meglepő és igaz átkötésekkel szerezhethet hallgatóinak különleges szellemi élményt, segítségükkel állíthat új fénybe már ismert tényeket, és ugyanakkor gazdálkodhat okosan és hasznosan az országismereti oktatásban mindenképpen szűk idővel.

A tanárnak nem szemképrázttató, hanem szemet felnyitó összefüggésekre kell felhívnia a figyelmet -saját szaván túl videóval, zenei és nyelvi hangzóanyaggal és különféle vetítési technikákkal. Különösen hasznos segédeszköznek tartom az írásvetítőt, amellyel ragyogóan összefoglalhatjuk és a fóliák egymásra borításával szándékunk szerint rendezhetjük mondandónkat. A történelmi idő és tér változásait éppúgy, mint a szókincs tájnyelvi vagy kronológikus alakulását. Készíthetünk így történelmi-művelődéstörténeti összefoglalót, de még összevető műfordításelemzést is.

Kulcsfogalom tehát a komplexitás az országismeret oktatásában: elmaradhatatlan alapfeltétel. Szükséges hozzá a pontosan kigondolt elvek szerint választott szöveganyag, a megfelelő ábrázoló eszközök és módszerek alkalmazása, s mindezen túl megfelelő tanár és megfelelő diák.

Még a megfelelően fölkészült oktatónak is számolnia kell a diákság kezdeti idegenkedésével, hiszen ez a fajta kulturizált nyelvoktatás elüt minden eddigi nyelvtanulási tapasztalatától. Pedig éppen neki, a jövő értelmiségi emberének van rá szüksége. /S erre előbb-utóbb rá is érred !/ A hallgatók előismeretei és aktív jelenléte nélkül nem számíthatunk sikerre az országismereti oktatásban.

Az előadásokon együttgondolkodásra, a gyakorlati foglalkozásokon mind több alkotó nyelvi cselekvésre kell készítenünk és szoktatnunk a hallgatókat. Tágabb fogalmi tartományban újra kellene teremtenünk a középkori iskola gyakorlatát, amely a kreativitást beépítette, bevonta a tananyagba. Miként Apáczai Csere János rendelte: "Olvassák Homéroszt, míg görög verseket is tudnak írni". Nos, arra nem gondolok, hogy például németül tanuló diákjainkkal rilkei hangulatú és hangzású verseket irassunk, bár a legjobbak szívesen vállalkoznak ilyen feladatokra. De szívesen fölmelegíteném azt a középkori iskolai elvet, amely szerint az alkotás a tudáshoz vezető gyakorlatozások útja és egyben a tudásnak méltó mérceje is. Különféle vitákkal, helyzet- és dacjátékokkal, szellemszikráztató szituációzással, ügyek és gondolatok vállalt védésével és támadásával, szerepjátékokkal, gesztushoz kreált szövegekkel, és még számtalan módon - sokrétű fogalmi-nyelvi-szellemi gimnasztikázással - átmozgathatjuk az országismereti anyagot.

Varázsereje van annak, ha felnőtt hallgatóinkat nem kényszerítjük ama elébb emlegetett divatkövető gügyügsre, hanem valóban korukon, felnőtteknek szólítjuk őket. Meggyőződésem, hogy már a nyelvtani alapozás közben bátran személyes használatukra engedhetjük az idegen nyelvet. Arra kell törekednünk, - s erre fölöttébb alkalmas terep az országismereti stúdium -, hogy idegen nyelven is minél előbb próbára tehessék - Eötvös Loránd szavával - "szellemök erejét".

Azzal a kísérő gondolattal kell tanítanunk őket, amellyel Comenius oktatta diákjait: hogy "Nem az mutat tudósságot, aki sok nyelven beszél, hanem aki hasznos dolgokat tud mondani rajtuk".

8. Tagadás is van-e abban, hogy az országismeretnek ilyen jellegű oktatását javasolom és pártolom ?

Aki igent mond, tagad is egyben. Szememben a huszadik századi pragmatikus, ám különféle módokon és az új nyelvészeti irányoknak megfelelően a praktikusságot inkább csak mímelő, a szellemet alagsori használatra degradáló nyelvoktatással kapcsolatban régen feltámadt egy ismeretelméleti forrású ellenérzés. Ha ugyanis csak a nyelvet tanuljuk, ahogyan gondosan megmunkált nyelvkönyvek hada kínálja, a nyelvnek éppen a lényeges ízeit, színeit, gyökérkapcsolatait: erejét, energiáit hagyjuk eíveszni. Hiszen ezek a nyelvkönyvek éppen az idegen nyelv lényegi vonásait igyekeznek elleplezni, amíg lehet. Azt, amit Wittgenstein a nyelv titkának nevez. Pedig a nyelv éppen ellentétes sodrású. A segítségével - írja Wittgenstein - "kifejezhetünk bármely értelmet, anélkül, hogy sejtelmünk lenne arról, miként és mit jelent minden egyes szó". Szavakból, de még mondatokból sem fejthetjük fel a "szavak végtelen szövetét". Azon szavakét, melyek holdudvarukkal egymás fényébe folynak, és - Karl Kraus mondja ezt - a ragyogásukból /Schimmer/ kell "kivágnunk, kicsikarnunk" a szemantikai üzenetet. Így jutottunk el ismét a középkori oskolához - és a "modern" szövegnyelvészethez. A szöveghez.

