BALASSI BÁLINT INTÉZET

BALASSI FÜZETEK

2003

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Uniós csatlakozás jegyében

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Uniós csatlakozás jegyében

BALASSI FÜZETEK

1. SZÁM

SOROZATSZERKESZTŐ:

UJVÁRY GÁBOR

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Uniós csatlakozás jegyében

(Konferencia a Balassi Bálint Intézetben, 2003. március 13–14.)

Balassi Bálint Intézet

Budapest

2003

ISBN 963 210 519 2
HU ISSN 1589-8083

A kiadásért felel: Ujváry Gábor,
A Balassi Bálint Intézet főigazgatója.
Felelős szerkesztő: Kerekes Dóra
Szerkesztők: Gremsperger László és Nádor Orsolya
Borítóterv: Csizmadia Kata
Nyomta az Argumentum Kiadó Nyomdaüzeme
Felelős vezető: Roznai Zoltán

Tartalomjegyzék

A magyar mint idegen nyelv oktatása

A hungarológia oktatása

A magyar mint idegen nyelv oktatása

Gremsperger László

A magyar nyelv oktatásának modelljei a Balassi Bálint Intézetben

A konferencia szervezőjeként tudom, hogy a jelenlévők többsége valamilyen forrásból már ismeri intézetünk oktatási formáit, köztük a mai napon nagyobb hangsúlyt kapó magyar nyelvi – hungarológiai programot. Ezért eltekintek ezek ismertetésétől, s különösen vigyázni fogok arra, hogy ne nagyon kalandozzam át a hungarológia oktatásának területére, amelyről kolléganőm, Menyhért Anna fog beszélni.

A praxis ismertetése helyett inkább a magyar mint idegen nyelv oktatásának intézetünkben működő modelljeiről szeretnék szólni abban az összefüggésben, hogy egyikük, ill. másikuk hogyan érintkezik a főként az Európa Tanács által készített dokumentumok, ajánlások főbb elemeivel.

Ezek a főbb elemek a következők:

- A nyelvtudást bármikor aktiválható komplex kompetenciának kell tekinteni, amelyben a nyelv és kultúra szerves egységet képez.
- A nyelvi kompetenciákat egy egységes európai keretben kell mérni, amelynek alapjául a már magyarul is olvasható *Közös európai referenciakeret* szolgál.
- El kell ismerni a részkompetenciákat is.
- Lehetőség szerint egy kölcsönösen elfogadott dokumentumban kell rögzíteni az élethosszig tartó nyelvtanulás folyamán megszerzett kompetenciákat. (Erre szolgálna az ún. nyelvi portfólió, vagy ahogy már hivatalosan is nevezik, Európai Nyelvi Napló.)

Intézetünk legrégibb oktatási formája az Önök által is jól ismert egy éves egyetemi előkészítő. A modell lényeges elemei a következők:

- A célrendszerből eredően bizonyos részkompetenciák elsajátíttatása felerősített, míg mások gyengített dominanciával jelennek meg az oktatásban, és természetesen meghatározzák az alkalmazott metodikai eljárásokat is. Pl. kissé gyengített a szóbeli kommunikációs készség kialakítására való törekvés, míg előtérbe kerül a biztos nyelvtani alapozás és a szövegértés mindkét változata.
- A magyar nyelv ebben a modellben egyszerre célnyelv és eszköznyelv, az utóbbi dominanciájának fokozatos erősödésével.
- Az országismeret mint komponens átlagos első félévi jelenléte a második félévben csökken.
- Meglehetősen pontosan meghatározottak az általános nyelv elsajátításának azok a pontjai, ahol a különböző szaktárgyak oktatása bevezethető.
- A szaktárgyak oktatásában biztosított a finom átmenet a leegyszerűsített szaknyelviség felől a tisztán szaktárgyiság felé.
- Mindvégig működik a magyar nyelvi oktatás azon speciális funkciója, amely támogatja a szaknyelvi, ill. szaktárgyi ismeretek elsajátítását.
- Speciális tananyag-együttessel rendelkezik

Nos, ez a modell, a felsorolt elemek révén az eddig is ellátott, ismert feladatain túl alkalmas lehet más, éppenséggel az EU-csatlakozással megjelenő új feladatok ellátására is. Gondolok itt arra, hogy megjelenhetnek az országban a társadalmi, politikai, közigazgatási stb. szférákban olyan

EU-s intézmények, és azok külföldi munkatársai ahol, ill. akik számára egy ilyen nyelvoktatási modell vezet leggyorsabban célra, akik számára tehát éppen azoknak a kompetenciáknak a megszerzése a legsürgősebb, amelyeket a modell felerősített elemei biztosítanak.

A másik nyelvoktatási modellünk a nyelviskolaszerű kurzusok széles palettán kínált rendszere. Magától értetődően itt a társalgási, hétköznapi kommunikációs készségek hatékony elsajátíttatása cél, ez határozza meg a tananyag és a metodika jellegét is. A kurzusok felépítésében itt dominálhat leginkább a modulszerűség, a kompatibilitás, a kimeneti szintek mérésének igénye és feladata. Ebben a közegben nagyon erősen van jelen a célcsoportok heterogenitása, ezért az alkalmazkodást, az oktatás rugalmasságát sokkal több tényező követeli meg, mint az előző modellnél. Az EU-ba történő belépés után jelentősen megváltozhat a kliensek ma is nehezen felmérhető köre. Nem tudhatjuk milyen mértékű lesz a felénk irányuló migráció, és milyen feladatokat ró ránk, nem tudhatjuk, hogy a határok eltűnésével mennyivel könnyebben találnak majd ránk a határainkon túl élő, a magyar nyelvet már második nyelvként tanuló fiatalok.

Egy viszont biztos: ebben a modellben a magyar nyelv alapvetően célnyelv, és ebből kiindulva a kimenet mérésének alapja lehet a *Közös Európai Referenciakeret*ben öt készségre és hat szintre kidolgozott rendszer. És, természetesen, ezen a rendszeren belül kell kezelni a csak részkompetenciák megszerzésére irányuló nagyon változatos igényeket, valamint itt alkalmazható jól a nyelvi portfólió is.

Ennél a modellnél megkerülhetetlen a nyelvvizsgáztatás kérdése. A 2000 januárja óta működő magyarországi nyelvvizsgáztatási rendszer átdolgozásra szorul. (Nem irigylem érte a nyelvvizsgaközpontokat.) Ez a kényszer viszont a magyar nyelv esetében lehetőséget biztosít arra, hogy újragondoljuk, a magyar nyelv tipológiai sajátosságait nem erőszakolják-e meg akár a már működő, akár az új, 5 készséges, hat fokozatú vizsgarendszerek. (Sok kétely merült fel már az ún. *Küszöbszint* magyar nyelvre történt kidolgozása, adaptálása körül is.)

A harmadik nyelvoktatási modellünk szerves része a nyelvi – hungarológiai programnak. A vele szemben támasztott követelmények oly mértékig komplexek és bizonyos értelemben tisztázatlanok, hogy talán kísérleti modellnek is tekinthetjük. Eszköznyelvi oktatást várunk el tőle, amennyiben a hungarológia oktatását kell egy bizonyos ponttól biztosítania, s célnyelvi jelleget ölt, amennyiben ECL nyelvvizsgával zárul. Meg kell találnunk azt a biztos pontot, ahol az országismeret mint a nyelvoktatás része átminősül egy olyan speciális országismeretté, amely hatékonyan támogatja a hungarológia oktatását, csak hát igazából tudnunk kellene, hogy mit jelent a hungarológia – nem általános definícióként, hanem a praxis, a metodika szintjén. Mert az talán biztosra vehető, hogy ebben az oktatási formában az eszköznyelv jelleg nem szaktárgyi elágazások mentén realizálódik, mint az első modellben, hanem olyasvalaminek a támogatásában, ami a hungarológiának az integrált jellegét jelenti.

A ma még sok bizonytalanságot rejtő modell ugyanakkor rendkívül fontos számunkra, mert célcsoportját tekintve igazi hungarológusok képzését segíti, és része egy olyan, egyetemi szinten akkreditált programnak, amely komoly esélyt ad arra, hogy intézetünk – kreditpont szerző helyként

is – majdan bekapcsolódjék az európai diák-mobilitásba. Bizonyos vagyok benne ugyanis, hogy a magyar nyelv tudása nélküli hungarológia ugyanúgy nem létezik, mint a német nyelv ismerete nélküli germanisztika, s megismerve néhány nyugat-európai hungarológiai oktatási modellt, nehéz elképzelni, hogy az ott adott keretek között a magyar nyelv magas szinten elsajátítható.

Nádor Orsolya

Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió

1. A magyar mint anyanyelv és mint nem anyanyelv nyelvpolitikai változatai

A magyar nyelv a Magyar Köztársaság határain belül hivatalos nyelv, amelyet az állampolgárok a joggyakorlás minden területén használnak (ide értve az oktatást is), ugyanakkor a tudomány és a szépirodalom sztenderdizált és kodifikált nyelve. Az ország területén élő, nem magyar anyanyelvű, őshonosnak tekintett nemzetiségek számára az 1993. évi LXXVII. számú kisebbségi törvény biztosítja a jogot anyanyelvük használatára, illetve a magyar nyelv szervezett keretek között történő megtanulására. Számukra a magyar nyelv – elvileg – másodnyelvi jellegű, de ez attól függ, hogy a nyelvmegőrzés vagy a nyelvcsere folyamata erősebb-e egy-egy beszélőközösség esetében.

A Magyar Köztársasággal szomszédos országokban élő magyar nemzeti kisebbség számára a magyar kisebbségi anyanyelv. Ennek a változatnak a fő sajátossága az, hogy a többségi nyelv, illetve a tájnyelvek sajátosságait hordozó regionális jegyekkel jellemezhetők, így szociolingvisztikai szempontból több kisebbségi magyar nyelvváltozatról beszélhetünk. A nyelv használata korlátozott, a korlátok a jog, a közigazgatás és az oktatás területén érvényesülnek leginkább. A kisebbségi magyar nyelvváltozatok beszélői a kétnyelvűség valamely szintjén helyezkednek el, és esetükben a domináns nyelv egyben az identifikáció alapja is.

Meg kell említenünk még a magyar mint veszélyeztetett kisebbségi nyelv kategóriáját. Ez elsősorban, de nem kizárólag a moldvai csángó nyelvközösséget érinti. Esetükben az igen erősen archaikus magyar nyelvi bázis már nem sta-

bil, egyre távolabbra kerül a magyarországi sztenderdtől, a román viszont még nem kellően alapos, így beszélt nyelvükre a kettős félnyelvűség jellemző. A román nyelvökológiai tényezők veszélyeztetik a csángó magyar nyelv fennmaradását. Ez a veszélyeztetettség azonban minden olyan esetben fennáll, amikor a magyar beszélőközösség szétszórtan, többségi nyelvi környezetbe ágyazottan él, gondoljunk csak a horvátországi magyar szórványra!

Hasonló helyzetben vannak azok a magyar származású emberek is, akik valamely emigrációs hullám következtében telepedtek le egy európai vagy tengerentúli országban. Nyelvvesztésük, valamint elszakadásuk a mai magyar sztenderdtől nyilvánvaló. Számukra a magyar rövid idő alatt származásnyelvvé válik. Ez a kategória önazonossági és nyelvi, illetve oktatási kérdéseket vet fel mind az egyén, mind az emigráns közösség, mind az anyaország részéről.

Végül szólnunk kell a magyarról mint idegen nyelvről, amely lehet a tudományos kutatás vagy az oktatás eszköznyelve, ugyanakkor az integrálódást elősegítő tényező is. Oktatása folyhat mind forrásnyelvi, mind célnyelvi környezetben. A mostani konferencia jelenlévő tanárai pontosan ismerik azokat a nyelvpedagógiai következményeket, amelyek a kétféle környezetből adódnak, ezért ezt nem részletezem.

2. A magyar nyelv helye az Európai Unió nyelvei között

Jelenleg a 15 teljes jogú tagállam 11 nyelve nyerte el a hivatalos státust. Ez azt jelenti, hogy a tagállamok állampolgárai anyanyelvükön fordulhatnak az EU központi irodáihoz, ahonnan ugyancsak az anyanyelvükön fognak választ kapni. A tanácskozásokon minden képviselő anyanyelvén szólalhat fel. Gyakorlatban azonban a belső körbe csak három munkanyelv tartozik: az angol, a francia és a német, a

többi főként a fordítók munkájának köszönhetően látja el közvetítői feladatát az adott ország polgárai és az EU hivatalai között.

A csatlakozás után a magyar nyelv – a többi kelet-középeurópai nyelvhez hasonlóan – az Unió hivatalos nyelve lesz, de mint kevéssé ismert és tanított nyelv a periférián fog elhelyezkedni. Ugyanakkor – mint azt a fenti felsorolásból láthattuk – a magyar mint kisebbségi, sőt mint veszélyeztetett nyelv kiemelt támogatásra tarthat igényt.

Az Európai Unió többféle formában támogatja a nyelvi és kulturális sokszínűség megtartását, s többek között, ennek részeként a nemzeti kisebbségeket. Olyan nemzetközi érvényű jogi dokumentumokat dolgoznak ki, illetve fogadtatnak el a tagállamokkal, mint pl. a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája (1992), az ET Keretegyezmény a Nemzeti Kisebbségek Védelméről (1995). Emellett a kevéssé ismert nyelvek feltárására, oktatásuk fejlesztésére külön koordinációs központot és különféle programokat hoztak létre. A dublini *European Bureau for Lesser Used Languages* már 1982-ben létrejött. Ennek az irodának a kezdeményezése volt többek között a MERCATOR program (1987), amely három, a kisebbségi nyelvhasználat kiterjedése szempontjából fontos terület, a jog és közigazgatás (Barcelona), az oktatás (Leeuwarden) és a tömegkommunikáció (Wales) nyelvi jogi vonatkozásait kutatja, illetve támogatja az ilyen irányú kutatási és fejlesztési programokat. (1994 óta ez a feladat az Európai Bizottsághoz tartozik.)

Elképzelhető, hogy az Unió bővítésével egyidejűleg megnő a régiók szerepe, regionális szempontból pedig a magyar nem perifériküs nyelv. El lehet játszani a gondolattal, hogy kialakulhatnak-e regionális közvetítő nyelvek, vagy az angol nyelv területei változatai töltik majd be ezt a

szerepet is. Véleményem szerint ez nagy mértékben attól függ, hogy gazdasági szempontból – pl. befektetési és vegyesvállalat-alapítási szempontból mely ország vagy országok lesznek kívánatosak.

Mivel azonban most nem gazdasági és politikai, hanem nyelvi megközelítésből vizsgálódunk, ebből a nézőpontból az lesz a döntő, hogy ezek a kelet-közép-európai, kevéssé ismert nyelvek mennyire lesznek taníthatóak, mennyire képesek gyorsan, korszerű, akár távtanulással is elsajátítható tananyagokat kifejleszteni. A magyar mint idegen nyelv tanításának megvannak a regionális hagyományai – ha csak a „modern", kommunikációs szempontokat figyelembe vevő módszereket tekintjük, akkor ide tartozik a magyar mint másod-, illetve államnyelv tanítása a századfordulótól kezdve, valamint a magyar mint környezeti nyelv tanítása a Vajdaságban. Mindkét említett példára jellemző, hogy nemcsak tananyagok készültek, hanem kialakult a gyakorlat-központú módszertan is. Az is igaz, hogy ezek mögött ott volt a magyar, illetve a titói jugoszlávia oktatási tárcája – a szó másodlagos értelmében is... Erre – úgy értem, az elvi és anyagi háttérre – most is szükség van, mert a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani múltja, eddig létrehozott szellemi értékei és az új dolgokra fogékony, magasan képzett, nagy gyakorlatú oktatói elegendő biztosítékot jelentenek arra, hogy a szükséges új szemléletű és technikájú anyagok létre fognak jönni. Ebben a munkában kiemelkedő, akár koordináló szerepet tölthet be a Balassi Bálint Intézet.

3. A Bolognai Nyilatkozat és a magyar mint idegen nyelv/hungarológia ügye

El kell gondolkoznunk azokon az ajánlásokon is, amelyeket az 1999-es Bolognai Nyilatkozat foglal magában. A sok

lehetséges gondolat közül most csak egyet, a konferencia témájához legközelebb esőt emeljük ki: szűkebb szakterületünk jövőjének egyik lehetséges útját. (Azért csak az egyik lehetséges utat, mert ez a nyilatkozat a felsőoktatásra vonatkozik, a magyar mint idegen nyelv tanítása azonban – mint piaci tevékenység – csak részben tartozik ide.)

Egyetértek Deréky Pállal abban, hogy a felsőoktatásban valóban megfontolandó a sok, magas egyetemi rangot elért oktató részvételével akkreditált „virtuális hungarológia szak". Ehhez azonban egységesíteni kellene a követelményrendszert – és mindenek előtt a hungarológia mint oktatási diszciplína tartalmát. El kellene végezni az évek óta húzódó tantervelemzést, meg kellene ismételni az oktatás tartalmára vonatkozó 1988-as felmérést – ezúttal azonban jó lenne elérni, hogy a külföldön dolgozó kollégák ne a „belügyeikbe való beavatkozásnak" tekintsék a kérdéseket, hanem a szakmai fejlődési és kibontakozási lehetőség alapjának. Elvi megállapodás szükséges ahhoz, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása ugyanolyan súlyú legyen, mint a szaktárgyak, és felsőfokú magyar nyelvvizsga nélkül ne lehessen hungarológus diplomát szerezni. (Bohemista sem lehet valaki a cseh nyelv magas szintű ismerete nélkül...) Elképzelhető, hogy ennek a virtuális szaknak több elágazása is kialakul, így például társadalomtudományi, irodalmi, nyelvtudományi, fordító- és tolmács, illetve magyar mint idegen nyelv/hungarológia-oktatói.

Fontos feladat még a távoktatás és távvizsgáztatás formáinak és nemzetközi tapasztalatainak elemzése, valamint a már működő virtuális egyetemi képzési rendszer áttekintése. Ezeknek az ismereteknek a birtokában kell kialakítani a hungarológia szak képesítési követelményeit és tantárgyi struktúráját, illetve meghatározni a számonkérés módját (nyelvét) és az értékelést. Nem utolsó szempont az, hogy

melyik intézmény lássa el a koordinátor szerepét. Igaz, hogy egyetemeink informatikai eszköztára még hagy kívánnivalót, de földrajzilag (és presztízs okokból) mindenképpen Magyarországon kell lennie a központnak.

A magyar mint idegen nyelv oktatását – az Európai Unió nézőpontjából – több részre kell bontanunk, s itt már több tényezője is kívül esik a Bolognai Nyilatkozat tárgyát képező felsőoktatási EU-harmonizáción.

A magyar mint kevéssé ismert nyelv a legáltalánosabb kategória – a belső feltárást a lexikográfiától a grammatika írásig támogatja az Unió, tehát ily módon lehetőségünk nyílna a még hiányzó nyelvpedagógiai dokumentumok – így pl. az egyes nyelvtanulói szintek pontos és szakmailag hiteles meghatározása, a szükséges tanulói szótárak, hibakataszterek, tanulói gyakorlati nyelvtanok, kerettantervajánlások – elkészítésére, valamint az oktatás technikai és módszertani fejlesztésére. (Távoktatásból – „e-learning" – is többféle van, pl. szinkrón és aszinkrón, attól függően, hogy időben hogy valósul meg a virtuális találkozás. Így itt is meg kell találni a leghatékonyabb megoldást.) A következő a kisebbségi, illetve a veszélyeztetett kisebbségi nyelvi státus – amely a mi esetünkben a magyar mint kisebbségi anyanyelv oktatásának fejlesztését jelenti. Erre most nem térnék ki, mert nem kötődik szorosan a konferencia témájához.

Fontos lehet azonban a magyar nyelv regionális közvetítő nyelvi szerepének végiggondolása: meg kellene teremtenünk azokat a kereteket, amelyeken belül a magyar helyet kapna a kívánatos nyelvoktatási célok között. Ehhez olyan speciális, főként internetes formában terjeszthető, ingyenesen letölthető tananyagokat kell létrehoznunk, amelyek a környező országok nyelvein közvetítik a magyar nyelvi ismereteket, s ami legalább ilyen fontos – bár ebben a pilla-

natban még nem látom a hogyanját – az interkulturális kontextusba helyezett magyarságismeretet. A kultúraközvetítés mindig kulcskérdése volt a hungarológiai oktatásnak, de igazán megnyugtató, mindenki (tanár és tanítvány) által elfogadott megoldást még nem sikerült találni. Most ez utóbbi foglalkoztat leginkább, s a későbbiekben arra próbálok majd megoldási lehetőségeket kidolgozni, hogy hogyan lehet a mi előítéletekkel és sérelmekkel telített térségünkben helyet találni a magyar nyelv és kultúra modern tudományfelfogáson alapuló közvetítésének.

Szili Katalin

Magyarul beszélvén...

(A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban)

A dolgozatom címe legalább két fogalom definiálását teszi szükségessé: a kultúráét, a kultúraközi kommunikációét, de éppígy megköveteli a nyelv és kultúra viszonyának tisztázását. A rendelkezésemre álló rövid idő nem teszi lehetővé, hogy a kellő mélységben vállalkozzam a feladatra, ezért csak arra szorítkozom, hogy az általam használt értelmezésüket körülírjam. Az első nehézség az, mit is értsünk kultúrán, hiszen többféleképpen meghatározható fenoménről van szó. Egy társadalom kultúrája Goodenough szerint *„abból áll, amit egy személynek tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy a kultúra tagjai számára elfogadható módon cselekedjen, méghozzá bármely szerepben, amelyet a kultúra tagjai bármelyikük számára elfogadhatónak tekintenek."* (R. WARDHAUGH, *Szocioling-visztika*, Osiris-Századvég, 1995. 192.) Az idézetből világosan kitűnik, hogy az intellektuális és művészi teljesítményekre összpontosító „magas" kultúra helyett ő az ún. antropológiai kultúra fogalmát fogadja el, amelynek a részét képezheti bármely szokás, világlátás, a rokonsági rendszerek, a társadalmi szerveződés, a mindennapi tevékenységek, a nyelv, mindaz, ami egy diskurzusközösséget jellemez s a csoport identitását és kohézióját adja. A továbbiakban a szót ebben a jelentésben használom.

Az alcímemben szereplő „kultúrák közötti kommunikáció" szerkezetről először is azt kell megállapítanom, hogy konkrét értelemben abszurditás, hiszen kultúrák nem beszélgethetnek egymással, egy francia és magyar társalgásakor nem a francia kultúra cseveg a magyarral, hanem két eltérő beszélőközösséghez tartozó individuum. *„Cultures*

do not talk to each other; individuals do.", jegyzi meg a S. Scollon és R. Scollon szerzőpáros *Intercultural Communcation* című munkájában (BLACKWELL, 1995. 125). Az interkulturális kommunikáció tehát szociolingvisztikai szempontból eltérő kulturális közösségek tagjainak kommunikációja.

Ha pedig egy-egy közösség tagjaként, jelesül magyarként beszélünk más kultúrákat képviselőkkel, vajon mi az, ami tükröződik a kultúránkból kommunikációnkban, és legfőképpen mik azok a közvetett vagy kevésbé közvetett kulturális „üzenetek", amelyek az otthonosság érzetét keltik a nyelvünket tanulóban, vagy a világ újrafelfedezésének élményével gazdagítják, de félreértéseket is keltenek benne, negatív sztereotípiák kialakulásához is vezethetnek. A feltett kérdések a nyelv és kultúra bonyolult összefüggésrendszerének mindmáig teljesen meg nem válaszolt problémáit érintik.

Mint ismeretes, szoros kapcsolatuk gondolata J. Herder, valamint Wilhelm von Humboldt nevéhez köthető. Alaptézisük, amely szerint a különböző népek azért beszélnek másképp, mert eltérően gondolkodnak, s azért gondolkodnak eltérően, mert nyelvük a körülöttük levő világ tükrözésének más módját kínálja fel számukra, vagyis a nyelvészeti relativitás eszméje Amerikában teljesedik ki a XX. században Franz Boas (1858–1942), de leginkább Edward Sapir (1884–1939) és tanítványa, Benjamin Lee Whorf (1897–1941) munkásságában. A nyelv és gondolkodás egymástól való függőségének legkézenfekvőbb bizonyítékául kezdetben a szemantikai szinthez, a szókincshez köthető példák szolgáltak. A valamely nyelv szókincsében meglévő, illetve hiányzó szavak utalhatnak arra, hogy beszélői hogyan viszonyulnak a valóság szóban forgó szegmenséhez vagy a külvilághoz általában. Az eszkimóknak érthető módon több

szavuk van a hó különféle fajtáira. Mi, magyarok a 24 órás napot igen részletezően osztjuk fel hajnal, reggel, kora/késő délelőtt, dél, kora/késő délután, kora/késő este stb. A rokonsági rendszerünkben külön lexémák jelölik az illető nemét, korát (báty, öcs, húg, nővér stb.) Színneveink nemegyszer nehezen megfejthető talányt jelentenek diákjainknak (milyen is a rózsaszín?), máskor a bennük foglalt utalások evidens volta éri őket meglepetésként: narancssárga, citromsárga. A testrészek tanulásakor a páros testrészek összegző, egyes számú használatának tükrében először furcsa (egykarú, egylábú) mitológiai lényként jelenünk meg a szemükben, arról nem beszélve, hogy milyen asszociációkat indít meg bennük a fél lábon is kibírom szólásunk.

A másik nyelvi szint, a nyelvtani rendszer determináló szerepéről ugyancsak születtek tanulmányok, többek között Whorf tollából (idézi WARDHAUGH, i.m. 195–196). Szempontunkból ennél is figyelemreméltóbb azonban Karácsony Sándornak a szuffixumhasználatunk és a gondolkodásmódunk összefüggését taglaló dolgozata (Nyelvünk grammatikai magyarsága. In: *A magyar észjárás.* Magvető, 1985. 207–214).

A Sapir – Whorf hipotézissel, kiváltképpen annak a lexikára vonatkozó „bizonyítékaival" szemben születtek ellenvetések, ennek ellenére osztom Claire Kramsch véleményét: az elmélet enyhébb változatának van létjogosult-sága, a nyelv mint kód igenis tükrözhet kulturális preferenciákat, illetve befolyásolhatja a gondolkodásunkat.

Előadásom további részében nem a szókincsben és nyelvtanban, hanem a nyelvnek egy náluk jóval gazdagabb forrással kecsegtető rendszerében, a nyelvhasználatban bennrejlő kulturális üzenetekkel, ezek megfejtésének mikéntjével foglalkozom. A 80-as évektől erőteljesebben

meginduló pragmatikai szempontú vizsgálatoknak köszönhetően egyre nyilvánvalóbb ténnyé vált, hogy az egyes beszélőközösségek kommunikációs céljaik elérésében saját szociokulturális elvárásainak megfelelően cselekszenek, s a normaként kialakított, követett kérési stratégiák, köszönések, köszöntések, bocsánatkérési módok, gratulálások stb. önmaguk is kulturális értéket képviselnek, következésképp különbözőségük komoly zavarokat, megítélésbeli bonyodalmakat okozhatnak. Az elutasítás területéről véve a példát: a japánok híresek arról, hogy nem szívesen mondanak nemet, ezért előnyben részesítik az indirektebb stratégiákat. Ha angolul is az anyanyelvükben megszokott körülményességgel és homályossággal fogalmazzák meg szándékukat, partnerük gyakran meg sem érti, hogy tulajdonképpen elutasíttatott. A magyar bolti eladó a *Mivel szolgálhatok?* vagy *Mit parancsol?* kérdésekkel fordul a vevőkhöz (mára már majdnem teljesen kiszorította őket a *Can I help you?* tükörfordítása), holland kollégája viszont a számunkra meglehetősen udvariatlanul hangzó, de a holland kontextusban teljesen helyénvaló *Zegt U maar* 'mondja csak' felszólítást szegezi nekünk.

1. Nyelvről, a nyelv szerepéről vallott nézetek

A másképpen végrehajtott beszédaktusokon kívül érezhető eltérések mutatkozhatnak a kultúrákban magának a beszédnek a szerepéről, fontosságáról, funkciójáról vallott nézetekben.

Közösségünkben mind a nyelvnek, mind a beszélni tudásnak igen magas presztízse van, s ez nem véletlen. Történelmünk során nemegyszer nyelvünk volt nemzeti hovatartozásunk utolsó mentsvára, szimbóluma: védelme, ápolása mindig is fontossággal bírt, ahogy igényes használata is. A míves beszéd, a jó fogalmazáskészség alapvető elvárás köz-

szereplőinkkel szemben, a botladozó mondatfűzés viszont becsmérlésünket vonja maga után.

Bár a kommunikációelmélettel foglalkozó nyelvészek, antropológusok egyetértenek abban, hogy a nyelvnek számos funkciója van, két szerepét senki nem vitatja: a nyelvvel információkat adunk át egyfelől, másfelől kapcsolatainkat tartjuk fenn a segítségével. Amikor tehát beszélünk, informáljuk a hallgatónkat, de kapcsolatot is teremtünk vele vagy ápoljuk a meglévőket. Persze vannak helyzetek, amikor valamelyik szerepet minimalizáljuk, ahogy történetesen az angol teszi a *How are you?* kérdéssel és az arra adandó *I'am just fine* válasszal, hiszen ebben a párbeszédben mind az érdeklődés, mind a felelet formális, a fő cél a kapcsolat felvétele. A magyar ezzel szemben valóban beszélgető partnere hogylétéről szeretne megtudni valamit, ha felteszi a *hogy vagy/hogy van?* kérdést, amire igazi választ vár. A kultúrák eltérnek abban, milyen jelentőséget tulajdonítanak az információátadásnak és kapcsolattartásnak: a keletiek a nyelv érzelemkifejező szerepére helyezik a hangsúlyt, míg a nemzetközi üzleti kultúrában ezzel ellentétesen információátadó funkciója került előtérbe, sőt azt is mondhatnók, a kommunikáció ezzel lett egyenlővé. Hogy hol helyezkedünk el, mi magyarok a két pólus közül? Annak megválaszolása, hogy a hivatalos kapcsolatokban az utilitárius avagy az ázsiai elvek határozzák-e meg két magyar tárgyalását, megbeszélésük felépítését, elemzést igényelne, még mielőtt szakmai diskurzusaink átitatódnak a nemzetközi normák kötelező, uniformizált elveivel.

2. A társadalmi szerveződés sajátosságainak tükröződése a nyelvhasználatban

Az, ahogy egy csoport megszervezi a kapcsolatokat tagjai között, a kulturális hovatartozásnak fontos mérője, olyannyira, hogy több kutató számára a társadalmi szerveződés megoldásmódjai azonosak a kultúra fogalmával. Mind a kisebb egységnek, a családnak, mind a társadalom tagjainak egymáshoz való viszonyában alapvetően két felépítési rendszert különít el a szakirodalom: az ázsiai típusú hierarchikus és az amerikai (nyugati) egyenlőségen alapuló egalitárius modellt. A keleti rokonsági rendszerekben a család az a mágneses erő, ami összetartja a kultúrát, így érthető módon a folyamatosságot, a tapasztalatok átadását biztosító idősebb generáció, vagyis mindig az előzők élveznek prioritást. Az amerikaiban messze nem a család a legjelentősebb kapocs a társadalom tagjai között, sőt esetleges követelményei jelentős akadályt jelentenek az egyén mindennél szentebb önmegvalósítása előtt. Mindennek a nyelvi vetülete: a tisztelet megjelenítésének jól kidolgozott rendszere – magázás, az udvariassági szabályok erőteljesebb érvényesülése az előbbiben, látszólagos könnyedség, szabadság, de az ego erőteljes védelme a másikban. Nyelvi viselkedésünk e tekintetben – és talán még ebben a pillanatban – a keleti típussal mutat rokonságot. Tegezési-magázási rendszerünk négypólusú, formailag teljes (*te* ↔ *ön*, *maga*; *ti*↔ *önök*, *maguk*; *te* ↔ *ti*, *ön*, *maga* ↔ *önök*, *maguk*) szemben más tegező-magázó nyelvek zömének kéttagú (*tu – vous*) vagy háromtagú (*du – Sie – Ihr*) szerkezeteivel. Kapcsolatainkat a csoportunkon kívüliekkel nagyon óvatosan, megfontoltan építjük. Ugyancsak a keleti társadalmakra jellemző jegy: nagyon vigyáznak a csoportjukon belül levők és azon kívül levők közötti válaszvonal érzékeltetésére. A közelség – távolság fokozatainak kimun-

káltságát a következők tanúsítják: futólag, látásból ismert személyről beszélünk, de van távoli ismerősünk, közeli ismerősünk, barátunk, atyai, jó, bizalmas, meghitt, szívbéli barátunk, testi-lelki jó barátunk. És még nem említettem a foglalkozáshoz, egyéb elfoglaltságokhoz kötődő megnevezéseket: iskolatárs, osztálytárs, csoporttárs, katonatárs, sporttárs, munkatárs stb. Ami ebből következik: mi, magyarok az idegen ajkúak számára néha érthetetlen pontossággal határozzuk meg a másik emberhez való viszonyunkat, kételkedve hallgatjuk ellenben az *It's my friend*-hez hasonló bemutatásokat, mert hiányosnak, túl általánosnak érezzük őket.

3. A csoporton belüliség attitűdje – a szubjektivitás, személyesség mint kulturális érték

A társadalmi szerveződés-típusok fontos velejárója a csoportok tagjainak kapcsolata más csoportokéival. Az individualizmus és kollektivizmus közötti lényeges kulturális különbség az, ahogy a tagok saját csoportjukról és másokról szólnak, ahogy saját helyüket meghatározzák a közösségükben. Az egyén szabadságát hirdető társadalmakban – mint mindent – a közösségek létét is a változás, a pillanatnyiság, a keleti típusúaknál jóval alacsonyabb szintű összetartó erő jellemzi. Nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy az azonosulási kötelezettség kényszerétől felszabaduló individuum inkább képes objektív, távolságtartó magatartást tanúsítani saját csoportjával szemben. Ennek egyik árulkodó nyelvi megnyilvánulása Wierzbicka szerint az a külső nézőpont, ahogy az angolszászok saját országukról, népükről szólnak. Amikor a csoporton belüli attitűdöt előnyben részesítő népek, így például a lengyelek a *nasz naród* ('népünk') kifejezéssel említik országukat, emezek a

hivatalos elnevezéseikkel vagy más távolságtartó alakzattal: *United State of America, U.S.A., this country.*

A magyar nyelvben a *haza* szó megléte, szinte kizárólagosan birtokos személyjellel való előfordulása (hazám, hazánk), de az *ország, Magyarország, nemzet, nép* szavak megegyező toldalékolása is a közösséggel való azonosulás hosszú évszázadok óta létező írott, íratlan törvényének meglétére utal. Bizonyítékul álljon itt néhány kevésbé ismert idézet: Az ilyen beszéddel teli a Szentírás, melyhez hozzá kell szokni annak, aki olvassa. Könnyű pedig hozzászokni a mi népünknek. (SYLVESTER János: *A magyar nyelvnek és a Biblia nyelvének képes beszéléről.* Újszövetség-fordítás.); Ó kedves nemzetem, hazám, édes felem! (RIMAY János: *A magyar nemzetnek romlása s fogyása*); Bölcsőm, vigasztalóm, / Dajkám és ápolóm: / Szép Magyarországom! (THALY Kálmán: *Rákóczi Ferenc búcsúdala*); Kicsi országom, példás alakban / Te orcádra ütök. (ADY Endre: *Föl-földobott kő*); S az olasz szív nem lehet emlékektől gyötörtebb... / mint én, ha földeden bolyongok, bús hazám! (BABITS Mihály: *Itália*). Természetesen találkozhatunk a szóban forgó szavak birtokos személyjel nélküli előfordulásával is, de ilyenkor az író tudatosan helyezkedik kívül nemzetén, mert éppen hibáit ostorozza (BERZSENYI: *A magyarokhoz*), vagy hallgatója, illetve az általa megszólított nézőpontjával azonosul (Isten, áldd meg a magyart... / Megbünhödte már e nép...).

Ha a jelen helyzetről kellene képet adnunk, azt kell mondanunk, hogy az azonosuló csoportmagatartás hagyománya az idegen nyelvi magatartásminták hatására fellazulóban: a médiumok nyelvében minden bizonnyal az objektív attitűdű említések vannak túlsúlyban (Magyarország gazdasági helyzetéről szólnak és nem hazánkéról). Általános iskolai tankönyvekben mindkét típusra találtam példát.

Az azonosuló attitűd velejárójának tekinthető szubjektív, személyes hangnem előzőeknél prózaibb, mindennapi megnyilvánulása a magyar beszélő partneréhez forduló, hallgatóorientált magatartása a diskurzusokban, beszédaktusokban. Az anyanyelvében objektív, kívülálló szemlélethez szokott idegen ajkúnak mindebből a formai következmények a szembetűnők: jóval többször hallja ugyanis a 2. személyű személyragot, birtokos személyjelet, illetve kell ezeket használnia. Vegyük például egy egyszerű adatlap kérdéseit magyarul: neve, születési helye, állandó lakhelye stb. A tévében, rádióban, de a bankokban, üzletekben is ügyelnek arra, hogy a megszólítások személyességet sugalljanak: tisztelt nézőink, hallgatóink, ügyfelünk. Sajnos, szinte naponta hallhatjuk, hogy a bemondók a *köszönjük a figyelmüket* helyett a *köszönjük a figyelmet* mondattal búcsúznak. A koccintáskor mondott egészségedre, egészségére, egészségetekre, egészségükre szavak a grammatikai eszközöknek köszönhetően utalnak társaságunk tagjainak számára, a kapcsolatunk minőségére, sőt ha úgy akarjuk, a hallgatóorientált attitűdöt felválthatjuk az azonosulóval (egészségünkre).

A kétféle szemlélet különbségének jellegzetes példái (szinte észre sem vesszük már idegenségüket) a reklámok rosszul sikerült, magyartalan fordításai. Hogy csak kettőt idézzek a bármelyikünk fürdőszoba-polcán levő tégelyekről: Vigye fel a ...-t az arcra; Használata megvédi a bőrt ... Érthetetlen, hogy a külföldi cégek „marketing menedzserei" miért nem ismerik fel a birtokos személyjel hiányából következő esetleges negatív hatásokat, a személyes hang meggyőző szerepének hasznos voltát a magyar fogyasztóknál.

A beszédaktusok körében végzett kutatásaim ugyancsak azt támasztják alá, hogy a vizsgált nyelvekben tapasztaltak-

nál gyakrabban élünk a személyes megszólítás lehetőségével. Például a viselkedési szabályokat tekintve hozzánk legközelebb álló németben a 21 bocsánatkérésként előforduló forma közül mindössze 4 hallgatóorientált – Entschuldigen Sie; verzeihen Sie, vergib mir, kannst Du mir verzeihen? –, a többi személytelen (Verzeihung, Entschuldigung) vagy a beszélő nézőpontját magában foglaló, azaz egyes szám első személyű: Ich bitte um Entschuldigung / Verzeihung; das tut mir leid (H.J. VOLLMER – E. OLSHTAIN: The language of Apologies in German. In: B. KULKA – S. HOUSE – J. KASPER (eds.) *Cross-cultural Pragmatics,* 207. A magyarban a 28 alakváltozat közül már 10 ilyen van: (bocsánatodat kérem; elnézésedet kérem; bocsáss meg; ne haragudj; kérlek, ne haragudj/bocsáss meg; nézd el nekem; ha most eltekintesz; légy velem elnéző; ne vedd zokon; meg tudsz nekem bocsátani?

Előadásomban csak néhány példával szolgáltam a nyelvben bennrejlő kulturális üzenetek megragadására, a lehetséges vizsgálati szempontok kiválasztására. Munkám reményeim szerint egyben azt a feltételezésemet is igazolja, hogy a nyelvtani eszközrendszer és a nyelvhasználat nem függetleníthető egymástól, kölcsönhatásuk nyilvánvaló: a nyelv használata azokban a formákban ölt testet, melyek a beszélő rendelkezésére állnak, illetve a beszélőközösség az idők folyamán a saját szociális, kulturális elvárásainak megfelelő formarendszer kialakítására törekszik.

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus magyar mint idegen nyelv szakjának tanegységlistáját a jövő évtől egy új, A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban címmel meghirdetett tanegységgel bővítjük. Előadásommal egyben adalékokkal kívántam hozzájárulni annak – a gyakorló tanárok által megtapasztalt – gondolatnak a megerősítéséhez, hogy a nyelv tanítása messze nem azonos a konjugációk,

deklinációk oktatásával, a szókincs bevésetésével, ennél jóval összetettebb feladat. A nyelv ugyanis a kultúra szerves része, át-meg át van szőve annak elemeivel, így oktatása komplexebb ismeretekkel bíró szakembereket követel.

Kiváltképpen így van ez, ha anyanyelvünkről van szó.

Jónás Frigyes

A magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvstratégiai kérdéseihez

Bevezetés

Az előadás címének kulcsszava, a „nyelvstratégia" egy készülő terjedelmesebb tanulmányomból való, amelynek alapján néhány fontos magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai szempontot felvetnék. Az efféle elemzéshez nem lehetett a szakma hatékony segítsége nélkül hozzáfogni, hiszen a konzekvenciákat a magyar mint idegen nyelv eddigi átfogó eredményei teszik lehetővé. Megragadom tehát az alkalmat, hogy megköszönjem a MID-centrumok által nyújtott komoly szakmai-informatív segítséget. (Név szerinti felsorolással majd a terjedelmesebb írásos anyagban.)

Következzék tehát az általam vélt fontosabb kérdések kifejtése.

1. A nyelvstratégia és a magyar mint idegen nyelv

A nyelvstratégia közvetlen ráhatás a nyelv struktúrájára és/vagy funkciójára. Esetünkben pedig annak kijelölése, hogy mit, hogyan, kiknek és kik közvetítsenek nyelvünk és kultúránk tárházából idegen aspektussal. Szakterületünk – természetes kiforratlansága ellenére – fejlődőképes, és a minőségjavulás reményét táplálja bennünk. E konferencia fogalom- és diszciplínaértelmező, didaktikaelemző karaktere is erre utal.

2. Elvi alapok – diszciplináris kérdések

Először az elvi alapokról: a kisnyelvi státusz, a felnőtt- és magánoktatás pedagógiája, az idegennyelvi didaktika és a magára utalt módszertani hagyomány alapozza meg interdiszciplináris helyzetét. Tudományszakilag: a magyar

nyelvtudomány rendszer-nyelvészete és az általános nyelvtudomány elméletei, majd a pedagógia, pszichológia, szociológia s ennek nyomán az idegennyelvi szemléletnek egy sajátos didaktikába való átlényegítése. Önálló diszciplínáját tehát nem az egyik vagy a másik tudományszakhoz való csapódás biztosítja, hanem a sajátosan köztes nyelvpedagógia. Ennek lényege: a „mint idegen" kutatása nyelvben és kultúrában, ilyen értelemben közvetlenül a tananyagkészítés és tanítás, amellyel valós társadalmi igényt kell kielégítenie.