9. Használhatók-e az írói szövegek az országismeret oktatásában ?

Válaszképpen valamennyien rábólintunk: de még mennyire ! Sokan esetleg azt gondolják, hogy más szöveget vétek felhasználni. Hogy miért hinnénk a laikusnak, a nyelvkönyvszöveg írónak, amikor elegendő írásanyag áll rendelkezésre a professzionális írástudók, a hivatasos írók tollából !

Ez ellen két érv szokott szólni: két szélsőség

érvelése. Az egyik, a felületes irodalomismerők tábora az írói szövegek életidegenségétől fél. A másik, az irodalmat éppenhogy fétiszizáló csoport némi szentségtörtést lát abban, hogy /és ha/ írói, s isten bocsá' költői szövegen gyakoroljuk a ragozást vagy tanuljuk az országismeretet. Megoldás itt: a józan mértékletesség, azaz a szigorú célszerűség. Hogy arra ügyeljünk: ne irodalmat tanuljunk, hanem írói szövegek szellemi - szépen-szabályos irányba vivő - energiával jussunk közelebb országismereti-nyelvi tanulmányi céljainkhoz. De egy sebességfokozatot most visszakapcsolok: az országismeret tanulásának feltétele a nyelvtan és az alapszókincs szilárd, vagyis használható tudása. A szűk szókincs bázisán álló nyelvtan készségszintű működése, legalábbis a kezdeti próbák. Már ebben, az előkészítő szakaszban, a nyelvtanulásában is - mint az országismereti oktatás előőrseinek - szerepük lenne a használható írói szövegeknek. Szerintem nagyon fontos, hogy az idegen nyelvet tanuló diák minél előbb találkozzék olyan szövegekkel, melyek - amellet, hogy fogalmi-lexikai, közvetlen-nyelvi gyarapodásukat növelik - a szellemüket is fölpezsdítik. Nincs szöveg, amely nagyobb bevéső erővel hatna /már a kezdeti stádiumban !/, mint a jól megválasztott írói szöveg.

Elfeledett példaként Apáczai Csere János álolomiskoláját idézem újra, ahol a nyelvi stúdium két fő részből állt: grammatikából és az auktorok olvasásából. Számonra az auktorok olvasásához két elfeledett szó is tartozik: a memoriter és az alkotás. Így rendelte ő: "az említett nyelveknek declinatiójuk és conjugatiójuk" után, melyet vélek éppen megtanultatván, hasznát a jó authorokban megmutatni akarván"... így valahogy, errefelé készüldhetünk megújulásra...

10. Mi a helyzet hát ma az irodalom és a nyelvoktatás kapcsolatával ?

A választ mindannyian tudjuk, én inkább a jövőre nézek: az irodalom az országismereti nyelvháttérzésnek hatalmas és /célszerű felhasználásban/ jócskán elhanyagolt segédanyagraktára. Ebben a meggyőződésben összeállított jegyzetem alapján /Literarisches Lesebuch für Deutsch Lernende, Budapest, 1983./, a belőle vett szövegekkel olyan gyorsan a hallgatókba lehetett ültetni a német nyelv csíráit, hogy magam is csodálkoztam: bennük - az ortegai én-ben - kezdett fejlődni, nőni, működni a föltárt forrásaiból táplálkozó nyelv. Kiejtést-intonációt, nyelvtant, országismeretet, de még gazdasági lexikát is /kezdeteit legalább/ írók szövegein tanultunk. S már maguk a szövegek kínáltak gyakorlatozó példákat, kínáltakoztak memorizálásra és alkotásra.

Az írói szövegek rengetegéből célszerűen és mértéketesen válogatva vethetnénk meg egy komplex országismereti tankönyv anyagát. Meggyőződésem és próbált tapasztalatom, hogy a jó és jól választott írói-költői szöveg önmagában is megvalósított szerveesség. A komplexitás példadarabja.

(1986.)

S z ú c s József

**A magyar történelem és országismeret oktatása
a Kliment Ohridszki Egytemen**

I. A magyar történelem tanítása a szófiai Kliment Ohridszki Egyetem magyar szakán több szinten folyik. Először bolgár nyelven az első szemeszterben heti hat órában, majd magyar nyelven a második évfolyamon heten-

ként két órában. Debrecenben, ahol a harmadik évfolyamon tanulnak a hallgatóink, Országismeret, és Bevezetés a magyar kultúrába c. tárgyak van heti két-két órában. Országismeret-ből vizsgát tesznek, a Bevezetés a magyar kultúra tárgyból pedig gyakorlati jegyet kapnak.