Ez a sajátos oktatás-kutatás a magyar és általános nyelvészet szoros közreműködésével az 50-es évektől az ELTE keretében izmosodott. A nyelvész oktatóknak hasznos ötleteket adott és ad máig is a magyar nyelvleírás finomításához. Engedjenek meg egy saját példát ennek alátámasztására: *Elmegyek a fodrászhoz, hogy levágassam a hajamat*, de: *Elküldöm a fiamat a fodrászhoz, hogy vágassa le a haját*. A szabály: a célhatározói mellékmondat imperatívuszos igei állítmányának igekötés-szórendje a fő- és mellékmondat alanyának azonosságától vagy különbözőségétől függ (vö, még funkcionálisan az orosz „stobü"-s szerkezettel!). De vajon ez magyar mint idegen nyelvi szabály-e csak azért, mert idegen ajkúak tanítása kapcsán fedeztük fel? Nem. Ez a szabály csupán a magyar nyelvleírást finomító szabály. Más kérdés, ha ezt az összefüggést (igekötő, szórend, alany stb.) didaktikai szempontból, pl. szöveg, gyakorlatrendszer, haladási menet stb. beágyazásában érvényesítjük. Az oktatásban ugyanis a célnyelv nyelvészeti elemei mindig didaktikai eszközökkel kerülnek bemutatásra, feldolgozásra. A felfedezett összefüggést tehát vissza kell vezetnünk a magyar mint idegen nyelvbe, s autentikus szabályt csakis az ott kapott didaktikai eredmény alapján fogalmazhatunk meg. Önmagában a nyelvleírás-finomítás csupán segédtu-

dományi kutatás. Figyelnünk kell tehát arra, hogy kutatásainkban is diszciplínánk önállóságát támogassuk.

3. A társadalmi igény és a magyar mint idegen nyelv

A valós társadalmi igény az oktatási célokat a tanulói célokhoz igazítva fogalmaztatja meg nyelvpedagógiánkkal. Tehát végső soron a tanulásszociológia minőségi mutatói (pl. a tanulók előképzettsége), vagyis a „kiknek tanítsunk?" határozza meg. De meghatározóak a mennyiségi mutatók is (hányan, milyen elosztásban tanulnak?), amelyek elsősorban az oktatásszociológiára (az oktatóhelyek elosztására) hatnak. E két faktor aránya a hazai magyar mint idegen nyelvben divergens. Oktatásunk centrumszerű, a tanulási igény országos lefedettségű. A magyar mint idegen nyelvnek számolnia kell feltérképezetlen idegen ajkú tömegek magyartanulásával, illetőleg annak „eredményeivel", miközben elemzéseink és eredményeink a centrum oktatáskutatáson alapulnak, és hatásukban országos, sőt kultúrdiplomáciai léptékűek. Ezért is tartom fontosnak, hogy a magyar mint idegen nyelv tevékenységi területe három szintjének elemzésekor (oktatás, tanár- és tudományos képzés) – a kutatási és intézménypedagógiai eredmények tükrében – stratégiailag és legalább perspektívájában számoljunk e latens tanulói közeggel.

4. Intézménypedagógia

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatása jobbára elit célfunkciós keretekben folyik egyetemek, főiskolák centrumszerű műhelyeiben és egyéb oktatási egységeiben (pl. idegennyelvi lektorátusokon). Az oktatás és kutatás nem egyszer külön-külön szervezeti egységekben, de kölcsönös együttműködésben létezik (pl. Pécsett is). Létezik még idegen ajkúak magyartanítása a centrumok mellékfoglalkozta-

tásaként, valamint a nyelviskolákban nyitott tevékenységként.

5. A Balassi Bálint Intézet

Az etalon intézmény hagyományosan az önálló Balassi Bálint Intézet (a volt NEI) mint felsőoktatási propedeu-tikum, amely közben határon túliak népfőiskolai profiljával, mára pedig részképzős és nyitott nyelviskolai oktatással is bővült. A nyelvi-szakmai felsőoktatásra való előkészítés: egy évig tartó ún. NEI-típusú oktatás önerős tananyagkészítéssel és kutatással. Azon túl, hogy az egyetemi tanárképzésnek gyakorlótanítási lehetőséget biztosít vezetőtanárokkal, néhány munkatársa az egyetemi képzésben is tevékenykedik, sőt tudományos fejlődésükben közülük többen PhD-fokozat megszerzéséért munkálkodnak. Tananyagai: az átdolgozás alatt álló *Színes magyar nyelvkönyv*től a *Hungarian in Words and Pictures*, az *Itt magyarul beszélnek*, a *Halló, itt Magyarország!*, a *Terefere*, a *Hangoskönyv*, a *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára*, a *Kéttagú szókapcsolatok*, az *Igeragozási minták*, a megújított szakirányú nyelvkönyveken keresztül a kutatást reprezentáló *Intézeti Szemlé*ig jelzik, hogy a Balassi Bálint Intézet intézménypedagógiai gerincét, szakmai alapját – miként fejlődéstörténetében mindig is – a magyar mint idegen nyelv elkötelezett oktatásának és kutatásának szakmaisága alkotja, s reményeim szerint a hungarológiai bővítés szempontjaival még inkább. Egyébként kívánatosnak látszik, hogy erre a ténylegesen felkészült szakember kollektívára az egyetemi műhelyek – a tanár- és doktori képzések – odafigyeljenek, s tudományos fejlődésükhöz segítséget nyújtsanak, mégpedig: par excellence folyamatos és kölcsönös együttműködésben.

6. Felsőoktatási magyar mint idegen nyelv

Különös felelősség hárul a felsőoktatási magyar mint idegen nyelvre. Az eredeti feladatkör a haladó szintű nyelvtudás gondozása – külön is a szaknyelvoktatás, -kutatás, tananyagkészítés –, amely elvileg megmaradt, de – mutatis mutandis – a tanulási igény az általános és egyben a kezdő és középhaladó szintű magyar nyelv felé mozdult (részképzés, nyitott nyelviskolai tanítás). A bölcsészkarok mindamellett felvállalták a tanárképzést, sőt némelyikük a tudományos iskolázást. E sokrétű feladatkörnek eleget tenni intézménypedagógiai szerkezetmódosítás nélkül nem könnyű. Hiányoznak a magyar mint idegen nyelv tanszéklektorátus tandemek, a szak- és tanszékközi, valamint a szélesebbre nyitott intézményközi integrációk. Csak integrált szerkezetben dolgozhatók ki a tananyagkészítés didaktikai szempontjai, amelyeket tanári kézikönyvben kellene közreadnunk. A szaknyelv úttörő munkálatait – a közgazdasági *Basic Business Hungarian* könyvének és nyelvvizsga-felkészítő tananyagának, akkreditált nyelvvizsgarendszerének, az orvosi terület orvos-beteg kommunikáció kutatási szándékának elismerése mellett – teljes rendszerében szinte egyedül a műszaki magyar mint idegen nyelv reprezentálja (megújított szaknyelvi jegyzetek, nyelvvizsga-előkészítő tananyagok, akkreditált nyelvvizsgarendszerek, a *Folia-practico Linguistica* elvi módszertani tanulmányai, valamint a tudományos fórumokon való szereplés).

A felsőoktatási magyar mint idegen nyelv felelőssége az intézményenkénti idegennyelvi lektorátusokhoz rendelt magyaroktatás. E tevékenységről, pedig éppen szaknyelvi szempontból sem érdektelen, vajmi keveset tudunk.

7. Nyelviskolai magyar mint idegen nyelv

A nyelviskolai magyar mint idegen nyelvi oktatás a hajdani TIT és nyári egyetemi oktatást túlnövő tanulókörének az intézményi centrumokba, valamint az idegen nyelvi nyelviskolákba való betagozódása, amely a nyitott piaci igények jelenlétének bizonyítéka. Egyben annak jelzése, hogy az elit oktatás e téren az önfenntartó közoktatás felé halad. (Az egyik ilyen profilú önálló nyelviskola a *Hungarian Language School* saját tananyaggal, tanárkollektívával.) Az önfenntartó közoktatás felé elmozduló magyar mint idegen nyelv egy kissé minden centrum tevékenységére jellemző, de leginkább a *Debreceni Nyári Egyetem* intézményére. Nagy hagyományai mellett dinamikus fejlődés jellemzi. Minőségi tananyagkomplexumát, a *Hungarolinguát* széles körben ismerik. E szakszerűség záloga nem a látványos kutatás, hanem a hazai és külföldi magyar mint idegen nyelvi tananyagokra való odafigyelés, azok pragmatikus elemzése (vö.: MATICSÁK, 2002). Egyszer már sürgettem, de most megismétlem a debreceni tanárképzés megszervezésének szükségét. Az idegennyelvi nyelviskolák magyartanítását sok helyütt még mindig az idegen nyelv szakos tanárok végzik, akik ugyan idegennyelv szakjuk által félig e téren is képzettek, de a teljes szakszerűség érdekében a magyar mint idegen nyelvi tanárspecializáló programok elvégzését számukra is lehetővé kell tennünk.

8. Magyaroktatás külföldön

A külföldön folyó magyaroktatás a hazaihoz képest csekély tanulói létszámot érint. Főként a kultúrdiplomáciában, habár immár harminc országban. Az oktatás e keretekben tudományos, kulturális és kuriozális célú. A külhoni magyarok nyelv-kultúra-identitás megtartó ún. származástudati oktatása viszont – jóllehet civil keretekben, de – az előzőnél

számszerűségében jóval több, hatásában pedig nagyobb. Ez az igény sugallta a Debreceni Nyári Egyetem hungarológiai alapú létrejöttét háromnegyed százada, a Szegedi Egyetem részképzéses integrált oktatását a hetvenes években, majd közép-európai tanulmányokba ágyazott hungarológiai specializációját. De megítélésem szerint ez az igény is hatott a kultúrdiplomáciai oktatás hungarológiai aspektusának formálására, végső soron a Pécsi Egyetem hungarológiai karakterének személyes tapasztalatokon nyugvó megteremtésére (vö.: SZÉPE, 2000). Végül pedig ezen igény üzenete is: a magyar mint idegen nyelv és hungarológia összekapcsolásának kísérlete, maga a Balassi Bálint Intézet. És nem utolsó sorban ennek az igénynek kell összetalálkoznia az interkulturális kommunikációval a magyar mint idegen nyelv oktatásában, így hungarológiai értelmezésünkben is.

9. Oktatás és tananyagkészítés

Az összehangolás érdekében kutatásainknak meg kell célozniuk az oktatás tartalmát nyelvben és kultúrában egyaránt. Ehhez ismét csak didaktikai „elidegenítésre" van szükség. Egyfelől: a tartalmat hordozó nyelvi formák kontextusos átdolgozására, másfelől a nyelvbe kötött kultúra nyelvismeret-szintek szerinti feldolgozására. Ennek didaktikája alapján kell képesnek lennünk a nyelvtan és a szöveg nyelvi entitássá való összedolgozására. Nyelvkönyveink, tananyagaink – ez alól magam sem vagyok kivétel – egyfelől – tematikusan és nyelvtani elrendezésben – az idegen nyelvek utánérzése alapján („követő" módon) szerkesztettek, másfelől a tartalmakban – s ez anyanyelviségünkből is következik – a kelleténél több ösztönös megnyilvánulást engedélyeznek.

Az efféle didaktikai kutatásokhoz átfogó – a pidgin magyar szinttől a kvázi anyanyelv-szintű tudásig terjedő –

felmérésekre van szükség. Az előzetes tanulói tudás ismerete ugyanis feltétele az oktatás tervezésének. E szociopedagógiai és szervezés-igényes feladat kidolgozása doktori szintű kutatások, és egy országos hatású irányító centrum összmunkája lehet. Főként a latenciában létező idegen ajkúak tanulásszociológiájának megragadásához. Csak Budapesten mintegy húszezer kínai él, jórészt piaci foglalkozással, pidgin magyar nyelvhasználattal. Az ő magyar nyelvi kommunikációjuk elfogadhatóvá tétele valószínűleg hiú remény, de az L_2-elsajátítás kutatásához értékes adatszolgáltatást nyújtanak.

Tudvalevő, hogy célnyelvi környezetben nemcsak vezérelt, hanem kontextusos tanulás (= elsajátítás) is létezik, vagy ezek kombinációja. (Ez utóbbi érdekli leginkább a magyar mint idegen nyelv didaktikáját. E tanórai + környezeti tanulás szolgáltat alapot az ún. nyitott módszerek kidolgozásához.) Elvileg kimondható, hogy a hazai magyar mint idegen nyelv tanulásának teljes szakszerűvé tételéhez egyfelől országos lefedettségű tanárkínálat, másfelől didaktikailag szakszerűen megalapozott és tanulói nyelvismeretszinthez, valamint tanulói célokhoz funkcionalizált tananyag és oktatás szükséges. E két pedagógiai pillér kiépítése a tanárképzés feladata.

10. A tanárképzés

A magyar mint idegen nyelv stratégiai kérdése a már többször érintett tanárképzés, amely a Hegyi-féle állandó speciális stúdiumból két tanári belső szak (ELTE-MI és PTE-MIH, vö.: ÉDER és mások, 1989; SZŰCS, 2000), valamint a Szegedi Egyetem részképzés alapú, integratív, angol forrásnyelvű EU-komparatív figyelemre méltó hungarológiai tanárképzési programja. A tanárképzés kiterjesztése – ha a fentieket megszívleljük – fontos feladat. Fontos tehát a

Károli Gáspár Református Egyetem néhány éve folyó tanárspecializációja, és szükséges az ELTE ANYT szeptemberre tervezett idegen nyelvszakosokat is bevonó tanszék- és intézményközi nyitott tanárképzési programja is. Az integrált képzésnek egy koncepcióját, amely magyar és idegennyelvi szakok kölcsönös részképzésén alapulna, egy korábbi alkalommal már ismertettem. Ennek egyik legfontosabb hozadéka, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítani tudása iskolarendszerünkben is tanított szakokhoz társulván – országos lefedettségre tehet szert. Addig is indítsunk tehát minél több tanárképzési programot, s annak szakszerűségét személyes együttműködéssel tegyük sokszínűvé. Ide tartozik még a filológiai karakterű tanárképzésből való kimozdulás kívánalma a non-filológus (műszaki, gazdasági, orvosi) szakirány felé (Ezt támasztja alá a DNYE jelzése az üzleti kommunikációs tananyagfejlesztés fontosságáról, vö: MATICSÁK, i. m. 53). A tanárképzés iránya tehát kulcsfontosságú az oktatás és társadalmi igény harmonizálásában.

11. A hungarológia

A magyar mint idegen nyelv tanárképzésének évtizedek óta érlelődött egy kulturális oldala: a hungarológiai hangsúly. Világos, hogy a hungarológia nemzetképünk tudományszaki diszciplínája, amely nyelv és kultúra kölcsönösségében nyilvánul meg. Ilyen értelemben a hungarológia *„intra et extra Hungariam"* egységes. A külföld előtt a kultúrdiplomácia, a magyarul tanuló idegen ajkúak számára pedig a „mint idegen" kérdése.

Rákos Péter definíciójával: *„A hungarológiába beletartozik a magyarság önszemlélete is, de nem mint a diszciplína lényege, hanem mint vizsgálódásának kívülről, elfogulatlanul szemlélt tárgya."* (GIAY – NÁDOR, 1998. 47). Milyen tartalommal, hogyan közvetítsük ezen „elidegení-

tett" kultúrát? Röviden: A kultúra általános vonásainak szelektív összefoglalásában és különös vonásainak interkulturális részletezésében, tehát: partner- empatikusan. Ez utóbbihoz egy közismert példával: ne mondjuk azt, hogy a magyarok a X. században kalandoztak, ha egyszer raboltak, mert az öneufemizmus az idegen számára lényegelfedés és visszás. Amit csak lehet, tehát idegen, legalábbis európai kontextusban értékeljünk. Ez a magyar mint idegen nyelvben az area studies értelmű országismeret, amely a hazai oktatásban markánsan megragadható (vö: JÓNÁS, 2002). A tanulói kultúraismeret-igény a hazai nyelvoktatásban implicit és explicit módon jelentkezik, realizálása tehát nyelvbe ötvözött és nyelvhez társított kultúraközvetítés. A kezdő szinten nyelvországismeretként, pl. az oktatás tartalmában a magyar színterek és lexika a pragmatika érdekében és fordítva, tehát egymást segítő összefüggéseiben jelenik meg. Pl. a télbúcsúztató farsangi mulatság mohácsi színterének megjelenítése a szórakozás témájában, a *vidám, szórakozik, táncol, felvonul, utca* stb., s hogy a különös is szerepeljen, a *busójárás* lexikai elemekkel – mondjuk az ige nyelvi vonatkozásának gyakorlásához. Ezt az egészet témája miatt természetesen európai kontextusban, így délszláv kapcsolatok tükrében is meg kell jelenítenünk. A nyelvhez társuló kultúra az országismeret a kezdő szinten külön – az általános vonásokat megcélzó – tematikában forrásnyelven, míg a középhaladó szinttől célnyelven is közvetíthető, de – az egyszerűsített szisztematikus és általános országismeret mellett – a különös is minél több autentikus szövegfeldolgozással és interakcióval. A különössel növekszik meg a nyelvbe öltözött kultúra didaktikai szerepe, amely elsősorban a jelentés szocio-kulturális hátterének feltárásához kapcsolódik, pl. a *Nemzeti dal* megismertetésekor sok egyéb mellett felmerül *„a magyarok istene"* fogalmának feltárása,

amelynek gyökerei a székely-hun legendákig nyúlnak. A tanulói testre szabottság interkulturális érvényesítése megkívánja a tanulói forráskultúra hasonló mozzanataihoz való közvetlen kapcsolást. Ez a hazai multinacionális csoportokban nem mindig megoldható. Ilyenkor a kultúra univerzális vonásainak, pl. a mitológiai saját védőisten jelenségének felvillantásához fordulunk a népek kultúráiban. Pl. az egyiptomi, görög, római istenek teremtésére való hivatkozás stb. *„Emellett helyt kell kapniuk a hétköznapi szövegeknek, médiatudósításoknak stb., amelyek alkalmasak arra, hogy az eseményeket a közös hétköznapi tudatba rendezzék, s társadalmi témává avassák..., de egyben személyhez szólóak is legyenek.*" (JÓNÁS, i.m.).

A hazai hungarológia célja: a magyar mint idegen nyelvben a közvetített kultúra (= országismeret) és a befogadandó személyiség (intellektuális és affektív) faktorainak harmonizálása, amelyhez egy fontos didaktikai mozzanat társul: a tanórán kívüli kultúraélmények bevonása a tanulásba. A tananyagból való kilépés egyben aktualizálás a nyitott kontextus felé. Például a *„Diszkóban"* témafeldolgozás aktuális interakciói a *drogozás, diszkóbaleset*, egyéb sajnálatos ifjúsági kérdések sorát veti fel. Erre jó a tanári anyanyelvűség, a lektori-nyelvmesteri módszer, vagyis a saját kultúra szabadabb interakciós megjelenítése. A tanár interakciói során kultúra-hangsúlyok felvillantásával segíti a befogadást, ami a hazai hungarológia legfontosabb célja. A tanórán kívüli kultúra-kontextus egyébként – hosszabb távon a maga komplexitásával ugyancsak kiegyensúlyozó, befogadtató erő. A hazai hungarológia tehát a magyar mint idegen nyelvben az ún. befogadó hungarológia.

Könnyebb is és nehezebb is a dolgunk a külföldre sugárzó és ott megjelenő hungarológiával. Könnyebb azért, mert csupán a célországra irányul, tehát – általános vonásain

túl – valójában a kétoldalú kapcsolatokban gyökeredzik, s a célország nyelvén interpretálódik (irodalom műfordítás, egyéb művészeti ágak, tudomány stb. elfogadtatása). Nehezebb azért, mert ez az elfogadtatás a virtualitásban létezik, szelektivitása és színvonala személyek által meghatározott. Az autentikus kultúra környezeti kiegyensúlyozó ereje is hiányzik. Ez a személy- (az oktatásban tanár-) központúság elfogadtató jelleggel határozza meg a magyarságkép alakulását az adott idegen(ek) előtt. A külföldi hungarológia tehát az oktatásban ún. elfogadtató hungarológia, amely mindenekelőtt bilaterális kapcsolatokban építi és mélyíti el a magyarságképet. A tanításban itt dominál az idegennyelvű közlés, amely viszont nem egészülhet ki természetes kultúraélménnyel. Bár – a magyar nyelv kisnyelvisége folytán – itt is létezik a tanári-nyelvmesteri autentikusság, s ez – ha a témafegyelmezettség fennáll, didaktikai lehetőségeink egyik pozitívuma.

A hungarológia harmadik hangsúlya a származástudatiak identitásgondozó kultúraigénye, amely mindennél jobban épít az affektív mozzanatokra, s oktatási céljait a múltimázs központú történetiségben találja meg. Nyelvfenntartó nyelvoktatásunkban, amely szociopszichológiai faktorai szerint anyanyelvi besugárzású oktatás, a hungarológia is ún. magyarságismeretként jelenik meg. A származástudatiak a magyar nyelv látszólag „idegenként való" elsajátításában eredmény-csodákat produkálnak. Ennek oka: az integratív motiváció olyan felerősödése az oktatási folyamatban, amely az ősök nyelvéhez és kultúrájához való mielőbbi tartozás vágyát táplálja, mondhatni – az identitáskeresés motorjaként.