A magyar történelem tanításának ún. második szintjével szeretnék részletesebben foglalkozni. A második évfolyamon hat órában fonetikát és fonológiát tanulnak a hallgatóink, valamint nyolc köznyelvi órájuk van. A köznyelv óráiból egész éven át hetenként két órát fordítunk történelemre, s ugyancsak kettőt irodalomra a harmadik szemeszterben. A második évfolyamon a negyedik szemeszter után köznyelvből vizsgázik, amelyen történelmi, irodalmi s természetesen a köznyelvi ismereteiket is számonkérjük. /Az ún. Bevezetés a magyar irodalomban c. tantárgy a negyedik szemeszterben a tanterv szerint történik, hetenként négy órában, de nem vizsgaköteles, következésképpen a vizsgán nem az ismeretek mélységének, hanem a kommunikációs készségnek az ellenőrzése miatt szerepel. Viszont az alapvető magyar irodalmi ismeretekre is szükségük van, mert a következő évben Debrecenben már egyetemi szinten kell az irodalommal foglalkozniuk./

A magyar történelmet egy nem tankönyvnek írt, a Magyar Lektori Központtól kapott könyvecskéből tanítjuk. A Magyar sorsfordulók-ból 11 témát veszünk át, az őshazától, illetve a magyarok közép-európai megjelentésétől napjainkig követjük a fontosabb eseményeket. Két év tanítási tapasztalata alapján szeretném elmondani, hogyan sikerült olyan módszeres eljárást alkalmazni, s olyan kommunikáció-centrikus feladatokat, gyakorlatokat létrehozni, amelyekkel eredményesen elsajátíthatók a történelmi, s a legalább annyira fontos lexikai és nyelvtani tudnivalók is.

Az egyes témák /fejezetek/ közvetlen feldolgozását háromféle gyakorlat egészíti ki, amelyek a szöveg megértésére és a reprodukív beszéd gyakorlására szolgálnak. Az egyik 10-20, egyenként, pontonként 3 egységből álló kérdéssorozat - néha bevezető mondatokkal -, a másik pedig szöszedetféle, a harmadik /tartalmi/ vázlat.

A másik gyakorlat, illetve feladatsorozat a hallgatók lexikai és nyelvtani ismereteinek bővítésére készült, tehát csak közvetve segíti a magyar történelem elsajátítását. /Van alapszintű nyelvtanításra alkalmas tankönyvünk az első és második szemeszterre /Sipos-Szűcs: Magyar nyelv bolgároknek/, de nincs középfokú vagy a haladók számára készült tankönyv. Ehelyett valamennyi szaktárgyunkat /fonetika, irodalom, történelem/ és a társalgásra szánt témáinkat úgy tanítjuk, hogy a közép-, illetve haladó szintű nyelvtani-lexikai ismereteket is megszerezhessék még mielőtt az egyetemi szintű szisztematikus morfológia, szintaxis, lexológia stb. oktatásra sor kerülne. E feladatsorozatban kapott helyet a történelmi szövegben található néhány ige, illetve főnév ragozása, szócsalád összeállítása, szómagyarázatra, jegyzetírásra /annotáció/, szövegvariálásra felszólító feladat és gyakorlat.

Az egyes történelmi témák közvetlen feldolgozására szolgáló, szövegcentrikus gyakorlatokkal részletesebben szeretnék foglalkozni. Az intenzív idegen nyelvoktatás nem nélkülözheti - az anyanyelvi sem -, a kérdések segítségével történő szöveg megértést, de a szövegalkotást sem. Ennek ellenére a nyelvtankönyvek szerzői csupán a megértés ellenőrzése céljából használnak kérdéseket, hasonlóképpen a nyelvtanárok is. A Magyar sorsfordulók témáihoz írt kérdéssorozat nem egy-egy kérdésből áll, hanem három kérdés alkot egy-egy pontot, egységet. A pszichológiai, didaktikai és nyelvoktatási cél az egy-nél több kérdést tartalmazó egységekkel az, hogy a hall-

gatók olyan rendszeresen ismétlődő feladatot végezzenek, amelyben egyszerre több mondatot kell fejben tartaniuk, egyszersmind több mondattal kell felelniük, tehát a rövidtávú memóriájukat fejlesztjük vele, ha például előadást hallgatnak, képesek legyenek több mondatra is emlékezni. Tapasztalataink szerint a rövidtávú memória tudatos fejlesztésével a hallás utáni megértés tanítása jelentősen meggyorsítható, ennek következményeképpen a hallgatók megfelelő szintű jegyzetelési képességre tesznek szert.

A kérdéssorozat másik előnye, hogy felhasználásával jól megvalósítható a tanulás vezérlése. Megkönnyíti a szöveg megértését azáltal, hogy a hallgatók a legfontosabb információkat keresik meg, tehát nem tévednek el a számukra sok ismeretlen szót tartalmazó szövegben. Ha pedig házi feladatként írásban válaszolnak a kérdéssorozatra, a tanár javítása után kulcsként használható /egyéni, kiscsoportos, páros munkában/, tehát a frontális oktatásnál jóval intenzívebb differenciált tanítás-tanulás valósítható meg általa. Reprodukív beszédképzéshez például vázlatként szolgál a kérdéssorozat, tehát irányított folyamatos monológikus, illetve dialógikus beszéd hozható létre vele.

A kérdéssorozatot a szövegből kiemelt szószerkezetek, illetve bővített szószerkezetek jegyzéke követi. Ez a hagyományos szöszedetet helyettesítő gyakorlat a szavakat szövegkörnyezetben vonzatos- és egyéb szószerkezetekben, frázisokban, lehetőség szerint variált változatban mutatja be.

Például a császár kénytelen kiegyezni a nagybirtokosokkal. Variáció/k/: az uralkodó kénytelen kiegyezni a földesurakkal, /I. Ferenc József császár és király kénytelen eleget tenni (vagy engedni) a nagybirtokosok követeléseinek, stb.

Ha csak az új szavakat adnánk meg /például császár, -ok, -t/, vagy a puszta vonzatos szerkezetet /például valaki kiegyezik valakivel/ a történelem mint tantárgy elveszne, végső soron a szaknyelvi kommunikációs készségek

fejlesztése alárendelt szerepet játszana, holott éppen ez a fő célunk. Ezzel tehát nemhogy csorbát szenvedne a vonzatközpontúság elve a magyar mint idegen nyelvoktatásban, hanem ellenkezőleg, a szövegcentrikus, kommunikatív szaknyelvtanítás hathatósabb eszközévé válik:

a/ A szószerkezetek jegyzéke kétnyelvű szótárként használható, kulcs a szöveg megértéséhez.

b/ A dialógikus és monológikus beszédalkotáshoz vázlatként szolgál, vagyis e gyakorlat révén dekodolható az eredeti szöveg, illetve annak variált változata hozható létre. Az utóbbi tulajdonságánál fogva a produktív nyelvtanulás eszköze, segít a verbalizáció elleni hadakozásban. /A történelem, mint szakárgy nyelvének a tanulásához, a mindennapi absztrakcióhoz (például a köznyelvi társalgáshoz) viszonyítva magasabb szintű absztrakció szükséges. E gyakorlattal és a rajta elvégzendő feladattal, a szaktárgyakra jellemző elvontabb szintű beszédképzés sokkal gyorsabban megvalósítható, mint a korábbi eljárásokkal.

A mondatcentrikusság analizálásra ösztönöz, a szövegközpontúság szintézisre, az előző "beragad" például a mondatelemzésbe, az utóbbi a mondanivaló /téma, tartalom/ megszerkesztéséhez, kifejtéséhez ad kulcsot a hallgatónak.

c/ A szószerkezetek szótára a differenciált-intenzív magyar mint idegen nyelvoktatás eszköze, kiscsoportos, páros egyéni tanulás esetén begyakorlásra és önellenőrzésre alkalmas gyakorlat. /Például ugyanaz a művelet elvégezhető általa mint a kérdéssorozattal, s miután kétnyelvű szótár-féleként használható, a hallgatók önellenőrzést végezhetnek vele, megállapíthatják, hogy a sokoldalú gyakorlás révén eléggé automatizálódott-e a tudásuk.

d/ A szószerkezetek vagy bővített szószerkezetek jegyzékét igen előnyös nyelvi laboratóriumi

gyakorlatként is használni, hiszen a szaknyelv automatizálási lehetősége nem egyenlő a köznyelv automatizálásával. Az utóbbi nyelvi környezetben spontánul is végbemehet, a szaknyelvi, szóbeli automatizáció jórészt csak a tanórán és jól irányított otthoni, önálló tanulással, illetve nyelvi laboratóriumban történő gyakorlással érhető el. Továbbá e gyakorlat meg is könnyíti a tanulást, mert a hallgatóknak nem elszigetelten kell megtanulniuk az új szavakat, hanem szövegkörnyezetben, olyan egységekben, amelyek kész elemekként beépíthetők a beszédbe. Másrészt így a szaknyelvtanulás érdekesebb, vonzóbb is a hallgató számára, mintha a szószókos nyelvi laboratóriumi drillekkel kellene foglalkoznia.

A kérdéssorozaton és a szószerkezet szótáron kívül célszerű vázlatot is írni, illetve a produktív nyelvelsajátítás érdekében felhasználni. A hallgatókat hasonló vázlat írására szoktatjuk, hiszen ez a vázlat jóval elvontabb, redukáltabb mint például a második gyakorlat.

Dialogikus, illetve monologikus beszéd, esetleg írott szöveg alkotása már nehezebb feladat elé állítja, viszont önállóbb tevékenységre készíti a külföldi hallgatót.

Az elmondottakon kívül megállapítható, hogy a Magyar sorsfordulók könyvecske történelmünk megismerésén túl nagyon jelentős szerepet játszik a nemzetiségi kérdés megértésében is. Az általa megszerzett szószókos információkat hasznosíthatják hallgatóink a harmadik év során Debrecenben is. Lehetőségeinkhez képest etnográfiai, képzőművészeti, zenei kultúránkkal foglalkozó anyagokkal, kiegészítő irodalommal /például Mit kell tudni Magyarországról?/, diafilmekkel, hangfelvételekkel és videoszalag felhasználásával, valamint a szószókos Magyar Kulturális Intézet játék-, illetve dokumentumfilmjeinek vetítésével igyekszünk még színesebbé és érdekesebbé

tenni a magyar történelem oktatását.

II. A Magyar Televízió "A Hét" című műsorának jelentősége az országismeret tanításában.

Nagyon nehéz feladat a mai Magyarország hullámhosszára ráállítani a hallgatókat. A napilapok, képeslapok /például Mai Bulgária/, folyóiratok egyes cikkein és a rádióból készített hangfelvételeken kívül / - különös tekintettel az ünnepekre és az évfordulókra például Április 4., pedagógusnap.../ szükségesnek tartjuk a Magyar Televízió műsorainak felhasználását is az országismeret oktatásában.