Nem hagyhatom ezek után véleményalkotás nélkül a frissen megjelent – és az ellentmondás szellemét máris felkeltő – kétkötetes magyarságismereti könyvet külhoni ma-

gyarok számára (ALFÖLDY és mások, 2002). Úttörő munka, s a maga nemében hiátustöltő. Tartalmát átlengi az az érzékenység, amely a nemzet- és hazavesztés miatt a határon túli és más külhoni, valamint az anyaországbeli magyarság jó részének sajátja. Tehát e tartalom helyt ad a történelmi igazságérzet szabad áramlásának. Tananyagának tudományszaki elemzése most nem feladatom. A nyelvoktatás oldaláról azonban a könyv szellemiségét mégis némi kritikával illetném. A bevezető tanulmány alcímében a reformkori Csaplovics gondolatát idézi: *„Magyar Ország Európa kitsinyben"*, amelyhez illeszkedik a magyarság toleranciájának, kultúrnemzet fogalmának bemutatása. Ugyanakkor rámutat a nemzetkarakter legenda elemeire (vö: „Mi a magyar?" c. fejezet II. köt. 3–7), egyben hatásuk történeti valóság voltára (uo. 6.). Ez a nyitott szemlélet azonban majd szűkül a *„Földrajz, néprajz, honismeret"* c. fejezetben, ahol a magyarság-rajz a Történelmi Magyarország földrajzi-politikai egységében jelenik meg „aktuális határok" nélkül. A fejezet – habár lenyűgöző ismereteket közvetít az ember és a táj egységében, de – a valós országismeret mellőzésével. Ezzel megtöri a *„Haza a magasban"* címadó szellemiségét, amelynek esetünkben épp az a lényege, hogy csakis az aktuális helyzetbe ágyazott múlt tájékoztatja hitelesen a honi és külhoni magyarokat egyaránt. Mégis ez a könyv – inkriminált fejezetével együtt – „minden magyarok" számára mívessége, gondolatisága által emelkedik a hazafias vallomások magasságába. A külhoni magyarokta-tásban ugyanakkor – legalábbis hungarológiánk és a didaktikai tények okán – tanári s talán szerzői kiigazításra szorul.

12. Összegző stratégiai mozzanatok

Az elmondottakból – úgy vélem – kitetszik, hogy mely kérdéseket kell stratégiai hangsúllyal kezelnünk. (Ezeket az önök véleménye természetesen a vitában módosíthatja.) Végezetül még arra teszek kísérletet, hogy a magyar mint idegen nyelv stratégiáját megfeleltessem – nem abszolút mérceként – az új kilenc programos idegennyelvi kormánystratégiának, amelynek metaforikus jelzésű programjai felsorolásban: Forrásprogram; Két tannyelven program; Előre fuss! program; Mesterfokon program; Élesztő program; Mértékelés program; Nyelv+szakma középfokon program; Nyelv+szakma felsőfokon program és Egy életen át program (vö: MEDGYES, 2003).

Magyar mint idegen nyelvi/hungarológiai megfeleltetésben:

1. *Forrásprogram*: A másodlagos szóbeliség és írásbeliség nyomán a magyar mint idegen nyelv és hungarológia oktatásában is megjelent a hangos és képes, sőt multimédia tananyag, amelynek felhasználása a külföldi magyar nyelv-hungarológia és a hazai hungarológia oktatásában felettébb előnyös. A magyar mint idegen nyelv egyéb tananyagai is, vagy jó részük kevéssé hozzáférhetők a külföldiek és tanáraik számára. Főként megközelítő teljességben a kutatások számára. A hozzáférhetőség növelné a magyar mint idegen nyelv hitelességét a szakmai közgondolkodásban. Ennek megvalósítására indításként a Balassi Bálint Intézet új és tágas könyvtára tűnik a legalkalmasabbnak. Javaslat: *a minél szélesebb spektrumú tananyagkínálat hozzáférhetővé tétele.*
2. *Kéttannyelven program*: A magyar mint idegen nyelv és hungarológia oktatása és kutatása megköveteli az idegennyelv-tudás hasznosítását. Ezért

egyfelől *kívánatos az idegennyelv szakosok tanárképzése*, másfelől elsősorban *az elfogadtató hungarológia idegennyelvűségének didaktikai fejlesztése*, egyúttal a nyelv és kultúra összefüggésében *az interkulturális kommunikáció érvényesítése*. Továbbá: a hazai idegennyelvű szakképzés mellé fontos az idegen ajkú résztvevők magyartudása is (vö.: orvos-beteg kommunikáció).

3. *„Előre fuss!" program:* Előtérbe kell helyeznünk az empirikus, mégpedig a *felméréseken alapuló kutatást*, és pl. etnográfiai merítéses módszerrel legalább megközelítőleg *fel kell térképeznünk a latenciában is a nyelvismeretet.*
4. *„Mesterfokon" program*: A *tanárképzés* fókuszába a *tanulóközpontúságra figyelő professzionalitást* kellene állítanunk. Ez is segítene *tananyagkészítésünk szakszerűbbé tételében*, tananyag-funkcionalizálásunk átlátásában és művelésében. Pl. *a korszerű hungarológiai programok* beépítésében figyelembe kell vennünk, hogy az irodalom ma már nem nyelvbefolyásoló erő, de a nyelvoktatásban – affektív motivációként – didaktikai tény.
5. *„Élesztő" program*: *A magyar mint idegen nyelv tudását* be kell kapcsolnunk *a magyar iskolarendszerbe* az országos lefedettségű tanárkínálat érdekében. *A tanárképzés integráltsága* ezt megoldaná.
6. *„Mértékelés" program*: Az egynyelvű EU-kompatiblis nyelvvizsgarendszerek további fejlesztése. EU-érdekű tendencia: a nyelvország nyelvvizsgájának primátusa az idegennyelv-tudás elismerésében. Mindazonáltal: túlságosan ne kanonizáljuk a nyelvvizsgát, mert a megélhetési nyelvismeret, a tényleges nyelvi megfelelés – s a magyar mint idegen

nyelvben ez a hazai környezetű szempont a lényeg – végül is a munkavállalók döntése.

7. *„Nyelv+szakma középfokon" program:* A külföldiek hazai jelenléte *az üzleti kommunikáció* magyar nyelven való oktatását is szükségessé teszi. Fontos tehát, hogy a *tananyagok tartalma* – a nyelv és hungarológiai aspektusból egyaránt – az efféle *nonfilológus szempontokat* is tükrözze. Ehhez fontos *a filologizáló szövegtipológia pragmatikus irányváltása.*
8. *„Nyelv+szakma felsőfokon" program*: A szakmai kommunikációra való képesség az *üzleti, kereskedelmi, tudományos és kulturális szférákban.* Erre kell *a szaknyelvkutatás,* erre kell *a szaknyelv és a hungarológia összekapcsolása is, pl. tudósaink*, kiemelkedő szakembereink *tevékenységének megismertetése s egyéb, a szaknyelvi háttérismerethez tartozó hungarológiai vonatkozások.*
9. *„Egy életen át" program*: *A centrumok és a nyelviskolahálózat* kapcsolatának szorosabbá tétele bármely életkorúak oktatása érdekében. Ez a kapcsolat elsőként a nyelviskolai tanárok ilyen irányú továbbképzéses *professzionalizálását* jelentse egyben, *a szakma bizalmába fogadását*, mert a *közoktatás felé való nyitásban történelmi érdemük*, pillanatnyilag pedig *mással nem pótolható funkciójuk van.*

Zárógondolat

A hiteles kommunikációhoz erőfeszítésre van szükség. És a magyar mint idegen nyelv/hungarológia is egyfajta kommunikáció. Ne tegyünk le továbbra sem a minőségjavítás szándékáról, mert erőfeszítés nélkül nincs jövő. Mindazonáltal úgy gondolom, hogy stratégiai hangsúlyaink az eddigi eredmények következményei, s jól-rosszul, de megfelel-

nek a folyamatosság és az innováció, a hagyomány és a korszerűség társadalmi várakozásának. Ez volna a célunk: az értékőrző modernség stratégiájának lehetőség szerinti követése a magyar mint idegen nyelvben.

IRODALOMJEGYZÉK

1. BALÁZS Géza: *A kommunikációs létmódok és terek átalakulása. Szöveg(félre)értés. A szövegértés helyzete mint nyelvstratégiai kérdés* c. konferencia, MTA Társadalomkutató Központ, Nemzeti Stratégiai Kutatási Program. Előadás. 2003. március 11. – megjelenés alatt.
2. ALFÖLDY – BAKOS – HÁMORI – KISS GY.: *„Haza a magasban". Magyar nemzetismeret I–II.* Antológia Kiadó, Lakitelek, 2002.
3. ÉDER – HEGEDŰS – HORVÁH – SZILI: A magyar mint idegen nyelv tanári szak. In: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből.* 17. sz. Bp., 1989.
4. GIAY – NÁDOR: *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia.* Osiris, 1998. 47.
5. MATICSÁK Sándor: A magyar nyelv oktatása a Debreceni Nyári Egyetemen. In: *75 éves a Debreceni Nyári Egyetem.* DNYE, 2002. 35–53.
6. MEDGYES Péter: Az idegennyelv-tudás fejlesztésének stratégiája. Előadás. In: *ELTE-vitafórum. Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*, 2003. január 20.
7. SZÉPE György: A magyar mint idegen nyelv / hungarológia koncepciójának kialakulása munkám során. In: *HungÉvk. PTE*, 2000. 11–23.
8. SZŰCS Tibor: A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete. In: *HungÉvk. PTE*, 2000. 24–37.

Háry László

A külföldi magyarnyelv-oktatás motiválását elősegítő szervezeti keretek bővítésének lehetőségei

A nyelv lényegének meghatározására számos definíció született. Ezek számba vétele és értelmezése helyett a nyelvnek a kulturális értékek megismerésében és közvetítésében játszott szerepére és funkciójára szeretnék röviden kitérni, illetve e gondolatkör néhány aspektusát kiemelni.

A nyelv mint a gondolatok, érzelmek, vágyak kifejezésének és közlésének eszköze, maga is kulturális és művészeti értékek létrehozásának eszköze, hordozója és létformája, ugyanakkor más, nem verbális kulturális-művészeti értékek megismerésének, megismertetésének és közvetítésének fontos eszköze.

A nagy európai államok a fent leírtak szellemében a XIX. század 80-as éveitől kezdődően létrehozták nemzeti kulturális intézetüket, aminek honi központja a világ számos országára kiterjedő hálózatot épített ki (British Council – 1934, Goethe Intézet – 1951, Alliance Française – 1884, Dante Társaság – 1889 stb). Ezek az intézetek a nemzeti kulturális és művészeti értékek nemzetközi megismertetését tűzték zászlajukra, de számos esetben nyíltan vagy burkoltan a hazai gazdaság külföldi propagálását is felvállalták. Ezeknek az intézeteknek a fenti funkciók ellátásán túl alapvető céljuk volt a nemzeti nyelv mint idegen nyelv hazai és külföldi oktatása, az oktatási keretei bővítésének szorgalmazása és sokrétű támogatása (anyanyelvi oktatók, nyelvkönyvek, ösztöndíjak stb.).

Egy fent leírt típusú intézet létrehozásának feltételei Magyarországon 2002-ben, a Balassi Bálint Intézet megalapí-

tásával jöttek létre, két jogelőd intézmény funkcióinak megszüntetve megőrzésével, ill. összevonásával. Megítélésem szerint elsősorban a *feltételei*, hiszen jelenleg továbbra is kettősség áll fenn a magyar nyelv és kultúra nemzetközi terjesztésében és megismertetésében. A külföldi kulturális intézetek, központok, CH-k hálózata ugyanis, aminek tagintézményei az OM felügyelete alá tartozó Balassi Bálint Intézet külföldi bázisintézményei *lehetnének*, két másik minisztérium irányítása alá tartoznak. Ha a kormányzat célja a Balassi Bálint Intézetnek egy „nyugati" típusú, a külföldi országimázs-építés szempontjából rendkívül fontos és hasznos szerepkör betöltésére hivatott kulturális intézetté fejlesztése, akkor ennek érdekében még számos vonatkozásban tárcaközi megállapodásokra és kormányzati döntésekre van szükség szervezeti, szakmai és financiális kérdésekben egyaránt.

E szándék megnyilvánulásaként értékelhető a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának politikai államtitkárához a Balassi Bálint intézet főigazgatójával közösen intézett levelünkre történt reagálás. A levélben ismertettük a Balassi Bálint Intézetnek és a Pécsi Tudományegyetem két szervezeti egységének, a Hungarológiai Tanszéknek és az Idegen Nyelvi Titkárságnak, a magyar nyelv és a hungarológia oktatásában, valamint a magyar mint idegen oktatásában és tesztelésében elért közös eredményeit, valamint a magyar nyelv külföldi oktatási kereteinek bővítésére és motiválására tett erőfeszítéseit. Kértük, hogy a NKÖM tegye lehetővé és szorgalmazza, hogy a külföldi magyar kulturális intézetek tekintsék kultúraközvetítő tevékenységük szerves részének a magyar nyelv oktatását és motiválják a magyar nyelv minél szélesebb körű tanulását, valamint az elért nyelvtudás standardizált, EU-kompatibilis nyelvvizsgával történő tesztelését.

A levél megírásának előzménye, hogy a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkársága, amely 1999 óta a neves európai egyetemek által létrehozott ECL Konzorcium (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*), illetve a konzorcium által kidolgozott és működtetett *ECL nyelvvizsgarendszer* nemzetközi központja, az európai uniós tagállamok hivatalos nyelveire kidolgozott ECL nyelvvizsgarendszer vizsganyelvei közé bevitte, majd 2001-ben a vizsgarendszerrel együtt akkreditáltatta a magyar nyelvet. Ezt követően több külföldi magyar kulturális intézettel (London, Berlin, Bécs) megállapodást kötött magyarból ECL vizsgahely nyitására és működtetésére, illetve a vizsgára való felkészítés céljából magyar nyelvi kurzusok indítására. Az együttműködés kedvező tapasztalatai, illetve a külföldön magyart tanulóknak az az igénye, hogy bővüljenek a magyar nyelv tanulásának lehetőségei, és megszerzett magyar nyelvi ismereteiket külföldön és Magyarországon egyaránt elfogadott vizsgabizonyítvánnyal dokumentálhassák, késztetett bennünket arra, hogy javaslatot tegyünk a rendszer kiszélesítésére, és ehhez kérjük a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának hivatalos támogatását.

Javaslatainkat a minisztérium illetékesei kedvezően fogadták. További informálódás után dr. Csapodi Miklósné, a Kulturális Intézetek Igazgatóságának igazgatója, feljegyzést készített dr. Schneider Mária helyettes államtitkár asszony részére. Ebben a londoni és a berlini intézetektől közvetlenül szerzett információkra is támaszkodva az alábbiakat fogalmazza meg:

„Az Igazgatóság álláspontja az ECL nyelvvizsgák többi intézetre történő kiterjesztésével, népszerűsítésével kapcsolatban az, hogy minden külföldi magyar kulturális intézet az adott kulturális közeg igényeinek felmérése után, önállóan

dönthet az ECL vizsgáztatás felvállalásáról, a NKÖM jóváhagyásával. A KII szakmai szempontból támogatja azt az elképzelést, hogy ott, ahol arra igény mutatkozik, ECL vizsgaközpontok működjenek és a nyelvoktatáshoz és vizsgáztatáshoz az adott kulturális intézet, Collegium Hungaricum biztosítsa az infrastrukturális feltételeket." ... „A KII részéről segítséget tudunk nyújtani a nyelvoktatással és vizsgáztatással kapcsolatos ismertetők, tájékoztató anyagok, kézikönyvek intézeteinkbe történő továbbításában. Az intézetek – lehetőségeikhez mérten – szerepet játszanak a nyelvvizsgáztatási lehetőség népszerűsítésében, megismertetésében."

A levélben utalás történik arra, hogy *„ A vizsgáztatással járó szervező- és reklámtevékenységre, valamint a lektorok ill. egyéb oktatók díjazására azonban anyagi forrást nem áll módunkban biztosítani."* Ezt nem is kértük, ugyanis mind a nyelvoktatás, mind a nyelvvizsgáztatás önfinanszírozó, a tandíj, ill. a vizsgadíj bevételből az elvégzett (többlet)munka finanszírozható.

A NKÖM és a KII nemcsak *állásfoglalást* alakított ki a Balassi Bálint Intézet és a PTE Idegen Nyelvi Titkárság közös ajánlásáról, hanem a külföldi magyar kulturális intézetek igazgatói részére küldött körlevélben azonnal megtörtént az állásfoglalás tartalmának végrehajtására az *intézkedés* is.

A kulturális intézetben a magyar mint idegen nyelv oktatás feltételeinek megteremtése, illetve a meglévő keretek kibővítése jól kiegészíti azt a hungarológiai képzést, amit a Balassi Bálint Intézet koordinálásával a világ számos országának egyetemi tanszékei végeznek. Míg az egyetemeken alapvetően a *hungarológus* szakemberek, *nyelvészek* és *irodalmárok* képzése folyik, addig a kulturális intézetek a mindenki számára hozzáférhető *nyelvtanulási* lehetőséget biztosíthatják a magyar nyelv tanulása iránt érdeklődőknek,

legyenek ezek nyelvünk és kultúránk külföldi szimpatizánsai vagy a külföldi szórvány-magyarság különböző generációjának tagjai. A magyar nyelv tanulásának motívumai eltérőek lehetnek a turista-nyelv elsajátításától, a szülők-nagyszülők nyelvének tanulásától a magyarországi oktatási intézményekben való tanulás szándékán át egészen a szakmai vagy az üzleti világban való érvényesülésig. Ez a nyelvtanulási igény motiválható azzal, ha a tanulás egyes fázisainak lezárásaként célul tűzzük ki egy adott nyelvtudásszint elérését. Ez a cél érhető el az európai uniós elvárásokkal adekvát, és a magyarországi akkreditációs követelményeknek is megfeleltetett ECL magyar nyelvvizsgával. A kulturális intézetek mint az ECL magyar vizsga vizsgahelyei kooperálhatnak a magyart mint idegen nyelvet oktató egyetemi hungarológiai tanszékekkel és más intézményekkel is (pl. népfőiskolák, nyelviskolák, vasárnapi iskolák stb.) bevonva az ottani oktatókat is a vizsgáztatásba. A nyelvtanulási és a nyelvvizsgáztatási lehetőség propagálásával a magyar kulturális intézetek a fentieken túl egyúttal újabb látogatói kört tudnak vonzani falaik közé, akik így megismerkedhetnek az ottani kulturális kínálattal is. Csak mellesleg említem meg, hogy a neves európai kulturális intézetek nyelvtanfolyami és nyelvvizsga bevételeikből finanszírozzák működési költségeik egy részét, illetve kiegészítik vele az állami, vagy a civil szférától kapott támogatást, sőt saját ösztöndíjrendszert működtetnek nyelvoktató-nyelvvizsgáztató tevékenységük bővített újratermeléséhez.

A kulturális intézetek keretében folyó nyelvoktatási és nyelvvizsgáztatási tevékenység iránt megvan az igény, ezt mutatják eddigi tapasztalataink. Az ECL vizsgahely nyitást követően Londonban, Berlinben, Bécsben indított tanfolyamok résztvevői most kezdenek beérni, és készülnek a

májusi vizsgára. A KII igazgatójának levelére hivatkozva a pozsonyi kulturális intézet igazgatója telefonon jelezte, hogy szívesen vállalják a magyarból az ECL vizsgahely működtetését és a vizsgáztatást, hiszen mintegy félszáz magyarul tanuló diák várja intézményükben a nemzetközi vizsgalehetőség biztosítását. Az USA-ban a magyarországi közép-és felsőoktatási intézményekben tanulni szándékozók javaslatára nyílt meg magyarból (sőt angol mint idegen nyelvből is) ECL vizsgahely, ami biztosan hozzájárul a célirányos magyartanulásban résztvevők számának emelkedéséhez. Kanadai intézmények is érdeklődnek a vizsgalehetőség iránt. Kanada mellett más országokból is jeleztek hasonló igényt, ahol szintén *nem* működik magyar kulturális intézet. Ezekben az országokban, amíg nem bővül a külföldi kulturális intézetek köre, illetve nem jön létre a Balassi Bálint Intézet irányításával működtetendő nemzetközi intézményhálózat, a diplomáciai képviselet vállalhatná magára, ill. biztosíthatná a lehetőséget és a feltételeket az országban működő kompetens egyetemi tanszékek és munkatársaik bevonásával a magyar kultúra megismertetése, értékeinek terjesztése *mellett* a magyar mint idegen nyelv tanulásához és az ECL magyar nyelvvizsga letételéhez.

Maróti Orsolya:

Nyelvtanítás második (anya)nyelvűeknek

1. Külföldi diák – magyar diák?

Egy olyan nyelvpedagógiai kérdésről szeretnék előadásomban szólni, amellyel már bizonyára mindannyian találkoztak, hiszen minden évben érkeznek Magyarországra külföldön, elsősorban a nyugati országokban, szórványban élő magyar származású diákok. Az ő nyelvi képzésük során felvetődő speciális problémák megoldására azonban mindeddig csak egyéni válaszok születtek, oktatásuk sikeressége ma is tanáraik leleményességén múlik. Természetesen minden nyelvtanuló története más és más, nem vitatom a tananyagok a csoportok igényeihez való igazítását sem, talán nem haszontalan azonban a közös vonások megkeresése, rendszerbe foglalása.

Két okból is szükségét érzem egy ilyen típusú problémafelvetésnek: mivel a szórványban élő magyarok száma igen magas, és mivel világszerte érzékelhető a kulturális gyökerekhez való visszatérés fontossága a nemzeti identitás egyik szeletét hangsúlyozó kulturális identitás keresésének folyamán. Ez a könnyen vállalható, a magyarság esetében sok helyen egzotikusnak számító azonosulás a ma hozzánk érkező fiatalok esetében elsősorban politikamentes érdeklődés. Az egzotikum, és az, hogy közmondásosan nehéz nyelv a miénk, együttesen biztosítják nyelvünk presztízsét.

Ma, amikor különböző kultúrákból érkező emberek élnek és dolgoznak együtt, kötnek házasságot, és a politikai nemzet fogalmához kötött nemzeti identitás már gyakran értelmezhetetlen a huszonévesek generációja számára, megjelent az elsősorban kulturális értékeket hangsúlyozó kultu-

rális identitás.[1] A kultúra fogalmának számtalan, gyakran igen tág értelmezéséből következik, hogy a kulturális identitás nem kényszerít választásra egyik vagy másik szokásrendszer között, hanem hozzáadódóan kapcsolódik azokhoz.

A hozzánk érkező, szórványban élő magyar származású fiatalok körében, a laikus vélekedéssel ellentétben, a magyar identitástudat és a magas szintű magyar nyelvtudás nem feltétlenül jár együtt. Az önmeghatározáshoz kötődő nyelvtudás azonban érték, olyan lélektani előny, amely segíti a nyelvtanárok munkáját.

2. Kétnyelvű diákok

A diákok eltérő nyelvtanulási indokait mindenképp fel kell derítenünk, közösen kell meghatároznunk az elérendő célokat. Az ő esetükben talán még fontosabb a tanulás várható (és elvárható) eredményeiről beszélnünk, mint a nem magyar származású külföldiek esetében, hiszen ha érzelmi döntés következtében kezdik fejleszteni magyarnyelvtudásukat, akkor az irreális várakozások zátonyra futása érzelmi kudarcot is jelenthet.

Előadásomban azokról a diákokról szeretnék szólni, akik családjának már második vagy harmadik generációja nem összefüggő magyar nemzetiségű területen él, és idejövetel-

---

[1] Löfgrennek a nemzeti kultúrával kapcsolatban megfogalmazott, történeti keretbe helyezett gondolatainak nyomán érzékelhetjük, hogy a jelenben zajló folyamatok, Európa egységesülése nyomán a hangsúly egyre inkább átkerül a nemzetiről a kultúrára. Ő – történeti szemszögből – arról ír: sarkalatos kérdés, hogy „hogyan alakítható át kulturális térré, közös kultúrává a nemzet társadalmi és politikai élettere"(LÖFGREN, 18). Ma az egy ország határain belül élők kulturális sokszínűségének hangsúlyozásával, azok egymás mellé helyezésével a kultúrához tartozás hangsúlyosabbá válik az egyén számára, mint a nemzethez tartozás.

ük célja – legalábbis részben – magyar nyelvtudásuk fejlesztése. A felnevelő család nyelvhasználati szokásaitól függően ki jobban, ki kevésbé jól beszél és ír magyarul. Rendelkeznek már nem tudatos magyar nyelvtudással, ám ez a helyzet különleges feladatok elé állítja a nyelvtanárokat, mivel sem a magyar általános iskolások, sem az itt tanuló külföldiek nyelvtanulási vagy tudatosítási folyamatához nem hasonlítható a velük végzett munka.

Az anyanyelv magas érzelmi telítettségű fogalma a diákok számára sokszor nem is értelmezhető. Előadásom címében mégis használtam, mert úgy éreztem, hogy a hallgatóság körében kiváltott asszociációk hozzásegítenek a vázolt nyelvtanulási szituáció lehetséges indokainak szemléletessé tételéhez. Ha csak az egyik szülő beszél magyarul, jóval valószínűbb, hogy akkor adja tovább nyelvtudását, ha ez a szülő az anya, aki – főleg kisgyermekkorban – a legtöbbet van a gyerekkel. Ha otthon magyarul beszél az egész család, akkor még több esély van arra, hogy a magyar legyen nyelvelsajátítás szempontjából a gyerekek első nyelve. Nyelvhasználati szempontból az iskolába járás, a baráti körben folyó társalgás nyelvváltást is eredményezhet, azaz felcserélődhet a magyar és a környezet nyelvének szerepe. A másik nyelv dominál majd, ezt tartják a diákok első nyelvnek (L1), a magyart sokan második (újra)tanult nyelvnek tekintik, hiszen szókészletük, kommunikációs kompetenciájuk megmarad gyermeki vagy konyhanyelvi szinten. Gondolataikat, érzelmeiket nem magyarul, hanem környezetük nyelvén tudják pontosan leírni.

3. A nyelvtanulás célja

Az ideérkező diákok gyakran egy meglehetősen általános célt fogalmaznak meg: jobban szeretnének tudni magyarul. Dolgozatomban ennek a kívánságnak a megvalósítási fo-

lyamatát szeretném részekre bontani, azaz nagy vonalakban meghatározni, hogy milyen feladatok várnak a nyelvtanulókra és a nyelvtanárokra a különböző nyelvi készségek kialakítása során. Nem szabad megfeledkeznünk azonban arról, hogy az ő esetükben a nyelvtudás fejlesztését nemcsak a személyes elkötelezettség és igényesség motiválja, hanem az a szándék is, hogy a magasabb szintű nyelvismeret birtokában a magyar kultúráról, történelemről, társadalomról is több ismerettel rendelkezzenek.

A kapcsolatok kiépítése, barátkozás, a rokoni szálak megerősítése szintén a kívánt célt szolgálja, azaz egy képzelt közösséghez[2] tartozás érzésének valódi közösséghez tartozássá történő alakítását. A nyelvtudás tehát elsősorban eszköz, és nem cél az ő sajátos esetükben. Ha szépirodalmat, újságokat, történelmi tanulmányokat olvasnak és értenek meg, akkor nyilvánvaló a nyelv eszköz-volta. És ha igényesen beszélnek magyarul? Ha grammatikailag helyesebben és árnyaltabban fejezik ki magukat, ha a szituációknak megfelelő formalitással bíró nyelvi eszközt választják egy beszélgetés során? Ha ezen képességeik folytán megértetik magukat, és beszédpartnereik is megértik az árnyalatokat, szándékokat is, amiket ki akartak fejezni, akkor vajon nem az egy közösséghez tartozás érzése alakul-e ki? A szituatíve (akár grammatikai, akár szociokultu-rális értelemben) helytelen formák választása jelölt a helyesen választott formák jelöletlenségével szemben, és arra hívja fel a figyelmet, hogy az illető nem a mai Magyarországon használt normák szerint szerkeszti mondandóját, tehát (le-

[2] Olyan képzelt közösséghez (Benedict Anderson) tartoznak, amelynek tagjai sokszor nem ismerik azokat, akik a közösségben követik őket, mégis él bennük a közösség képzete a közös értékek, a közösen vállalt cselekvések következtében. Anderson a nemzetet határozza meg elképzelt politikai közösségként, „hiszen csak képzeljük, hogy természetéből adódóan körülhatárolható [...] egység" (ANDERSON, 4).

het, hogy csak egy kicsit, de) idegen. Nem az motiválja-e tehát a külföldről érkező magyar származású diákokat, hogy ne legyenek idegenek, hogy identitásuk fontosnak tartott része kiteljesedjék? Ha a magyar identitás személyes élménnyé válása, hétköznapi tapasztalatokkal való gazdagítása a cél, akkor ismét arra a következtetésre jutunk, hogy a nyelvtanulás elsősorban eszköz. Nekünk, tanároknak, mivel a tananyag válogatásakor szem előtt tartjuk a diákok igényeit, nem szabad erről megfeledkeznünk.

4. Készségfejlesztés

A különböző nyelvi készségek fejlesztése előtt érdemes megvizsgálnunk, hogy mi az az eredmény, amit elérni szándékozunk. Az adott készség karakterétől függetlenül a fejlett készségekkel rendelkező személyt az jellemzi, hogy a feladat elvégzéséhez szükséges több művelet összideje csökken úgy, hogy az összteljesítmény könnyed, olajozott és megfelelően folyamatos. E jelenség magyarázata többféle okra vezethető vissza: a gyakorlott készséghasználó nem foglalkozik apró, lényegtelen részletekkel, így megőrzi cselekedeteinek gazdaságosságát. *„A gyakorlott nyelvhasználók hamar észreveszik és megszüntetik a hibákat. Ez többek között abból fakad, hogy maga a visszacsatolási folyamat gyorsul fel, illetve a gyakorlott nyelvhasználónak kevesebbszer kell ellenőriznie a már automatizált folyamatokat, mint a kezdőnek... Lényeges tulajdonság még, hogy a gyakorlott nyelvhasználók mintegy „előre látják" az eseményeket, így jobban fel tudnak készülni a következő cselekményre"* (BÁRDOS, 2000. 107). A hozzánk érkezők nyelvi készségeinek fejlesztésekor nem a nulláról kezdjük a munkát, az ő nyelvi ellenőrzési rendszerüket sokszor csak munkába kell állítani, kifejleszteni a tudatos és folyamatos (ám gyors) visszacsatolási folyamatot.

A diákok először is kommunikálni szeretnének, azaz azt akarják, hogy az értés szintjét elhagyva birtokában legyenek a kommunikációs készségeknek, ezek közül is a beszédet részesítve előnyben az írással szemben. Kezdetben nem érzik, hogy az értés szintjén (hallott és olvasott szöveg) is sok tennivaló várja őket, még akkor is, ha a kezdetektől könnyen szót értenek a magyar anyanyelvűekkel. Az íráskészség fejlesztése kevésbé fontos számukra, és könnyen belátható, hogy emellett még jóval több munkát is kíván.

A Bárdos Jenő által javasolt felosztás szerint az értés és a kommunikációs készségek szintje után következő, azokat is magába foglaló közvetítés készségszintjén található tolmácsolás és fordítás általában nem szerepel a tanulói célok között. Ezek a műveletek bő szókincset, biztos grammatikai tudást, nagy nyelvi tudatosságot igényelnek, és éppen ezek az erények azok, amelyek a külföldről érkező, magyar származású nyelvtanulók közül igen keveseket jellemeznek. Egy későbbi nyelvtanulási szakaszban természetesen felébredhet érdeklődésük ezek iránt a tevékenységek iránt is.

4.1. Értési készségek

Az értési készségek (azaz a hallott és az olvasott szöveg befogadása, fejlesztése) a felületes szemlélő számára nem tűnnek problematikusnak, érdemes azonban megvizsgálni, hogy milyen megoldásra váró feladatokkal szembesülnek a diákok és a nyelvtanárok. Ez az a szint, amelyen – viszonylag – kevés tennivaló várja őket: a kezdeti nehézségek után ugrásszerű javulásra számíthatunk a diákokat érő stimulusok nagy száma miatt, hiszen akár csak az utcán járva is rengeteg nyelvi hatás éri őket, beszélgetések, feliratok, rövid hirdetések formájában. Ebben az időszakban még az ajtók záródnak felhívás, vagy a kihajolni veszélyes táblák is örömmel töltik el az ideérkező magyar származású

nyelvtanulókat. Megbizonyosodhatnak a felől, hogy ez egy valóban létező, használatban lévő nyelv, nemcsak szüleik titkos kódja.

Kezdetben ezen a szinten is jelentkeznek a szókinccsel, és a szavak képével összefüggésben álló problémák, például a szóhatárok elkülönítésének gondja, vagy az etimologizálásból fakadó téves jelentéstulajdonítás. Az első időszakban a beszédfolyamból az ismert szavakat ki tudják választani, az új szavak szóhatárai azonban egybemosódhatnak. Az etimologizálás, szavak rokonságának felismerése segítheti a tanulási folyamatot, de elő-előbukkannak a gyermeki nyelvelsajátításra jellemző téves következtetések, és ezeken keresztül téves jelentéstulajdonítások. A fent leírtak a passzív nyelvtudás jellemzői is, hiszen amikor használni kezdik tudásukat, gyorsan kiderülnek a félreértések; illetve a más és más toldalékkal ellátott szó tövét is felfedezik, megértik. A környezet végzi el tehát az értés készségszintjének fejlesztését, a tanár feladata a diákot átjuttatni a kezdeti, pszichésen nehéz szakaszon, a magyar hangrendszer és ábécé elemző bemutatásával, meg persze egyszerű gyakorlatok segítségével.

A hangzó szöveg értésének folyamatát – a rádióhallgatás kivételével – sok nyelven kívüli információ is segíti: látjuk, ki beszél, hol beszél; a televízió képi anyagokkal is illusztrálja az elhangzottakat. Az olvasott szöveg nyelvi információinak megfejtése azonban akkor is gondot okozhat, ha ismerjük a szavak jelentését. A konyhanyelvet ideérkeztükkor már beszélő diákok nem tudatosan használják a külföldiek számára bonyolult nyelvi formákat. Ilyen például a felszólító mód, a melléknévi igenevek, vagy a feltételes mód nem teljesült feltételre vonatkozó esetei. Az említett grammatikai jelenségek tudatos használata előtti szakaszban gyakran előfordul, hogy olvasott szövegben, ahol csak

nyelvi elemekkel találkoznak, nem értik meg az összetett nyelvi szerkezeteket.

Nem árt azonban figyelmeztetnünk őket, hogy nem mindig csak rajtuk múlik, hogy megértenek-e egy adott szöveget. Előfordulhat, mint azt gyakran tapasztaljuk, hogy maga a szerző sem kívánja, hogy megértsék, vagy egyszerűen valamilyen okból nem a magyar nyelv szabályai szerint szerkeszti mondatait.

4.2. A kommunikációs készség szintje

4.2.1. A beszéd

A beszédkészség fejlesztése a legproduktívabb a tanári tevékenységek közül, nem szabad megfeledkeznünk azonban arról, hogy a beszédprodukció sikerességét a hangok pontos ejtése is befolyásolja: ha például nem különülnek el világosan az ö-ü, vagy o-u hangok, vagy ha a mássalhangzók ejtése tér el jelentős mértékben a magyarban használttól, akkor a kommunikációban részt vevő másik fél nem tudja értelmezni a hallottakat.

A beszédtempó lassításával, logopédiai gyakorlatokkal megtanulhatják a diákok helyesen képezni a hangokat, csak hosszú és kitartó munka után javul azonban kiejtésük (például a gy és ty ejtése az angol nyelvterületről érkező diákoknál). A hang kialakítása után is kérdéses marad azonban, hogy sikerül-e rábírni őket egy-egy szituációban arra, hogy mondandójuk megfogalmazásával párhuzamosan egy nagyfokú tudatosságot igénylő tevékenységet is végezzenek: otthon, szűk családi körben sikerült megértetniük magukat, nehéz elfogadni azt a tényt, hogy most kemény munkával kell átformálni a kiejtésüket. A mindennapi kommunikációs tapasztalat a tanárok álláspontját igazolja: a helyesen formált szavakat megértik a magyar beszédpartnerek, a helytelenekre azonban minduntalan visszakérdeznek, megakasztva ezzel a közlés folyamatát. A nyelvtanuló szá-

mára tehát a folyamatos, és azonnali visszacsatolás hatására felértékelődik a helyes kiejtés.

A tematikusan csoportosított szókincs átadásával újabb és újabb beszélgetési lehetőséghez juttathatjuk a diákokat. Az egyes témák megválasztása a diák és a csoport egyéni érdeklődésétől függ, általánosan jellemző azonban az az előnyös helyzet, hogy a hozzánk érkezők kommunikációs szintje alkalmas viszonylag bonyolult információk átadására is, csak a megfelelő szavak ismeretének hiánya akadályozza őket véleményük kifejtésében. Ezt a lélektani helyzetet kihasználva gyors fejlődésre számíthatunk. A szókincs tanítása nemcsak bővítést, hanem a meglévő szókincs minősítését is jelenti az ő esetükben. Gyakran kell elmondanunk, hogy a használt szó familiáris, a szleng része, vagy éppen túl emelkedett a hétköznapi beszélgetések során használható szavakhoz képest.

Az otthonról hozott szavak társadalmi kontextus nélküliek, hiszen csak egy adott család, vagy néhány család nyelvhasználatát tükrözi. A stílusminősítés nélkül elsajátított szavak kontextusba ágyazása fontos feladat, hiszen különben kikerülhetetlenek az ahhoz hasonló szituációk, mint amilyet magam is átéltem, amikor egy külföldön felnőtt, magyar anyanyelvű ismerősöm egy étteremben a pincérhez fordult, és megkérdezte: „Elnézést kérek, hol a klozet?".

Az átminősítés az egyik legnehezebben végrehajtható feladat, hiszen már kialakult nyelvhasználati szokásokról van szó. Olyan nyelvhasználati szokásokról, amelyek nemcsak egy adott közösség társadalmi szabályaihoz kötöttek. Ez az átalakítás tudatosíthatja, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek a nyelvi regisztereket nem konvertálhatják, nem használhatják ugyanazt a társalgási stílust egy egyetemi professzorral folytatott beszélgetés során Magyarországon, mint Amerikában.

A szavak stílusértéke a beszéd során, gyors választás közben csak akkor módosulhat, ha külön gyakorlatokat végeztetünk a diákokkal, ahol ugyanazt az információt más és más stílusú beszédet megkívánó szituációba helyezzük. A külföldi nyelvtanulók esetében nincs ilyen probléma, hiszen ők kontextusban, a mai magyarországi nyelvhasználatba ágyazva, stílusminősítéssel együtt tanulják az új szavakat.

A szószerkezetbe, mondatba ágyazást elősegítő morfémák használatát adott esetben hasonlóan nehéz javítani, mint a szavak stílusértékét megváltoztatni. A többes szám harmadik személyű birtokos személyjelek variációi (a lányok kutyája – az ő kutyájuk) nehézséget okoznak a nem magyar származású külföldi nyelvtanulóknak is, azonban az ő esetükben megfelelő bemutatással könnyebben kialakítható a helyes forma, mint a már rögzült hibás alakok javítása.

A határozott és határozatlan ragozás (gyakran az ikes igékkel is keveredő) használata sokszor okoz nehézségeket. A tárgyhatározottság grammatikai jellege, az, hogy egy szabálysorozatot kell megtanulniuk az egyik leggyakrabban használt szócsoporttal kapcsolatban, és azt állandó ellenőrzés alatt kell tartaniuk, bizony gyakran okoz elégedetlenséget. A célnyelvi környezet, az, hogy „rááll a fülük" egy idő után, azaz, hogy megfelelő mennyiségű nyelvi példaanyaggal találkoznak nap mint nap, nagy mértékben elősegíti az automatizálódást.

Az összetett mondatok megformálásakor gyakori probléma a nem megfelelő kötőszó választása, ami a megnyilatkozást is értelmezhetetlenné teheti. Gyakori a másik nyelv hasonló jelentésű, de nem azonos szemantikai mezőjű kötőszavának transzfere, vagy például egy olyan nyelvi elem általános érvényre emelése a nyelvhasználat során, amelyet az anyanyelvi beszélők csak bizonyos estekben használnak.

4.2.2. Az írás

Az íráskészség az, amelynek fejlesztésére a leginkább szükségük van a magyar származású, külföldről érkező nyelvtanulóknak. Otthon egy beszélt nyelvi kódot tanultak meg, a levélírás is letűnőben lévő műfaj (bár az e-mailezés általánossá válása lassan változtat ezen), így ritkán hoztak létre írott szöveget. Ennek következtében szinte minden szinten szükség van írásbeliségük javítására: a magyar betűk használati szabályai, a hosszú mássalhangzók írott képe, az ly és a szóelemző írásmód bemutatása az első feladat. Itt is lassabb a haladás, mert gyakran már meglevő koncepción kell változtatnunk, nem indulnak tiszta lappal a diákok. Sokszor jelentenek gondot az igekötő elválásának helyesírási következményei, vagy a szóhatárok felismerése.

Az összetett mondatokban – a beszélt nyelvhez hasonlóan – a helytelen kötőszó választása, a szövegkohéziót biztosító elemek hiányos ismerete a megértést, míg a helytelen stílus választása a szándékolt cél elérését veszélyezteti.

Ahhoz, hogy az elkészült szöveg koherens legyen, megfelelő szintaktikai és pragmatikai érettségre van szükség, amely a kitűzött célt és a befogadó közeg igényeit is figyelembe tudja venni. Ezért történhet meg az, hogy a külföldről érkező magyar származású diákok esetében is hosszú, és nehéz munkával lehet megfelelő szövegek létrehozását megtanítani. A magyar kisiskolásokkal végzett munkához hasonlóan olyan tudatos szövegépítést kell kialakítani, melynek során a nyelvről megszerzett tudás elemeit egy időben munkába állítva lesznek képesek gondolataik írásos formába öntésére.

5. Nyelvhasználat

A nyelv társadalomba ágyazottságából fakadó pragmatikai kompetenciáról szeretnék még szólni. A használati szabá-

lyokat befolyásoló nyelven kívüli körülmények bemutatása legalább olyan fontos feltétele az adott nyelven való boldogulásnak, mint a megnyilatkozás grammatikai megformálásához nyújtott segítség. Más szerepbe kerül egy formális helyzetben önöző, magázó, tetszikező vagy – helytelenül – tegeződő nyelvtanuló. Nem nyelvtudását, hanem személyiségét fogják kedvezőtlenül megítélni, vagy ő maga helyezi a tegeződés által alárendelt, gyermeki pozícióba önmagát, hiszen csak a kisgyerekek tegezhetnek mindenkit. Nem is beszélve arról, hogy rosszabb esetben ez – a visszategezés szabályát alkalmazókkal – egy, rejtett csendőrpertunak nevezhető helyzetet hoz létre: nem a szolidaritás, hanem éppen ellenkezőleg, az alávetettség jele olyanokat tegezni, akik csak azért választották ezt a formát, mert nem ismerik az idevágó nyelvhasználati szabályt.

Szót kell még ejtenünk a kétnyelvűekre jellemző interlingvális transzfer nyelvhasználatot is érintő befolyásáról. Az eltérő kommunikációs és kulturális környezetből érkezők gyakran nem vesznek észre, vagy nem megfelelően értelmeznek bizonyos nyelvben kódolt üzeneteket. A stílus, a beszélgetést kezdő és záró formulák megválasztása, a szórend kiemelő funkciója, és a többi „háttér-információ" fontos eleme a beszédszituációnak. A saját nyelvből áthozott szabályok alkalmazása, egyszerű lefordítása azzal a veszéllyel jár, hogy beszédpartnerük a személyükre vonatkozóan von le téves következtetéseket. Ilyen esetben *„a beszélőt tartják barátságtalannak, szemtelennek, udvariatlannak, együttműködésre képtelennek vagy egyszerűen meg sem értik"* (GUMPERZ, 1982. 132). A kommunikatív idegen nyelvi kompetencia,[3] s ezen belül a pragmatikai kompeten-

[3] Gumperz interakciós modelljében a kommunikatív kompetencia „az a képesség, amelynek segítségével létrehozzuk és fenntartjuk az

cia kifejlesztése a nyelvtanulókban meglehetősen bonyolult feladat. Egyrészt azért, mert többrétegű készség, s a nyelvtanulók széles körű ismereteit feltételezi. Másrészt pedig – a grammatikai szabályokkal ellentétben – a kommunikációs szabályok nehezen definiálhatók, számuk tulajdonképpen végtelen, vagyis lehetetlen a tanulót minden kommunikációs helyzetre felkészíteni. A mai magyar nyelvhasználatot leíró, elemző alkalmazott nyelvészeti tanulmányok eredményeit felhasználva egyre bővíthető a diákoknak is bemutatható szabályok köre.