Az 1985/86-os tanév második felében kísérleti céllal többször felhasználtuk a Magyar Televízió "A Hét" című műsorát, amelyet a Magyar Kulturális Intézet Magyarul Beszélők Klubjában, hallgatóink és más érdeklődők jelenlétében tekintettünk meg. Miután a műsor egyórás és hallgatóink a magyar nyelvtanulás második évében jártak, szükségessé vált egy néhány oldalas segédanyag készítése. A segédanyag a videomagnóról hallott, természetesen szelektált kifejezéseket tartalmazza az elhangzás sorrendjében, valamint néhány olyan feladatot, amelyek a megértésre, a kifejezések variálására, a hallott információk elmondására készítenek elő. A szavakat, kifejezéseket olyan bőséggel sikerült egyszeri meghallgatás után lejegyzetelni, hogy miután sokszorosítottuk, beszédvázlatként is használhatták, tehát az ún. reprodukív beszédképzést jelentősen segítjük vele, ezenkívül a hallgatók hasznos, aktuális információt szereztek a magyarországi és a nemzetközi eseményekről. Miután az egyetemen képmagnót használhatunk, a következő évben, a másodévtől kezdve tanóra keretében szándékozunk ilyen jellegű országismeretet, egyben a köz- és a sajtónyelvet is tanítani.

A hallgatóink segédanyagként a Magyar Televízió "A Hét" 1986. 10. heti műsorához például a következő feladatot és vázlatot kapták kézhez:

F e l a d a t : a kifejezések megértése, a műsor meghallgatása, majd a hallott /látott/ esemény, információ elmondása vázlatlaltal, illetve vázlat nélkül. Az utóbbinál, hogy a produktív beszédképzést is segítsük egy-egy kifejezést variáltattunk. Például eredeti szöveg: "világméretű érdeklődés...", variált: "világszer- te érdeklődnek iránta".

V á z l a t /jegyzet/ " A H é t " említett számából, a Szűrös Mátyással készített interjúhoz.

1. meg kell gyorsítani a gazdasági-technikai fejlődést, 2. világméretű az érdeklődés, 3. nagy kárt okozott a személyi kultusz, 4. ne ragozza a mondanivalóját, 5. a formalitásoktól mentes volt /ti. az SZKP XXVII. kongresszusa/, 6. igyekeznek a lenini hagyományokhoz visszatérni stb.

A példából jól látható, hogy csak a képmagnó meghallgatása után reprodukálható az elhangzott /aktuális/ nyilatkozat. Például Szűrös Mátyás, az MSZMP KB tagja részt vett az SZKP XXVII. kongresszusán. A nyilatkozatában elmondta, hogy világméretű érdeklődés kísérte, illetve világszer- te érdeklődtek iránta.

Miután az információ aktuális, nemzetközi jelentőségű, sőt a szocialista országok számára, tehát a bolgárok számára is különösen fontos, az iménti reproduk- tív beszéd könnyen produktívvá változtatható például a következő kérdéssorozattal, amely szintén beszéd- vázlatként szolgálhat:

1. Ki vett részt a kongresszuson a Bolgár Kommunista Párt képviselőjében? 2. Hogyan értékelték /rádióban, televízióban, a R a b o t n i c s e s z k o D e l o - b a n /...? 3. Mely feladatok aktuálisak Bulgária számára is?... /a gazdasági-technikai fejlődés meggyorsítása/...

III. A H o g y a n k ö z l e k e d j ü n k B u d a p e s - t e n ? c . p r o s p e k t u s s z e r e p e a h u n g a r o l ó - g i a i i s m e r e t e k g y a r a p í t á s á b a n .

Nyolc-kilenc főből álló csoportjainkban olyan fel- tételeket kell teremtenünk, hogy a tanóra valamennyi

résztvevője aktivizálódjon a nyelv elsajátításában és Magyarország megismerésében. A Magyar Lektori Központtól kapott *Hogyan közlekedjünk Budapesten?* c. prospektus vagy képes információs anyag alapján, differenciált oktatási eljárással sikerült az első eredeti /nem tankönyvi/ anyagot felhasználtatnom. Az említett anyag hármasszemponitú: a tömegközlekedés mai lehetséges módjaival ismerttet meg, betekintheitünk a budapesti tömegközlekedés történetébe, a *Honnan hová?* fejezetben pedig a Margitszigettel, a Budai várral, a Belvárossal stb. vagyis turisztikai látnivalókkal ismerkedhetünk meg.

Frontális órából legalább háromszor többre lenne szükség, hogy a nyelvtanulás harmadik hónapjában a hallgatóink alapszintű nyelvtudásuk ellenére megértsék a legalább középszintű nyelvtudásúaknak való szövegeket, a megértés után dialogizálják /vagyis kérdéseket adjanak fel a monologikus típusú szövegekhez/, s előadják /vagyis eljussanak a reprodukív beszédszintig/. Egy-egy jármű ismertetését egy-egy tanuló pár kapta /villamos, autóbusz, metró, trolibusz, a kilencedik diák pedig a HÉV-et és a fogaskerekűt/. Egy órát fordítottunk az egész prospektus megértésére, valamint legalább 5-5 kérdés megírására egy-egy témához. Miután páros óráink vannak, a következő órán két pár számára jutott elég idő arra, hogy ismertessék azt, amiből felkészültek. /Az egyik hallgató beszélt, a másik a táblára írta magyarul és bolgárul a szavakat, s végül a szóban elhangzott kérdések is a táblára kerültek, ugyanis az írásbeli házi feladatuk az lett, hogy ezekre válaszoljanak./

A hallgatók igen lelkesen és eredményesen dolgoztak, a sikerük engem is meglepett. A siker forrásai szerintem a következők:

1. Magyarországból legjobban Budapest érdekli a bolgár hallgatókat.
2. A *Hogyan közlekedjünk Budapesten?*

c. színes prospektus szép is, és érdekes tartalmú is.