6. Összegzés

A külföldről érkező magyar származású, magyarul már beszélő nyelvtanulók képzésében a nyelvi tudatosság kialakítása a legfontosabb, és legnehezebb feladat. A nyelvelsajátítás, és nem nyelvtanulás során birtokba vett nyelv fejlesztése, a rögzült hibás alakok javítása – sajnos – csak akkor hozhat eredményt, ha a spontaneitást átalakítva közösen építjük újra nyelvi rendszerüket. Hálátlan feladat megtenni az első lépéseket, hiszen a diákok úgy érezhetik: azt akarjuk bebizonyítani nekik, hogy éppen annak az eszköznek nincsenek birtokában, amellyel mindezidáig többékevésbé boldogultak. Ha velük együtt fogalmazzuk meg a kurzus elején a célokat, várható eredményeket és feladatokat, akkor könnyebben vállalják az átmenetileg kedvezőtlen lélektani helyzetet. Nem feledkezhetünk meg a sikerélmények biztosításáról sem. Kezdettől fogva lehetőségünk van a nyelvtudás felmérése után hangsúlyozni, hogy mik azok az elemek, amelyekkel kapcsolatban nincs további feladatunk, és azt sem árt megemlíteni, hogy milyen előnyökkel jár majd, mire használhatják később magasabb szintű ma-

---

együttműködést a kommunikációban, és amely nyelvi és a kommunikációhoz kapcsolódó szokásokon alapul" (GUMPERZ, 1982. 209).

gyar nyelvtudásukat. Ha fontos számukra, hogy megismerkedjenek a magyar irodalommal, az ország történelmével, a művészetek különböző formáival, akkor biztosan vállalják a nehézségeket is, hogy olyan eszközhöz jussanak, melynek segítségével felfedezhetik és megismerhetik azokat.

Ha sikerül olyan nyelvtanítási stratégiát kidolgoznunk, amely alkalmas a hozzánk érkező magyar származású diákok nyelvtudásának elmélyítésére, akkor egy kis lépés választ csak el egy általánosabb módszertől, amely révén a nyelvelsajátítás során megszerzett nyelvtudással rendelkező külföldieket (ilyenek például azok a hazánkban élő külföldiek, akik csak néhány éves itt-tartózkodás után keresik fel egyik-másik nyelvtanítással foglalkozó intézményt) is hatékonyan oktathatnánk.

IRODALOMJEGYZÉK

1. ANDERSON, Benedict: Képzelt közösségek: megjegyzések a nacionalizmus eredetéről és terjedelméről. In: *Janus* VI./1: 3–12.
2. BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
3. GARDNER, R.C.: Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment. In: *Jorurnal of Language and Social Psychology* 2 (1983): 219–239.
4. GUMPERZ, John J.: *Discourse Strategies.* Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
5. LÖFGREN, Orvar: A nemzeti kultúra problémái svéd és magyar példákon szemlélve. In: *Janus* VI./1: 13–28.
6. MEDGYES Péter: *Kommunikatív nyelvoktatás.* Eötvös József Könyvkiadó, Szeged, 1995.

Galambos Csaba

Nyelvoktatás és technika

Aligha szorul bizonyításra az a megállapítás, hogy technikai civilizációban, mégpedig a digitális technika civilizációjában élünk. A mobiltelefon, a számítógép vagy az Internet ha nem is változtatta meg gyökeresen az életünket, de sok szempontból könnyebbé, vagy éppen nehezebbé tette: gondoljunk csak például arra az indulatra, amely sokunkat elfog olyankor, ha valamilyen technikai hiba miatt épp nem tudjuk e-mailjeinket elolvasni, vagy a mindig és mindenütt, így a nyelvórákon is megcsördülő mobiltelefonokra.

Ennek az információs technológiának a megjelenését sokan az írás vagy a könyvnyomtatás művelődéstörténeti jelentőségéhez hasonlítják, valószínűleg nem is alaptalanul. Mivel ezekhez a technológiákhoz műveltségi kompetenciák köthetők, a technológiai változás egyúttal azt is jelenti, hogy ez utóbbiak úgyszintén megváltoznak. (Ez természetesen korábban is így volt, csak nem ennyire feltűnően: a vasút hőskorában a masiniszta nyilvánvalóan nagyobb technológiai, azaz műveltségi kompetenciával rendelkezett, mint egy kocsis, ennek megfelelően társadalmi státusza is magasabb volt.) Azt senki nem vonná kétségbe, hogy az írás kompetenciája nélkülözhetetlen: ugyanilyen lett napjainkra a digitális kompetencia is. Tekintettel arra, hogy az új technológiák döntő többségükben a kommunikációhoz kötődnek, a kommunikáció eszköze pedig elsőrendűen ma is a nyelv, a kettő, vagyis a digitális és a nyelvi kompetencia között megállapítható egy meglehetősen egyirányú viszony. A digitális kompetencia ugyanis egyre inkább szükséges a nyelvi kompetencia, azaz a közlekedés *realizálásához*, fordítva azonban nem egészen így van (ha figyelmen kívül hagyjuk most természetesen a például programozáshoz

szükséges mesterséges nyelveket, mint amilyen a C++). A digitális kompetencia ugyanakkor nem a nyelv*tanulás* vagy nyelv*tudás* szempontjából döntő jelentőségű, hiszen a globális kapitalizmus network-, azaz hálózat-jellegű világa kezdetétől fogva kialakította a maga lingua francáját, amely önmagában is globális és ellentmondásos jelenség: a többek között informatikai szakemberek által használt angolságnak nincs sok köze a világ tetszőleges pontján használt angol nyelvhez, ugyanakkor a világ tetszőleges pontján mégis használják. (Történnek persze kísérletek a teljes számítástechnikai nyelvezet „megmagyarítására" is, ez azonban a legjobb esetben is csak afféle kétnyelvűséghez vezethet: *csak* a magyar terminusokkal egészen biztosan egyetlen számítógépes szakember, rendszergazda, fejlesztő, de még „haladó" felhasználó sem fog boldogulni.) Annak a ténynek azonban, hogy ebben a világban a hagyományos hely- és időviszonyok is megváltoztak, vagyis a rendszer *valós* időben képes a *globális* térben működni, hatása van a nyelvelsajátításra is: egyáltalán nincs szükség például arra, hogy nyelvtanuló és nyelvoktató akár csak egy kontinensen tartózkodjék. De a technológia lehetőséget nyújtana arra is, hogy aki a dél-amerikai diaszpórában harmadik generációs magyarokat próbál nagyszülei anyanyelvére oktatni, és aki az anyaországban tanít külföldi orvostanhallgatókat magyar nyelvre, elektronikus levelek, úgynevezett *fórumok* vagy *chat*-csatornák segítségével pillanatok alatt kicserélhesse tapasztalatait. Ez mindkét (vagy optimális esetben nagyon sok) fél számára hallatlan, előre meg nem jósolható haszonnal járna.

Megpróbálom tehát a mondottakat a magyar nyelv oktatása szempontjából értelmezni. A technikai kompetencia ugyanis első közelítésben azt jelenti, hogy képesek vagyunk olyan eszközöket és rendszereket jó hatásfokkal használni,

amelyek lehetővé teszik vagy megkönnyítik a kommunikációt; képesek vagyunk olyan információkhoz jutni, amelyek korábban nem, vagy csak komoly energia-befektetés árán voltak elérhetők. (Itt elsősorban az Internetre és a mobiltelefonra gondolok: e sorok írójának volt szerencséje magyarul igen kevéssé tudó oroszokkal, ukránokkal, törökökkel – a nyelvoktatásukra vonatkozó kérdésekről – beszélnie és sms-t váltania telefonon, ami arra utal, hogy a nyelvtanulók részéről kifejezett igény mutatkozik az életüket és ezen belül nyelvelsajátításuk folyamatát megkönnyítő technikai eszközök használatára.) Másrészt maga ez a technika vagy kompetencia is tárgya a kommunikációnak, akárcsak a bevásárlás vagy az öltözködés. Ennek megfelelően a digitális technika és a nyelvoktatás viszonya nézetem szerint két aspektusból vizsgálható. Az egyik ezek közül értelemszerűen az, hogy ez a technológia milyen lehetőségeket teremt a nyelvoktatás számára, mármint abban az esetben, ha mind a nyelvoktató, mind pedig a nyelvtanuló birtokában van ennek a kompetenciának. A másik nézőpont pedig az, hogy az informatikai társadalom milyen formában és milyen mértékben tükröződik a jelenleg használt nyelvoktató eszközökben.

Az első szempontot tekintve a helyzet véleményem szerint az, hogy a rendelkezésre álló lehetőségek töredékét sem sikerült kihasználnunk. A technika lehetőséget adna egy olyan virtuális valóság létrehozására, amely materiális eszközök nélkül valóságos élethelyzeteket lenne képes minden eddiginél meggyőzőbb módon szimulálni. Egy ilyesféle nyelvoktató eszköz elkészíthető lenne CD, DVD vagy bármilyen más adathordozó formájában is, azaz webes változatban is. Ilyen eszköz tudomásom szerint nincs forgalomban. A Balassi Bálint Intézetben tervezzük egy olyan, szövegeket, álló- és mozgóképeket, feladatokat, hangokat,

filmeket, interaktív gyakorlatokat, nyelvi összefoglalókat tartalmazó és számítógépen tárolt bázis kiépítését, amely azután alapját képezhetné egy erre épülő komplex, de immár nem elsősorban könyv formájában létező oktatási anyagnak. A korábban említett, de egyelőre nem létező tapasztalatcserére visszautalva: ez az oktatási adatbázis – természetesen különféle hozzáférési jogokkal – a világ minden (Internet-hozzáféréssel rendelkező) pontjáról elérhető lenne; ha valaki holnap a melléknév fokozását tanítja egy vasárnapi iskolában, innen meríthetne szövegeket, ötleteket, feladatokat; természetesen azonban saját maga is közkinccsé tehetné az általa kitalált gyakorlatokat. Ehhez persze ma, amikor a szerzői jogok kérdése (és az azokat övező gyanakvás) annyira központi jelentőségű, hogy A4-es papírt sem lehet szerzői jogdíj fizetése nélkül vásárolni, meglehetős nagyvonalúságot tételezne föl mind az adatbázis létrehozói, mind pedig felhasználói részéről.

Mondhatja természetesen erre azt valaki, hogy ezek az eszközök személytelenek, és ez komoly akadálya lehet a hatékony nyelvtanulásnak. Ez igaz, de a személyesség hiányáért kárpótolhat valamennyire például a játék izgalma. Képzeljünk el, mondjuk, egy számítógépes detektívjátékokhoz hasonlóan háromdimenziós térben játszódó történetet, amelyben a nyelvtanuló alakítja – természetesen véges számú variációk szerint – a történet menetét; feladatokat old meg, és a megoldások révén kerül egyre magasabb szintekre, mind a játék, mind pedig a nyelvelsajátítás folyamatában. Nem képzelem természetesen azt, hogy egy ilyen program megszerkesztése egyszerű vagy olcsó lenne: az angol nyelvre vonatkozólag nyilván sokkal nagyobb realitása lenne egyrészt az angol izoláló jellege, másrészt a lehetséges óriási piac, azaz a befektetés megtérülése szempontjából. (Vagyis, ha messzire akarunk menni, azt láthat-

juk, hogy egy nyelv eredetének, szerkezetének, elterjedtségének egyszerűen pénzügyi vonzatai is vannak.) Mindenképpen érdekes lenne azonban egy ilyesféle programnak legalább egy kísérleti és kezdetben esetleg keveset tudó *láma*-változatát (e szó jelentésére még visszatérek) elkészíteni. S ha különböző nemzetiségű, nemű, képzettségű, vállalkozó kedvű külföldi hallgatók megfelelő számban vállalkoznának a szoftver tesztelésére, az készítői számára nemcsak hasznos tapasztalatokat jelenthetne, hanem – jó esetben – megfelelő inspirációt is a program további fejlesztéséhez.

Amíg azonban egy ilyesféle szoftver elkészítése várat magára, addig is nagy lehetőségeket rejt magában az Internet. Gondoljunk arra, hogy nyári egyetemek és nyelviskolák – a Balassi Bálint Intézetben mi magunk is – kirándulásokat és országismereti programokat szerveznek külföldi hallgatóiknak, amelyeknek elsődleges céljuk a nyelv valóságos környezetben történő használata. Az ilyen kirándulások szocializációs hozadékát (nevezetesen azt, hogy a hallgatók összebarátkoznak, és optimális esetben egymással is, meg például a vendéglőssel is magyarul diskurálnak) az Internet segítségével tett „túra" természetesen nem képes pótolni. De valós információk szerezhetők Tokajról vagy Tihanyról, Budapest városépítészetéről, múzeumokról és néptáncról, vagy akár a televízióban egész nap vigyorgó állítólagos „sztárokról", és ezek megértése már nyelvelsajátítási célokat szolgál. A nyelvtanulás kezdeti időszakában még az is elképzelhető, hogy az anyanyelvükön, esetleg angolul próbálnak egy adott témakörben tájékozódni, s ennek eredményét próbálják a nyelvórán magyarul közzétenni. A tanár ebben az esetben nem marad ki a folyamatból, hanem előbb mintegy katalizátor-szerepet játszik: ötleteket ad az információk keresésére vagy hollétére vonatkozólag,

majd a nyelvórán kérdéseivel, megjegyzéseivel a moderátor szerepét tölti be. A módszer – nézetem szerint – a nyelvtanulás szinte bármelyik fázisában használható lenne. (Közbevetőleg jegyezném meg: tekintettel arra, hogy az Interneten nemcsak képek és szöveg formájában tárolt információk lelhetők fel, hanem filmek, animációk és hangfájlok is, e technológia használata fonetikai segítséget is nyújthatna a nyelvtanulóknak. Ez különösen azok számára jelentene nagy segítséget, akiknek az anyanyelve fonémakészlet tekintetében jelentősen eltér a magyartól: például a távolkeleti hallgatóknak. De természetesen azoknak is, akik személyes attitűdjük folytán kevésbé szívesen nyilatkoznak meg akár egy logopédiai foglalkozáson, akár egy hagyományos nyelvórán, félve a fonetikai-fonológiai akadályokon könnyebben átvergődő társaik iróniájától. Mivel a filmek és hangfájlok igen jelentős része letölthető formában van jelen az Interneten, ezek visszapörgethetők, visszanézhetők, és visszahallgathatók, technikailag sokkal egyszerűbben, mint ha a rádióból vagy a televízióból venne föl valaki részleteket.) Az igazi természetesen az (lenne), ha a keresés, a tájékozódás megbeszélése is magyar nyelven folynék, s – ha a nyelvoktató intézmény felszereltsége megengedi – még akár az is megtörténhetnék, hogy mindehhez a technikai hátteret is ez az intézmény biztosítja.

Ezen a ponton lépünk át a nyelvoktatás és a technika egy más jellegű kapcsolatához. Amint említettem, nyelvoktatás és technika viszonyának másik aspektusa az, hogy a digitális társadalom, ha szabad ilyen nagy szavakat használni, hogyan van jelen az oktatás lehetséges (és természetesen időben és térben erősen változó) témakörei között. A nyelvoktatás során megjelenő tematikát alighanem számos megfontolás szerint lehetne osztályozni: az egyik ilyen szempont lehet az, hogy mi állandó, és mi változó. Aligha

változnak meg egy nyelvben a színek, a testrészek vagy a betegségek, az elemi szükségletek és az ezekhez kapcsolódó cselekvések („Ehess, ihass, ölelhess, alhass" – mondja a költő, bár mi a harmadikat nyelvoktatás keretében kevésbé részletesen szoktuk tárgyalni); kevéssé változnak a bútorok, az ételek és az italok; relatíve gyorsan változik viszont a vásárlás vagy a közlekedés mikéntje. Vannak másfelől nemzetspecifikus és globális jelenségek: mindkét csoportba tartozó témák lehetnek maradandóbbak vagy illékonyabbak. Mátyás király vagy a magyar népdalok például a magyarnyelv-oktatás sarkkövei voltak és maradnak, az 56-os forradalomról viszont egészen 12 évvel ezelőttig nyelvoktatás keretében sem volt tanácsos értekezni. A maradandóbb globális jelenségek közé helyezném például a már említett testrészeket, a változandóbbak közé a vásárlás technikájára vonatkozó tudnivalókat. Vannak teljesen eltűnő témakörök, például a szabónál vagy a favásárlás során használt szókincs, amelyet századeleji társalgási zsebkönyvek is előszeretettel tárgyaltak („Ránczot vet a vállamon, de derékban nagyon jól talál."; „Mit fizetek a hasogatásért, fölvágásért, behordásért és elrakásért?"). De van olyan tipikus nyelvkönyvi téma is, amely a szemünk láttára kopik ki a használatból: a távirat például, amely annyi örömöt szerzett Leninnek és Szamuely Tibornak, Európa egyes országaiban egyszerűen megszűnt, és ugyanez a helyzet, mondjuk, a szemfelszedő intézményével is.

Ebben a – meglehet, esetleges – osztályozásban most egy új, globális és feltehetőleg változandó (amennyiben maga a technológia is a szemünk előtt változik: gondoljunk a fax, e-mail, ISDN, kábel, ADSL információs csatornák egymást követő sorára, amelyek közül az első ma már igencsak idejétmúlt és nehézkesen használható eszköznek tűnik föl) kategória bukkan föl: a technicizált társadalom jelensé-

geié. Ide tartozik a számítógéppel, az Internettel, a mobiltelefonnal, valamint ezek technológiai és infrastrukturális hátterével, vagyis összefoglalóan a kommunikációval kapcsolatos jelenségek, fogalmak, cselekvések összessége, de tágabb értelemben ide sorolnám a modern felszereltséggel rendelkező háztartással vagy a közlekedéssel, különösen az autós közlekedéssel kapcsolatos fogalmak körét is. Haladó szinten nyilván további témakörökkel egészülhet ki ez a fogalomkör: például egyes jogra vonatkozó kifejezésekkel, és most, az uniós csatlakozás küszöbén elgondolkodtató, hogy van-e ezzel kapcsolatban valami közlendőnk a magyarul tanulókkal, hiszen a magyar nyelv helyzete egyszerre átértékelődik (vagy legalábbis át kellene, hogy értékelődjék Európában). Ha mást nem, annyit biztosan célszerű lehet megemlítenünk, hogy a mai számítógép ősét egy magyar származású tudós, Neumann János találta föl (ha nem is éppen Európában).

A meglehetősen tág téma feldolgozását és nyelvtanításba történő beemelését nehezíti számos mozzanat, például az, hogy sok esetben ingadozik a szóhasználat: gondoljunk például arra, hogy a *home page* sokáig számos fórumon *ottlap*ként szerepelt. Sok esetben nincs magyar kifejezés az adott jelenségre: ilyen például az angolul *driver*nek nevezett segédprogram, amelynek nincs magyar neve. Azt gondolhatnók, hogy – még mindig a számítógépnél maradva – a programok magyar nyelvű súgói segíthetnek, de ebben alighanem tévedni fogunk, hiszen ezek (túl azon, hogy tele vannak nyelvhelyességi hibákkal: „ha hibát vétett") olyan kifejezéseket használnak, amelyek a felhasználók körében egyáltalán nem honosodtak meg. Vonatkozik ez más technológiai ágakra is: a *bebillentyűz* igét épeszű ember nyilvánvalóan semmilyen regiszterben sem használná, kizárólag vállalati üzenetrögzítőkön hallható. Vannak azután

olyan terminusok, amelyek az angol szó szerinti fordításai, de vannak olyanok is, amelyek egészen másképpen hangzanak magyarul: míg az angol CD-t éget, addig a magyar CD-t ír. Ismét más esetekben igen figyelemreméltó a magyar kifejezés képi jellege: míg angolul azt mondanánk: *rajta van az Interneten*, *az Internethez kapcsolódom*, addig magyarul inkább azt mondjuk: *fönt van az Interneten*, *fölmegyek az Internetre*, ami nyilván az Internet nemzetek feletti, globális és hálóként fölénk feszülő képét indukálja. Általában is kijelenthető, hogy a magyar nyelvhasználat – minden aggodalom ellenére is – igyekszik a hétköznapi nyelvben is használt technológiai kifejezéseket vagy magyarra fordítani, vagy legalábbis „megmagyarítani", azaz magyarul írni és magyar toldalékokkal ellátni (vagyis a nyelvi amerikanizálódás tendenciája nálunk sokkal kevésbé fenyegető, mint például Olaszországban, ahol ráadásul a nyelv bizonyos jellegzetességei is erősítik ezt a folyamatot: például a *fare* vagy a *prendere* ige univerzális használata, ami az angol *take* vagy *get* igékére emlékeztet). Gondoljunk például a *szoftver* vagy a *komputer* szó (hivatalos) helyesírására. Ráadásul a magyar szóképzések között van néhány nagyon szellemes is: a – meglehet, nem túlságosan széles körben elterjedt – *szörcsögtet* neologizmus az angol *search* igéből, a mobiltelefon erősen kritikus *tahofon* vagy *bunkofon* elnevezése (amely persze az eszköz terjedésével párhuzamosan megy ki a divatból, mert annyira *ön*kritikusak azért nem vagyunk), illetve az angol *lame* (= sánta, béna; a számítógép-használók körében ugyanazokat jelöli, akiket a *mazsola* az autós közlekedésben) szó *lámá*ra történő magyarítása, ami igazi telitalálat.