3. Először dolgoztak fel nem tankönyvi szöveget.

4. Először tartottak kiselőadást, maguk magyarázták meg az új szavakat, tehát tanítottak. Valószínűleg azt is érdekesnek találták, hogy ezt a munkát ketten végezték.

5. Először történt az életükben, hogy diák adott házi feladatot diáknak. Ahhoz pedig, hogy válaszolhassanak, otthon el kellett olvasniuk azokat a témákat, amelyeket mások dolgoztak fel a tanórán. Így sikerült elérni, hogy két páros órában hat tömegközlekedési eszközzel, s annak mai szerepével ismerkedhettünk meg, vagyis honnan, hova lehet közlekedni rajtuk Budapesten, illetve Pest környékére a HÉV-en.

Megemlítem még, hogy ezt a két pár órát, egy hasonló értékű további óra követte, amikor a hallgatók mint idegenvezetők mutatták be Budapestet. A felkészüléskor két szempontra kellett ügyelniük: a/ A Hogyan közlekedjünk Budapesten? c. prospektusban található anyaghoz fel kellett használni a tankönyvükben /Sipos-Szűcs: Magyar nyelv bolgároknak/ található információkat is. Az új és a régi ismeretek együttes alkalmazása a nyelvtudásnak ezen a szintjén nagyon nehéz, de így produktívabb a tanulás. A másik szempontra a verbális megelődése és a tudatos szókincsfejlesztés érdekében került sor. Lényege, hogy az új szöveget csak variálva lehetett előadni /például maradvány - rom/.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy igen hasznos kiegészítő tananyagnak bizonyult az említett prospektus, amely alkalmas a hungarológiai ismeretszerzésre. A differenciált oktatási eljárás következtében a hallgatók kommunikációs készségének szintje magasabb lett, a megszerzett sikerélmény pedig a további tanulás iránti érdeklődést erősítette.

(1986.)

TARTALOMMUTATÓ A LEKTORI KONFERENCIÁK I-VII. KÖTETE
ALAPJÁN*

- Andrássy Attila:** A magyar irodalomtanítás helyzete és néhány problémája a NEI-ben /1973: 98-103./
- Ár Zsuzsanna:** A vizuális kultúra szerepe a magyarságtudat megőrzésében /1986: 77-79./*
- Bácskai Mihály:** Magyar kultúra és műveltség a strasbourgi egyetemen /1986: 86-88./
- Balázs János:** Javaslat a külföldi magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására /1969: 29-32./
- Az egybevető /kontrasztív/ módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyartanításban /1971: 4-32./
- Bánhidi Zoltán:** A kontrasztív módszer alkalmazása a nyelvoktatásban /1971: 120-124./
- Bazsó Zoltán:** Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában /1986: 84-86./
- Bécsy Tamás:** Az irodalmi képzésről /1986: 34-39./
- Benda Gyula:** A magyaroktatás és a külföldi magyarság /1969: 45-47./
- Bethlenfalvy Géza:** Megjegyzések egy indiai tanuló problémáit figyelembe vevő magyar nyelvkönyv előkészítéséhez /1981: 64-66./
- Bodolay Géza:** Magyar tankönyvek a külföldi egyetemeken /1969: 36-40./

*: A VII. magyar lektori konferencia anyaga az előzőektől eltérően nem a rendezés évében 1986-ban, hanem 1987-ben jelent meg. /A szerk./

- Bodolay Géza:** A leningrádi egyetemen folyó magyaroktatás
/1971: 148-149./
- Bolla Kálmán:** A kontrasztív fonetikai vizsgálatok jelentősége a nyelvoktatás számára
/1971: 43-49./
- Bratinka József:** Magyar nyelv kezdőknek - franciául
/1985: 49-51./
- Csapláros István:** Kulturális munkánk Lengyelországban
/1971: 150-153./
- Csonka Ernő:** Vendégoktatóink szerepe kultúránk terjesztésében
/1971: 138-144./
- Deme László:** Vendégoktatóink feladatai a határainkon túl élő magyar mikrotársadalomban
/1969: 54-55./
- A magyar nyelv rétegződése a szomszédos szocialista országok magyar mikrotársadalmában
/1969: 56-58./
- Dezső László:** Tipológia és kontrasztív nyelvten a nyelvoktatásban
/1971: 50-53./
- Dienes Ottó:** A lektori munka módszertani és gyakorlati problémái
/1981: 61-63./
- Domokos Péter:** A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról
/1969: 59-60./
- A hungarológia egyik - lehetséges - résztárgyának oktatásáról
/A szovjetunióbeli kis uráli népek irodalmáról/
/1985: 71-76./
- Donga György:** A Present Perfect Tense magyar megfelelői
/1971: 72-75./
- A magyar irodalomoktatás a londoni magyar tanszéken
/1973: 45-53./

- Drescher J. Attila:** "Magyar image" - Hagyomány és korszerűség az országismeret-oktatásban
/1986: 75-77./
- Dukkon Ágnes:** Magyar nyelvoktatás a krakkói Jagelló Egyetem Orientalisztikai Tanszékén
/1981: 67-69./
- Éder Zoltán:** A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken
/1981: 29-33./
- Eila Hämäläinen:** A finn nyelv oktatásának szerkezete a Helsinkii Egyetemen
/1985: 93-96./
- Erdős József:** A határozottság problémája a létezést és birtoklást kifejező magyar és spanyol szerkezetekben
/1971: 76-79./
- Fábián Pál:** Tankönyvigény az olasz egyetemeken
/1969: 33-35./

"Világos" és "homályos" szavak
/Különböző nyelvek szókincsének egyik összetvetési lehetőségéről/
/1971: 54-62./
- Fésűs András:** Irodalmi művek bemutatásának módszertani kérdései az idegenajkúaknak szóló magyartanításban
/1973: 35-44./
- Fogarasi Miklós:** Az egybevető módszer alkalmazásának lehetőségeihez
/1971: 125-127./

A magyaroktatás néhány kérdése az olasz egyetemeken
/1973: 87-89./
- Fülei-Szántó Endre:** Komparatív műveltségblokkok
/1986: 23-28./
- Gíay Béla:** A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a NEI-ben
/1981: 35-41./

A fordítás a lektor nyelvoktató munkájában
/1981: 97-98./

- Giay Béla:** A Magyar Lektori Központ szakmai-
-módszertani tevékenysége és a kül-
-földi magyaroktatás
/1985: 11-16./
- A magyar irodalom külföldi egye-
-temi oktatása
/1986: 40-48./
- Ginter Károly:** A Sorbonne-on végzett laboratóriu-
-mi nyelvoktatásról
/1969: 26-28./
- A főnévi igenév és a részeshatáro-
-zó néhány kérdése
/1971: 80-84./
- A lektor hungarológiai munkája
/1981: 93-96./
- A magyar nyelv és kultúra ügye
Berlinben
/1985: 52-55./
- Hegy Endre:** Magyaroktatás idegen anyanyel-
-vűeknek
/1969: 5-22./
- Nyelvi kontrasztivitás és nyelv-
-oktatási metodika
/1971: 128-132./
- Hoffmann Ottó:** Tankönyvcsalád haladók részére
/vázlat/
/1985: 77-79./
- Hopp Lajos:** A magyar filológiai kutatások nem-
-zetközi szervezetének megteremtése
/1971: 154-156./
- Horváth Tibor:** Kontrasztivitás és nyelvoktatás
/1971: 133-137./
- Jakab László:** Módszertani megjegyzések a magyar
-nyelv külföldön való tanításához
/1969: 22-25./
- Jakabfi László:** Hozzászólás a magyar lektorok kon-
-ferenciájához
/1969: 43-44./
- Juhász János:** Bevezető
/1969: 3-4./
- A nyelvek összehasonlíthatóságának
kérdései
/1971: 58-62./

- Kálmán Judit:** Az újra működő krakkói magyar lektorátus
/1985: 55-56./
- Kalocsai Rózsa:** Magyaroktatás Szófiában
/1973: 54-57./
- Kanczler Gyula:** Külföldön dolgozó oktatóink és a magyar oktatási rendszer elemzése
/1971: 145-147./
- Kertész Tibor:** Tájékoztató a bloomingtoni egyetemen végzett munkáról
/1971: 157-158./
- Kiss Antal:** A finnországi magyar tankönyvek grammatikai felépítésének problémái
/1981: 55-58./
- Kíss Jenő:** Német-magyar nyelvi megfelelések
/1971: 85-87./
- A magyar irodalom oktatása a göttin-gai egyetemen
/1973: 84-86./
- Klaniczay Tibor:** A magyar filológia helyzete külföldön
/1973: 6-19./
- Kontra Miklós:** Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak
/Bloomington/
/1981: 50-54./
- Köpeczi Béla:** Megnyitó
/1985: 5-10./
- Kornya László:** A fordító- és tolmácsolás anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának grammatikai, oktatási problémái a berlini egyetemen
/1981: 73-76./
- Korcsog András:** Megnyitó
/1981: 5-6./
- Kovács Ilona:** A hungarológiai oktatást és kutatást támogató könyvtári program. A külföldi magyar gyűjtemények számbavétele és feltárása
/1986: 13-16./

- Kővágó Sarolta:** Az irodalmi és a művészeti alapismeretek oktatásának kapcsolatáról
/1973: 104-106./
- Krállné Reményi Mária:** A kontrasztív módszer alkalmazása bolgár diákok oktatásában
/1971: 88-90./
- Lengyel Zsolt:** Országismeret - beszédetikett - szociolingvisztika
/1986: 71-74./
- Léránt Ferenc:** A külföldi magyaroctatásban felhasználható tankönyvtípusokról
/1969: 41-42./
- Lőrincze Lajos:** Magyartanítás külföldön - magyaroknak
/1971: 159-160./
- Lovag Lea:** Országismeret-oktatás a Martin Luther Egyetem ABF tagozatán
/1986: 88-89./
- Magyar Miklós:** Magyar fordítókör a lille-i egyetemen
/1969: 48-50./
- Majoros Csilla:** A berlini Humboldt Egyetem magyar tanszékének feladatairól
/1985: 57-61./
- Márk Tamás:** Idegen rokonnyelv
/Összeegyeztethető-e a finnugrisztika és a modern idegen nyelvtanítás ?/
/1981: 59-60./
- Martonyi Éva:** József Attila "A város peremén" című versének elemzése francia hallgatókkal
/1973: 72-75./
- Mayer Rita:** A magyar nyelv és irodalom oktatásának helyzete a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen
/1985: 62-66./
- Magyar irodalom magyarul a Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetemen
/1986. 58-62./