Tegyük hozzá: a mondottak nemcsak a technológiai kifejezésekre, hanem egyéb tudományágakra is vonatkoznak. Török nemzetiségű és Törökországban végzett, de egyéb-

iránt magyarul igen jól beszélő és Magyarországon praktizáló orvos panaszkodott arra, hogy még most is nehézségeket okoz neki az a tény, hogy a hazai orvostársadalom a betegségeket jobbára magyar nevükön nevezi meg, szemben a nemzetközileg használatos latin (vagy latinos) kifejezésekkel. A mi szempontunkból persze ezt nagyon szerencsésnek gondolom, még ha a nyelvtanítás során ez nehézséget okoz, akárcsak azon gazdag jelentésholdudvarral rendelkező szavaké, mint például a *csónakázik*: tetszőleges más nyelvben csak bonyodalmas körülírással lehet megközelíteni e szó valódi jelentését.

Óvakodni kell természetesen a maximalizmustól: ahogyan nem tanítjuk meg a májfunkció-zavarok különböző típusait (sőt, még a *csónakázik* igét sem feltétlenül), ugyanúgy nagyon erős önkontrollt kell gyakorolnunk a technológiai kifejezések tanítása során is. Nézetem szerint ez az az eset, amikor szerencsésebb keveset tanítani, hiszen a téma iránt érdeklődők úgyis felteszik majd idevágó kérdéseiket.

További kockázata egy ilyen vállalkozásnak, hogy – amint utaltam rá – a technológiával együtt az idevágó szókincs is igen gyorsan változik; nem is beszélve arról, hogy a technológia kitermelte a maga tolvajnyelvét is, amelynek tanítása módszertani kérdéseket vet föl, hiszen a hétköznapi helyzetekben igen sűrűn hallható trágárságokat sem szoktuk fölvenni a tanítandó kifejezések listájára (hozzátéve zárójelben, hogy ezek passzív ismerete pragmatikai szempontból valószínűleg egyáltalán nem lenne haszontalan idegen ajkú barátaink számára).

Sokat segíthet azonban épp a szóban forgó technika használata. Az Internet szép számmal tartalmaz olyan szótárakat, amelyek az egyes nyelvek informatikai szókincsét helyezi egymás mellé. Részletes – néha túl részletes – magyarázatokat találni rajta az informatika köréhez tartozó

fogalmakról. Ezekből ugyanakkor a gyakran, és nemcsak számítógép-guruk, hanem hétköznapi felhasználók által is előszeretettel használt kifejezések viszonylag könnyen kiszűrhetők. Vannak azután (az imént tárgyalt kifejezésre utalva) kifejezetten láma-oldalak: ezek a kezdő felhasználót vezetik be a számítógép-használat rejtelmeibe, már amenynyiben egyáltalán megtalálják ezeket a lapokat a világhálón. Ezek azonban tetszőleges kereső használatával aránylag könnyen fellelhetők. És természetesen ilyen jellegű aktivitást kívánó gyakorlatok is lendíthetnek a fogalomkör magyar kifejezéseinek elsajátításában: érdemes lenne, akár csak kísérletképpen is, olyasféle feladatokat róni a nyelvtanulókra, hogy – például – mit tennének fel a honlapjukra, netán készítsék is el magyar nyelvű honlapjukat, írjanak le egy adott cselekvéssort (hogy világos legyen, itt nem a technológia használata, hanem a technológia használatáról szóló magyar nyelvű beszámoló a feladat): hogyan szereznek információkat a világhálóról mondjuk Kertész Imrével kapcsolatban, hogyan szelektálják a kapott adatokat és így tovább.

Megpróbáltam utánanézni annak, hogy a forgalomban lévő oktatási anyagok tárgyalják-e, és milyen mélységben a technológiai kompetencia körébe tartozó nyelvi ismereteket. Vannak természetesen ilyen jellegű olvasmányrészletek és feladatok, ezek azonban vagy elrugaszkodnak a lehetséges élethelyzetekről, vagy csak látszólag technikai jellegűek. Érdekes viszont, hogy többnyire a felszólító mód tanításához kapcsolódnak. Az egyik könyvben a benzinkutassal olyan tevékenységeket végeztet el az egyik szereplő, amelyeket általában senki nem végeztet el, s ha mégis, leginkább saját maga. „Ellenőrizze a gumikat is", mondja Miklós, mire a szolgálatkész benzinkutas azt válaszolja: „megnézhetem a hűtőt és a fékfolyadékot is". Mármost a

hűtőt legföljebb esztétikai szempontból lehet vizsgálni, ha pedig a fékfolyadékot valakinek a benzinkútnál kell ellenőriztetnie, annak már nemigen érdemes egy olyan nehéz nyelv tanulásába fognia, mint a magyar. A másik esetre példa: hogyan cseréljem ki a filmet a fényképezőgépben? Nyisd ki a hátlapját, vedd ki a régit, tedd be az újat. Az egyetlen szó talán a „hátlap", amely szempontunkból hasznos, az összes többi inkább a szőke nős viccek világát idézi. Nem képzelhető el ugyanis – szerintem – olyan valós szituáció, amelyben valaki afelől érdeklődik, hogy hogyan használja az italautomatát, vagy hogyan telefonáljon.

Ugyanakkor a televíziózás vagy a közlekedés szókincse intenzívebben van jelen akár kezdőknek szánt nyelvkönyvekben is. A *Beszélsz magyarul?* című nem egészen egy éves, és a Pécsi Tudományegyetem által kiadott könyv például a nyolcadik, illetve tizenegyedik leckéjében használható szókincset prezentál az említett témakörökben. Megjelennek itt olyan szavak és kifejezések, mint a *vágány*, a *pótjegy*, a *közvetlen vonat*, a *távirányító* vagy a *brazil sorozat*. Itt jegyzem meg a televízió apropóján, hogy egy felmérés szerint a brit nyugdíjasok negyven százaléka szívesebben mondana le a televíziózásról, mint az Internethasználatról: ez az adat (már amennyiben megfelel a valóságnak) épp arra utalhat, hogy nemigen fogjuk tudni sokáig megkerülni a modern kommunikációs technikákkal kapcsolatos szókincs tanítását (a tévénézési szokásokkal kapcsolatos szókincset ugyanis már régóta tárgyalják a nyelvkönyvek: persze a kereskedelmi televíziók megjelenésével az is revízióra szorulna).

Korábban említettem, hogy ezzel együtt sem célszerű átesni a ló túlsó oldalára. Ez történik egy – igaz, haladóknak szánt – nyelvkönyvben, amelyben többek között a következő kifejezéseket találjuk: *torziós inga*, *elektroncső*, *jelfogó*

(amit egyébként nálunk is, másutt is mindenki *relének* nevez), *nitrogén-dioxid*, *mocsárvilág*.

Példákból alighanem elég is ennyi. Tapasztalatom szerint a nyelvkönyvekre általánosságban véve az jellemző, hogy egy kicsit mindig az aktuális információk mögött kullognak. Nem is lehet ezt felróni nekik, már csak azért sem, mert egy nyelvkönyvet nem egy vagy két évig használnak, frissítésük már csak ezért is nehézkes és főképpen költséges. A sors persze furcsa fintorokat produkál néha: az egyik magyarnyelv-oktató CD-n a már forgalomba kerülése idején sem létező Esti Hírlapot olvassa valaki, s lám, napjainkban épp ennek a délutáni lapnak az újraélesztésére tett kísérletnek vagyunk szemtanúi, vagyis a CD e mozzanata akaratlanul is megint „friss". (Megint csak zárójelben bátorkodom megjegyezni: ezt oldaná meg egy interneten jelen lévő és jóformán költségek nélkül, folyamatosan frissíthető nyelvoktató anyag.) Nem tartanám azonban lehetetlennek, hogy egy nagy ugrással kicsit megelőzzük saját árnyékunkat, és olyan nyelvoktató eszközt állítsunk elő, amelyben nemcsak a ma, de a holnap digitális világának kifejezéskincse is helyt kaphat.

A hungarológia oktatása

Menyhért Anna

Megjegyzések a Balassi Bálint Intézet Hungarológia Oktatási Programjához

Rövid hozzászólásomban a Balassi Bálint Intézet Hungarológiai Tanszékén 2002. szeptember 1-jétől működő Hungarológia Oktatási Programot ismertetem, majd az azóta eltelt időszak tapasztalatai alapján fűzök megjegyzéseket hozzá, abban bízva, hogy ez lehet az első lépése annak a folyamatnak, amelyben lehetőség nyílhat az eredmények és hiányosságok számbavételére, a tapasztalatok alapján levont koncepcionális konzekvenciák mérlegelésére, majd pedig a jövőbeni konkrét változások megtervezésére.

A program a hungarológiát elsősorban gyakorlati aspektusú kultúratudományként értelmezi; ennek értelmében egyik legfontosabb alapvetése a kultúra interdiszciplináris megközelítése és oktatásának pragmatizálása. A program elméleti alapját a hungarológiának egy olyan korszerű, az európai egyetemek oktatási gyakorlatával kompatibilis koncepciója adja, mely a magyarságtudományt kultúratudományként és kulturális praxisként értelmezi. A Balassi Bálint Intézet általános célkitűzéseihez illeszkedve a Hungarológia Tanszék feladata az oktatási gyakorlatban azt az alapelvet képviselni, amelyet Gragger Róbert hungarológus elképzeléseit felelevenítve a Hungarológiai Munkabizottság a következőképpen definiált: *„a magyar nemzettel kapcsolatos minden kultúrhagyomány, annak megőrzése, fejlesztése."* Ez elsősorban a magyarságtudomány gyakorlati aspektusú kultúratudományként való oktatását jelenti, különös hangsúlyt fektetve a kultúra interdiszciplináris megközelítésére, a magyar kultúra „exportálására", az európai egyetemek oktatási gyakorlatával való párbeszédképességre, az olyan kérdések felvetésére, amelyek ugyan

speciálisan magyarok, vagy legalábbis speciálisan magyar megvilágítást nyernek, de amelyek egyúttal szinkronban vannak a nyugati egyetemeken tanuló diákok érdeklődési irányaival.

A hungarológus-képzés legáltalánosabban vett célja – ennek értelmében – az itt tanuló külföldiek számára – nyelvtudási szintjükhöz alkalmazkodva – Magyarország-olvasatokat, orientációs pontokat, fogódzókat nyújtani, amelyek segítségével az intézetben töltött tíz hónap végén képesek lesznek átlátni, hogyan értik a magyar állampolgárok az országban zajló kulturális, politikai, társadalmi, művészeti történéseket, képesek lesznek a felhalmozott lexikális tudás alkalmazására, és ezzel párhuzamosan a magyar kultúrában való diszkurzív részvételre és eligazodásra, beleértve ebbe a magyar társadalom gesztusainak, attitűdjeinek, allegóriáinak, mögöttes vagy elhallgatott jelentéseinek érzékelését és értelmezését.

A fentiek értelmében a hungarológiai oktatás mint feladat kettős: egyfelől szükség van hungarológiai bevezetésre, szisztematikus alapképzésre, lexikális alapok nyújtására, hogy a közepes nyelvtudású diákok ismeretei a magyar történelem, irodalomtörténet, néprajz, földrajz területén megközelítsék egy átlagos magyar állampolgárét, vagy legalábbis (a képzési idő rövidsége miatt) megszerezhető legyen számukra ennek a tudásanyagnak a szerkezeti háttere, hogy a fennmaradó hézagok a későbbiekben egyénileg is könnyen pótolhatók legyenek. Másfelől pedig szükség van egy művelődéstörténetre, kultúratudományra mint koncepcionális bázisra alapuló rugalmas, a kulturális-társadalmi élet legfontosabb és legaktuálisabb kérdéseire koncentráló, folyamatosan változó tananyag-keretre. Ez elsősorban a jó nyelvtudású diákokat érinti.

A gyakorlatban ez – ebben a tanévben – a következőképpen valósul meg: a hallgatók magyar nyelvi tudásszintje szerinti programtípusok (A – kezdők, B – alapfokú tudással rendelkezők, C – középfokú vagy haladó nyelvtudásúak) a B és a C programokban további bontást igényeltek: a B/h és a C/h programtípusok a külföldi egyetemek magyar szakos hallgatóinak, illetve külföldön magyarul tanult diákok számára nyújt nyelvi és hungarológiai képzést, míg ugyanezt a B/sz és C/sz elnevezésű programtípusok a szórványmagyarságból érkező diákok számára teszik. A programtípusok tehát a következők: I. A/h program – kezdő nyelvtudású hungarológusok számára (az első félévben nincs hungarológia oktatás); II. B/h program – alapfokú nyelvtudású hungarológusok számára; III. B/sz program – gyengébb nyelvtudású szórványmagyarságból érkezők számára; IV. C/h program – középfokú, haladó nyelvtudású hungarológusok számára; V. C/sz program – jó nyelvtudású szórványmagyarságból érkezők számára. A program magyar nyelvi része délelőttönként, 45 perces nyelvórák keretében zajlik, míg a hungarológiai szaktárgyak oktatása egyetemi jellegű, délutáni előadások és szemináriumok formájában valósul meg. Mind a nyelvi, mind a hungarológiai tárgyak esetében a vizsgák előtti felkészüléshez két-, illetve háromhetes vizsgaidőszak áll a hallgatók rendelkezésére. A vizsgával záruló előadások adják meg azt a szisztematikus, áttekintő és átfogó jellegű tudáskeretet, amely az adott téma legfontosabb elemeinek, csomópontjainak ismertetésével lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy a későbbiekben önállóan is képesek legyenek ezt kiegészíteni, míg a szemináriumok nem törekednek a teljességre, az áttekintésre, egy-egy témát tárgyalnak mélyebben és részletesebben. A szemináriumok sorában egyaránt találhatók történeti jellegűek, és a magyar kultúra legújabb fejleményeire, az aktualitásokra koncentrá-

lók. Előadások: A magyar irodalom történetének áttekintése; Bevezetés a magyar művészettörténetbe; Bevezetés a magyarság néprajzába; Magyar történelmi alapismeretek; Magyarország természetföldrajza és gazdasága. Szemináriumok: A hungarológia története és jelene; A magyar irodalomtörténet kanonikus alkotásai – szövegolvasás és recepciós műveletek; A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana; A magyar társadalom ma: politikai, szociológiai és etnikai problémák; Bevezetés a magyar zenetörténetbe; Bevezetés a magyarság néprajzába, praktikum; Jogi alapismeretek; Kortárs irodalom és irodalomkritika; Leíró nyelvészet; Magyarország kulturális élete ma; Magyarország politikai folyamatai a rendszerváltás után; Magyarország történelme a XX. században; Műfordítási gyakorlatok; Művészettörténet; Történelmi szövegek értelmezésének lehetőségei és módszertana.

A Balassi Bálint Intézet a mai Magyarország egyik olyan intézménye, amelynek tevékenységében kisebb léptékű körben képződnek le, és éppen ezért élesebben mutatkoznak meg az országot az európai csatlakozás előtt és során érintő kulturális hatások és folyamatok, amelyek másrészt elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt hosszabb ideje foglalkoztatják az európai és amerikai kultúraértelmezőket: a globalizációs folyamatok hatása az egyes országokra, egyes nyelvekre, az európai és az egyes nemzeti kultúrák viszonyában bekövetkezhető változások. Ez a problémakör a hungarológia oktatására vetítve számos tekintetben meghatározó: egyik alapkérdésünk az lehet, hogy miként őrizhetjük meg a magyar sajátosságokat egy olyan oktatási típusban, amely nem magyar diákoknak szól, amely nem magyar igényekhez erőteljesen alkalmazkodva tanít – magyarságtudományt. Másként fogalmazva, a kérdés a *„hogyan beszéljünk magunkról másoknak”* kérdése, ami

– minden automatizmusa ellenére – a mindennapi interperszonális érintkezésben sem egyszerű.

A Balassi Bálint Intézet oktatási gyakorlata intézményes formában foglalkozik a kulturális mássággal, a kulturális különbözőség tapasztalatával, ennek identitás- és énképformáló hatásaival, gyakorlatban (az oktatás mindennapjaiban) és elméletben – erre irányul a tanszék által nemrégiben létrehozott Kortárs Kultúra Kutatócsoport tevékenysége – egyaránt. Ide kívánkozik Hans Georg Gadamernek a tapasztalat és a belátás szerkezetéről megfogalmazott véleménye: Gadamer szerint tapasztalatunk akkor valódi, ha előzetes elvárásainkat keresztezi, vagyis, köznapi szóval úgy mondanánk, ha csalódunk, ha az új tapasztalat ellenáll kialakított életstratégiáinknak, ha nem engedi, hogy a gondolkodásunkban megelőzőleg kialakult sémákat a továbbiakban is alkalmazzuk.[1] Az ilyen tapasztalat identitásunk határait kezdi ki, és arra késztet, hogy magát az identitást is új fényben lássuk: segítségével ráébredhetünk arra, hogy identitásunk nem merev, nem statikus, hanem folyamatosan elmozduló képződmény, amely stabilitását éppen ebben a folyamatos módosulásban nyeri el. Ez a tapasztalat a kü-

---

[1] *„...a tapasztalat ebben az értelemben szükségképp előfeltételezi a várakozásainkban való sokféle csalatkozást, s csak ezáltal jutunk tapasztalatokhoz. Az, hogy a tapasztalat mindenekelőtt a fájdalmas és kellemetlen tapasztalat, nem jelent valami különös pesszimizmust, hanem a tapasztalat lényegéből közvetlenül belátható. [...] Minden tapasztalat, amely megérdemli ezt a nevet, valaminő elvárást keresztez. Így az ember történeti léte lényegi mozzanatként tartalmaz egy elvi negativitást, mely a tapasztalat és belátás lényegi összefüggésében mutatkozik meg. A belátás több, mint valamilyen tényállás megismerése. Mindig azt jelenti, hogy elállunk valamitől, amiben addig vakon hittünk. Ennyiben a belátás mindig tartalmazza az önismeret mozzanatát...”* GADAMER, Hans-Georg: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata.* Ford. BONYHAI Gábor. Budapest, Gondolat, 1984. 250.

lönböző kultúrák képviselőinek interkulturális párbeszéde révén mindkét felet – az adott esetben tanárt és diákot – egyaránt érinti. A diákok, más országokból érkezvén, a kulturális különbözőség gyakran szinte sokkszerű élményében részesülnek, számukra nemcsak a konkrét tanítási óra, hanem minden itt töltött nap minden eseménye – a buszjegyvásárlástól az egy könyvtárba való beiratkozásig – a tanulási folyamat, a másik kultúra elsajátításának része. A tanárok esetében a más nyelvet beszélő, más kultúrából érkező diákokkal tartott napi kapcsolat tartja frissen a kulturális különbözőségre irányuló önreflexió-kényszert; hiszen gyakran csak akkor eszmélünk rá arra, milyen általános képet alkottunk saját kultúránkról, ha olyasvalakivel találkozunk, aki erről mást gondol, ha szembesülni kényszerülünk azzal, hogy saját magyarságképünk a másokkal való találkozásban módosulhat.

Ebben a tudatban tanítani, illetve magukat ezeket a kérdéseket tárgyalni nagyon érdekes és felelősségteljes feladat. Az oktatásban a cél ebből a szempontból az, hogy ezeket a kulturális különbségeket lássuk és megtartva értelmezzük őket, segítséget nyújtva a diákoknak az itteni élethez való hozzászokásban, a magyar kultúra pragmatikus szempontú értelmezésében. Másrészt az sem elhanyagolható kérdés, hogy pontosan ez a kölcsönös kapcsolat, az önreflexió kényszere az, ami az oktatási program alakítóit arra készteti, hogy egyensúlyi helyzetet alakítsanak ki saját szempont, saját identitás (az oktatási forma önmeghatározása) és más kultúrák által meghatározott elvárások között, meg- és eltalálják a rugalmasság és a szilárdság, a változás és az állandóság megfelelő arányát. Mindennek figyelembe vételével és érvényesítésével hozhatunk döntéseket arról, hogy egy Magyarországon zajló, de külföldieknek szóló oktatási program milyen mértékben hasonuljon az európai oktatási

formákhoz, illetve ahhoz, ami erről képként – a saját tapasztalat mellett nem utolsó sorban a külföldi diákok reakcióiból kialakított képként – bennünk él. Az ideérkező diákoknak ugyanis egyfelől az az érdeke, hogy saját otthoni tanulmányaikkal kompatibilis oktatásban részesüljenek, másfelől, de ugyanolyan súllyal, az, hogy azt a magyarságképet, azt a magyar kultúra-képet, ami bennük korábban, saját országukban kialakult, gyümölcsözően legyenek képesek ütköztetni azzal, amit itt tapasztalnak.

Ha egy a szórványmagyarságból érkező diák először elutasítja az 1990-es évek kortárs magyar irodalmát, mert korábban még nem találkozott hasonló olvasmányokkal (kedvenc magyar költője Petőfi), vagy ha azt kérdi, Weöres Sándor kommunista szimpatizáns volt-e, vagy ha egy másutt magyar szakot végző diák azt mondja, hogy az ő országában nem kell ennyit olvasni, még ha történelmet vagy irodalmat tanul is valaki, akkor elsősorban arra törekedhetünk, hogy megértessük vele, ezt a kulturális különbséget kamatoztatni tudja, ha arra próbál reflektálni, mi is zavarja, mit talál idegennek az 1990-es évek irodalmában, illetve ha felhívjuk a figyelmét arra, hogy egy előző generáció kultúraképéhez ragaszkodik, ha ráébresztjük arra, hogy a dolgokat a nézőpontunk értelmezi, és hogy azok ezáltal nem minden szempontból tűnnek fekete-fehérnek, vagy ha megkérdezzük tőle, hogy van-e a megszokáson kívül más oka annak, hogy nem szívesen olvasna többet. A gadameri tapasztalatfogalom[2] értelmében pedig valójában éppen az a

---

[2] *„A tapasztalat ebben az értelemben nemcsak azt az ismeretet jelenti, melyet erről vagy arról nyújt. A tapasztalatot a maga egészében jelenti. Az a tapasztalat ez, amelyet mindig magunknak kell megszereznünk, és senki sem szerezheti meg helyettünk. A tapasztalat itt valami olyasmi, ami az ember történeti lényegéhez tartozik. S bármennyire igaz is, hogy a nevelői gondoskodás korlátozott mértékben maga elé*

siker jele, ha mindez eleinte ellenállásba ütközik, hiszen így derül ki, hogy diákjaink valódi, nem könnyen feldolgozható, de annál nagyobb eredménnyel járó tapasztalatokra, belátásokra tettek szert.