- Nagy János:** Nyelvtanulás - verstanulás
/1971: 161-163./

A lektor munkája az egyetemen és
az egyetemen kívül
/1973: 90-92./
- Nguyen Huy Binh:** A magyar nyelv oktatása a Hanoi
Idegennyelvi Egyetem Előkészítő
Karán
/1981: 77-78./
- Ódor László:** A komplex országismeret-oktatás
szüksége és lehetőségei
/1986: 66-71./
- Oláh József:** A magyar lektori munka a Humboldt
Egyetemen
/1969: 61-62./

Magyaroktatás a berlini egyetemen
/1971: 164-165./

Tolmácsképzés és irodalomoktatás
a berlini Humboldt Egyetemen
/1973: 76-83./
- Oláh Tibor:** Kontrasztivitás és lexika
/1971: 91-93./

Magyaroktatás Franciaországban
/1973: 60-71./
- Pálfy István:** Angliai tapasztalatok
/1969: 51-53./
- Polinszky Károly:** Megnyitó
/1971: 1-3./

Megnyitó
/1973: 4-5./
- Prileszky Csilla:** Az arab anyanyelvűek magyartanu-
lásának néhány problémája
/1971: 94-98./

A Színes Magyar Nyelvkönyvről
/1981: 99-101./
- Pusztai János:** A hungarológia oktatása és kutató-
sa hazai szervezésének helyzete
/1986:9-13./
- Pusztainé Ambrus Ágnes:** A magyar nyelv oktatása a var-
sói tudományegyetemen
/1985: 66-68./

- Rácz Endre:** A magyar nyelvtudomány helyzete, eredményei és tervei, különös tekintettel az egyetemi oktatásra /1985: 17-30./
- Rátkai Ferenc:** Megnyitó /1986: 4-8./
- Rónai Béla:** Kétnyelvű pedagógusok képzése Mariborban /1971: 166-168./
- Rudnai Gábor:** Magyar nyelvoktatás a prágai Károly Egyetemen /1981: 45-46./
- Ruszinyák Márta:** A magyar nyelv és irodalomtanítás kapcsolatáról /1981: 102-103./
- Sárközy Péter:** A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban /1981: 85-89./
A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban /1986: 16-23./
- Satu Saarinen:** A finn nyelv tanítása külföldieknek Finnországban /1985: 90-92./
- Somos Béla:** A vietnami nyelv fonémarendszerének és grammatikai aspektusainak néhány sajátossága /1971: 99-107./
- Szabó Győző:** Nyelvkönyv-szöveg kísérlet gyakorlati szótár alapján /1981: 81-84./
- Szathmári István:** Kontrasztív nyelvtan és nyelvtudomány /1971: 63-71./
A stilisztika szerepe az irodalomoktatásban /1986: 48-54./
- Szauder József:** A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről /1973: 20-34./
- Szávai János:** A magyar irodalom tanítása Franciaországban /1986: 54-57./

- Szende Aladár:** Nyelv és kultúra egysége gyermekek oktatásában
/1981: 104-106./
- Szépe György:** A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet
/1969: 63-67./
- A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése
/1981: 9-27./
- Általános nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, idegennyelv-oktatás
/1985: 31-48./
- A Pécsi Janus Pannónius Tudományegyetem Tanárképző Karáról, az ott folyó nyelvi és kommunikációs nevelési programról
/1986: 29-34./
- Szifj Enikő:** Magyaroktatás a Moszkvai Lomonoszov Egyetemen
/1973: 93-97./
- Szilvássy István:** A magyar nyelv tanítása Pekingben
/1985: 68-70./
- Szőnyi Gy. Endre:** Mit tanítsunk felsőbbéves magyaros szakos külföldi hallgatóknak?
/1981: 70-72./
- Szűcs József:** Hungarológia Magyarországon
/1973: 107-118./
- Kommunikáció-központú gyakorlatok a magyar mint idegen nyelv oktatásában
/1985: 79-89./
- A magyar történelem és országismeret oktatása a Kliment Ohridszki Egyetemen
/1986: 79-84./
- Takács Győző:** A magyar irodalom oktatása a szófiai Kliment Ohridszki Egyetemen
/1986: 62-65./
- Tran Nhu To:** Magyarul tanuló vietnamiak néhány fonetikai problémája
/1981: 79-80./

- Tóth László:** A magyar országismeret tanításának egyes kérdéseiről
/1981: 107-109./
- Tungli Gyula:** A szlovákiai magyar szakos tanárképzésről
/1973: 58-59./
- Uhrmann György:** A magyar igekötők angol megfeleléseiről
/1971: 108-119./
- Zaicz Gábor:** Magyar szak - magyaroktatás Dániában
/1981: 47-49./