Az oktatók másrészt számíthatnak arra is, hogy a kulturális másság tapasztalata a napi gyakorlatban részben átírhatja eddigi saját kultúraképünket, más megvilágításba helyezhet normákat és értékeket. Ennek a mechanizmusnak friss és nagyon érdekes példája – és nemcsak az irodalmár számára – Kertész Imréé. A Nobel-díj, amellett hogy olyan irodalmi díj, melynek politikai, kultúrpolitikai hozadéka és értelmezhetősége sem vitatható, a külföld képe rólunk, amely az adott esetben nem esett teljes mértékben egybe a saját magunkról alkotott képpel (Kertész Imre az itthoni szakmai és szélesebb olvasói körökben is igen elismert író, de e körök előzetes véleménye szerint nem ő látszott magyar díjazott esetén a Nobel-díj várományosának), amelyben különösen az a tanulságos, hogy miben és miért különbözik a saját magunkról alkotott képtől.

Hasonlóképpen gondolhatjuk el az oktatás praxisát és e praxisnak az oktatási program koncepciójára gyakorolt hatását: a konkrét kérdésre, arra, hogy a Balassi Bálint Intézet hungarológia oktatása miben és mennyiben igazodjon az európai és amerikai diákok elvárásaihoz, illetve mennyire őrizze meg a hagyományos magyar oktatásszerkezetet, talán egy mindenki által sokszor alkalmazott elv és gyakorlat adhat választ: az export–import elve és gyakorlata, amelynek értelmében azt érdemes meghonosítani, amiből profitálni lehet: az adott esetben az interdiszciplinaritást, a kultú-

---

tűzheti azt a célt, hogy – miként a szülők a gyermekeiknek – valakinek megtakarítson bizonyos tapasztalatokat, a tapasztalat a maga egészében mégis valami olyasmi, amit nem lehet senkinek sem megtakarítani." GADAMER, 1984. 249–250.

ratudományi és a politológiai aspektust, a tudományágak érintkeztetését és átjárhatóságát, és ahhoz jó ragaszkodni, amit exportálni lehet: a magyar kultúra hagyományos irodalom- és történelem-centrikusságához, a humán műveltség és az olvasás kiemelt szerepéhez.

Szűcs Tibor

A hungarológia egysége a tanárképzésben

Mondandóm vezérmotívuma a hungarológia egysége – mégpedig több szinten értelmezve. A fogalom többékevésbé egységes értelmezésének kívánalmán túl így három vonatkozásban szólok röviden – a vitaindítás kedvéért talán kissé programszerűen – erről az egységről.

(1) Elsőként a hungarológia egysége mint komplexitás merül föl – interdiszciplináris és interkulturális értelemben, vagyis a nyelv és a kultúra egységes közvetítésekként a maga szerves összefüggésrendszerében (kettős – külső és belső – kötődéssel).

(2) Másodikként a hungarológia egysége mint a tanárképzés és az oktatási gyakorlat harmóniája kerül előtérbe (a minőségbiztosítás jegyében, elmélet és gyakorlat igazodásával).

(3) Harmadikként pedig a hungarológia egysége mint az oktató-kutató műhelyek együttműködése jelenik meg (az intézményesen összehangolt szervezettség igényével).

Minthogy azonban ez az utóbbi két viszonylat számos ponton szükségszerűen összefonódik, a kifejtésben már egyben tárgyalom őket.

(1) Magából a fogalomból kiindulva ma már egyre többen úgy látjuk, hogy a hungarológia (vagy magyarságtudomány) a magyar nyelv és kultúra komplex kutatására és egységes közvetítésére irányuló megközelítések összessége, amelyre alapvetően jellemző az érintett tudományok (nyelv- és irodalomtudomány, történettudomány, művelődés- és művészettörténet, folklorisztika, néprajz, társadalomföldrajz, szociológia, kulturális antropológia stb.) sze-

lektív szintézisére törekvő, a filológia kereteit ekként kitágító interdiszciplináris szemlélet, valamint e belső kapcsolatrendszer feltárásán túl a nyelv és a nemzeti civilizáció külső kapcsolatrendszerének egybevető-összehasonlító (kontrasztív, illetve komparatív, interkultu-rális) vizsgálata is – a vizsgálatba bevont nyelvek és kultúrák viszonylatában, különösen a szomszédos kultúrákhoz, az európai kontextushoz, az egyetemes civilizációhoz viszonyított kötődéseiben.

Ugyancsak többen úgy gondoljuk, hogy a magyar nemzeti kultúrának ilyen igényű bemutatása – gyakran, ám persze nem szükségszerűen a magyar mint idegen nyelv leírásával és oktatásával szoros összefüggésben – általánosságban elsősorban a magyarság sajátos értékeinek megismertetését hivatott szolgálni, közelebbről pedig az érintett külföldi vonatkozásokban felmerülő mindenkori igényeket kielégíteni. Megjegyzendő még, hogy a hungarológiai érdekű keretek – minden nemzeti-politikai elfogultságtól mentesen – a magyarság önállósuló létéből kiindulva az egykori történelmi Magyarországon keresztül a mai összmagyarság nyelvi-kulturális örökségére terjednek ki.

Mint tudjuk, a hungarológia fogalma – hol szűkebb, hol tágabb értelmezésében, s a történelmileg hozzá fűződő változatos szellemiség alakulásával – jellegzetesen a XX. század szülötte a hagyományos magyar filológia kulturális kiterjesztésével. A körvonalazódó komplex tudományterület átfogásával időközben – némiképpen a táguló egységesülés felé haladva – tovább mélyült, gazdagodott a hungarológia fogalmi tartalma.

Nyelv és kultúra egységében, illetve együttes közvetítésében gondolkodva nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia ügye elválaszthatatlanul összetartozik – mind a kutatásban, mind az oktatási gyakorlatban

(persze kevésbé az ismeretterjesztés különféle külföldi intézményes terepein). A magyar mint idegen nyelv fogalmának értelmezése viszonylag gyorsan kikristályosodott a szakmában (Szépe György és Éder Zoltán idevágó tipológiai skálájának keretében), s oktatási (módszertani) gyakorlata is hamarosan helyére talált az alkalmazott nyelvészetben. A hungarológia-fogalom sokféle megközelítéséből, az elméleti igényű definíciós törekvésekből viszont sokáig nem alakult ki teljes körű szakmabeli közmegegyezés. Mindazonáltal az egységesülés felé mutat az egykori Nemzetközi Hungarológiai Központ 2000. évi, *„Hungarológia az ezredfordulón"* c. konferenciája, amelynek vitaindító előadásai és hozzászólásai meg is jelentek a *Hungarológia* 2 (2000)/1–2. és 3. számában. A vita tanulságainak tükrében a praktikus-pragmatikus szinten mindenképpen kívánatos egységesség kedvéért körvonalazandó hungarológiai keretekhez a következő összefüggéseket emelhetjük ki:

- a magyar mint idegen nyelv és a magyar kultúra oktatása, illetve közvetítése – különös tekintettel (a) e nyelv és e kultúra összetartozására és (b) más nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatban feltárható összefüggéseikre (tehát a kontrasztív, illetve komparatív-interkulturális vonatkozásokra);
- a magyar kultúra megismertetésében (a) szélesen értelmezzük az idetartozó "ország- és magyarságismereti" területeket (történelem, földrajz, néprajz, művelődéstörténet; irodalom és egyéb művészeti ágak), de (b) ezt az extenzív nyitottságot igyekszünk párosítani azzal az intenzív nyitottsággal, amely betekintést kínál mindezeknek a kapcsolatrendszerébe (vagyis az interdiszciplináris lehetőség – koncentrációval – lényegi összefüggésekhez vezet).

A teljességre törekvő – mondhatnánk jó értelemben: „maximalista" – program szerint elméletileg ebben határozható meg a hungarológia tárgya, és ebből adódnak a hungarológiai tevékenység alapvető irányai. Ezek az irányok mindezen túl természetesen attól függően alakulnak, hogy (a) külföldi (azon belül közvetlenül határaink szomszédságában) vagy hazai (célnyelvi) színtéren folyik-e magyar mint idegen nyelv oktatása, illetve a hungarológiai képzés; (b) egyáltalán megvan-e mindkét összetevőre vagy csak különkülön az igény (a csak nyelvoktatást és a kizárólag kulturális ismeretterjesztést megcélzó tantervi, illetve rendezvényi keretek két szélső változata között húzódó széles skálán); (c) milyen intézményi-szervezeti keretekben folyik a tevékenység (egyetemi tanszék, lektorátus, népfőiskola, nyelviskola; művészeti rendezvény stb.); (d) melyik korosztálynak (felnőttek – gyermekek) és (e) milyen szinten, illetve milyen képzési céllal történik az oktatás (magyar mint idegen nyelv szak vagy specializáció hazai egyetemen, külföldi hungarológusképzés, magyar nyelv- és társalgáskurzus valamely külföldi egyetemen, magyarságőrző oktatási és kulturális-művészeti programok, a külföldi magyarságkép korszerű alakítását szolgáló rendezvénysorozatok stb.).

Nyelv és kultúra egységes kezelésében az ilyen igényű keret egyben azt is jelenti, hogy a megújuló magyar nyelvleírásban és a magyaroktatás gyakorlatában a funkcionális, kontrasztív, kognitív és kommunikatív szemlélet (a módszertan történetében amúgy jellegzetesen domináns hullámokban megjelent és ma is gyakran külön-külön fölerősödő) szempontjait harmonikus együttesben célszerű érvényesíteni, s mint nyelvközpontú tényezőket tágabb hungarológiai horizonton a mindenkori kontextus igényeihez kell igazítani. Az eredetileg eklektikusan szerteágazó, újra és újra megtermékenyítő hatású források várhatóan

ismét folyamatosan belesimulnak a nyelv és a kultúra minden időben elvárt korszerű közvetítésének megfelelő közös meder fősodrásába.

A magyar mint idegen nyelv funkcionális oktatása immár otthonra talált a mai alkalmazott nyelvészetben, a kontrasztív nyelvészet megújulásában és a kulturális összetevők bevonásával a szemiotikai igényű – az irodalom jelrendszerén túlmutató – komparatív kultúrakutatási keretek között, s a szintézisre törekvő interdiszciplináris látásmód az intertextuális és interkulturális összefüggések megragadásában is érvényesülhet.

Az analitikus (egyetemi/akadémiai) megközelítésben a hungarológiához felsorakozó szakterületek (nyelv – irodalom – néprajz – kulturális földrajz – történelem – művelődéstörténet – művészetek) összefüggésrendszerében ugyanis rendkívül tanulságosak a két fő összetevő („magyar mint idegen nyelv" – „hungarológia") összekapcsolásának kérdései.

A nyelvészethez tartozó nyelvi összetevő („magyar mint idegen nyelv") és a nyelvészeten kívül eső kulturális összetevő („hungarológia") különneműségéből és (mégis) összefüggéséből eredő konceptuális nehézségek természetesen jelentős mértékben csökkennek, ha a két részt egy olyan fölérendelt keretbe tudjuk elhelyezni, mint a szemiotika vagy a kulturális antropológia. Ekkor persze újra kell értékelni e fölérendelt keretnek az európai filológiai hagyományhoz történő viszonyítását.

Más nyelvek, más irodalmak, más szövegek és más kultúrák összefüggésrendszerében manapság különösen időszerű kontrasztív, illetve komparatív szemléletről, intertextuális, illetve interkulturális vonatkozásokról szólni. Kutatásuk filológiai előzményeit a magyar nyelv egybevető vizsgálatára, illetve a magyar irodalom fogadtatására (re-

cepciójára) és kapcsolattörténetére irányuló gazdag hagyomány képviseli.

Legalább ilyen fontos azonban az adott nyelven és kultúrán belül is feltárni e kettő kapcsolatát – mégpedig külső érdeklődők számára, hogy együttesen tegyük hozzáférhetőbbé őket. A nyelvtanítás, az ismeretterjesztés és a fordítás szempontjából ebben a kérdésben egyaránt kiemelkedő jelentőséget tulajdoníthatunk a reáliák (a sajátosan magyar jellegüknél fogva megfeleltetési nehézségekkel járó jeltárgyak, illetve kifejezések) hozzáférhetőségének: eredetileg az irodalom fordítási igényei kihívásainak eleget téve, majd pedig az országismerettel, a művelődéstörténettel összefüggésben tágabb kulturális kontextusban is.

A nyelv és a kultúra összefüggésrendszerében így tehát a következőket hangsúlyozom:

(1) Az önmagában vizsgált nyelv—kultúra kapcsolat megragadása és közvetítése hitelesen életszerű és átláthatóan szerves benyomást kelthet, ha kamatoztatjuk a magyarban nyelvsajátosnak mutatkozó nyelvi képalkotás szálaiból szemléletesen fölfejthető lényegi összefüggések mozgósításának lehetőségeit (a köznyelvi metaforák hálózatában, a frazeologizmusok etimológiájában, a térszemléletben stb. éppúgy, mint az irodalmi művek költői nyelvének művelődéstörténeti kontextusában).

(2) A kontrasztív, illetve komparatív szempontból vizsgált nyelv—nyelv és kultúra—kultúra (sőt áttételesen nyelv—kultúra) viszony esetében a nyelvsajátos (vagy éppen művelődéstörténetileg egyedi) vonásokon túl meggyőzően kirajzolódhatnak az univerzális és a tipikusnak tekinthető sajátosságok is, amelyek gazdag szemantikai-pragmatikai tartalmakat, érdekes irodalmi-művészeti megfeleléseket mutathatnak be, rejtett etimológiai üzeneteket (mítoszról, néprajzról, történelemről

árulkodó nyomokat) hozhatnak felszínre (mint a "nyelvi tudattalan" múltba süllyedt emlékeit), sőt mellékesen történeti-összehasonlító és areális-tipológiai tanulságokkal is szembesíthetők.

Mindezeknek fényében tehát kitűnik, hogy például a magyar irodalom vagy művészettörténet vagy néprajz elszigetelt művelése (kutatása, illetve oktatása) természetesen hungarológiai érdekű ugyan, de – szorosabb értelemben, az egész felől, illetve kívülről tekintve – önmagában még nem igazán hungarológiai szintű. Azzá csak akkor avatjuk, ha az említett belső és külső összefüggésrendszerben sikerül elhelyeznünk és megragadnunk. Hasonlóképpen kiviláglik ebből, hogy a nyelvi és a kulturális komponens ideális, optimális esetben összekapcsolódik. Ennek jelentősége nyilvánvalóan az elméleti megközelítés és mindenekelőtt a szakemberképzés szintjén a legfokozottabb, ugyanis ez itt szerintem feszes követelményként fogalmazódik meg. Ez a belső egység ugyanis különösen fontos szerepet játszik a tanárképzésben, ahol valóban mindkét fő részterület műveléséhez szükség van a fölkészítésre.

Bár a hungarológiai oktatásnak általában is eleve lényegi vonása a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia összetartozása, a nyelvoktatás és a (főként ismeretterjesztő jellegű) kultúraközvetítés gyakorlatában ez a követelmény adott esetben már természetesen lazábban érvényesül, az arányok hangsúlybeli eltolódásával számolhatunk – attól függően, hogy milyen intézményi feltételek és milyen igények, motivációs körülmények közepette működünk éppen.

Mindenesetre az uniós csatlakozás kapcsán várható tömegesebb érdeklődésnek köszönhetően hamarosan bizonyára fölértékelődik a nyelvtanári tevékenység jelentősége is. Egyébként sem feledhetjük, hogy az igazi kulcsot, amellyel a kultúra valóban tökéletesen és tényleg eredeti-

ben, a hiteles források személyes tanulmányozásának igényével és élményével hozzáférhetővé tehető, csakis a nyelvismeret adja.

Hangsúlyozom: a kettős kötődésre, tehát a külső és a belső kapcsolatrendszerre épülő hungarológia-fogalom természetesen nem a mi pécsi találmányunk. A jelenlévők közül is többen hozzájárultak ennek alakulásához. Viszont megnyugvással tölt el, hogy a tanárképzés gyakorlatában következetesen alkalmazzuk is ezt a koncepciót.

(2-3) Ennek a tágabb horizontnak a kibontakozásához és e kereten belül az összefüggések feltárásához, valamint a kulcsfontosságú részletkérdések áttekintő elemzéséhez kezdettől fogva nagyban hozzájárultak a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság folyóiratai (a *Hungarológiai Értesítő* és a *Hungarian Studies*), továbbá eddigi hungarológiai kongresszusai is, illetve ezeknek közreadott kötetei.

Az Anyanyelvi Konferencia / Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (és folyóirata, a Nyelvünk és Kultúránk) hasonlóképpen stabilizációs tényezőnek számít a korszerű hungarológia alakulásában és művelésében, s mint nagy hagyományú szervezet – szakmai tanácsadó testületként – továbbra is sokat tehet a hungarológia területén tevékenykedő központok együttműködésének (a külföldi magyar oktató- és kutatóhelyekkel, valamint kulturális központokkal is) összehangolt kiteljesedéséért. (Emellett a hungarológiai kutatóhálózat naprakészen feldolgozott könyvtári-dokumentációs hátterét a határokon túli magyarságra vonatkozóan a Magyarságkutató Intézet, az egész szakterület információs adatbázisára (az itthon és külföldön megjelenő hungarikumok bibliográfiáira) kiterjedően pedig az Országos Széchényi Könyvtár Hungarika Dokumentációs Osztálya biztosítja.)

A hazai intézményrendszer központi szerepét deklaráltan ma éppen a Balassi Bálint Intézet látja el. A külföldi oktatóhelyek összefogásában és a helybeli nyelvtanítás, illetve hungarológiai program ellátásában máris eleget tud tenni nemes küldetésének. Csak sajnálni tudjuk viszont, hogy a kultúraterjesztés külföldi vonatkozásában – pl. a Goethe Intézet típusú modell tényleges követéséhez, egy valóban széles körű külföldi intézményhálózat egységes kiépítéséhez, működtetéséhez és innen történő irányításához – még hiányoznak a szükséges pénzügyi feltételek. Kár, hogy még mindig nem sikerült ezt kb. abban a nagyságrendben biztosítani az intézet számára, ahogyan annak idején az Országimázs Központ rendelkezhetett megfelelő keretekkel – persze ebben az összefüggésben a számunkra kívánatos (és az európai csatlakozással egyre fontosabbá váló) kifelé irányuló profillal (a magyar értékek/érdekek sikeres érvényesítésével határainkon kívül): a külföldi magyarságkép alakításához, a magyar kultúra értékei iránti érdeklődés felkeltéséhez és folyamatos fenntartásához (külföldi kulturális rendezvénysorozatok; a követségi-konzulátusi keretekben folyó kulturális események és a külföldi oktatóhelyek, illetve kulturális intézetek közötti információáramlás stb.). Pedig az Intézet ilyen nagyszabású illetékességével – és persze viszonylagos önállósításával, gazdálkodási függetlenítésével – részben áthidalható lenne a szakmai felügyelet megoszlásának problémája is (az ti., hogy a magyar nyelv és kultúra ügyét külföldön is képviselő intézményrendszer jelenleg három különböző tárcához tartozik).

A magyarországi alkalmazott nyelvészeti kongresszusokon – a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) szervezésében – évek óta immár külön szekciója van a hungarológiának is. A hazai és külföldi hungarológiai kiadványok sora sokszínűvé gazdago-

dott. Ennek igazán örülhetünk, viszont a helyzet fenntartása nyilvánvalóan nem gazdaságos, különösen akkor, ha nincs kellő együttműködés. Az ideális az lenne az átfedések visszaszorítására, ha a kialakult profilok ismeretében a szerkesztőségek egyeztetni tudnának, s ennek jegyében átjárhatóvá tennék a publikációs csatornákat, pl. egy-egy írás átirányításával is. Újabb fejleményként kezdeményezésünkre megindult a Hungarológiai Évkönyv sorozata is, amely 2000-től ugyancsak a hazai összefogás szintjén nyújt publikációs fórumot a hungarológiai felsőoktatás itthoni eredményeiről. (Az induláskor arra is vállalkoztunk, hogy az alkalmazott nyelvészeti kongresszusok hungarológiai szekciójának anyagait is közzé tesszük, s a tehetséges pályakezdő kollégák bemutatkozására is lehetőséget biztosítunk. A sorozat finanszírozását eddig sikerült pályázatokból fedezni. Gondot jelent viszont a terjesztés. Ha teljes egészében – az összpéldányszámra kiterjedően – a kiadóra bíznánk, csak igen magas terjesztési áron lenne hozzáférhető. Nekünk viszont az a célunk, hogy a szak és a specializáció hallgatói, a kollégák, a könyvtárak, valamint a külföldi oktatóhelyek minél kedvezményesebben, sőt lehetőleg ingyen juthassanak hozzá.) Emellett a budapesti központ remélhető támogatásával pedig szerintem még újraindításra vár A hungarológia oktatása című kiadványsorozat, illetve annak valamilyen folytatása hasonló profillal – az annak idején formálisan megalakult Hungarológus Oktatók Nemzetközi Társaságának (HONT) a folyóirataként.

Kedvező körülménynek számít az is, hogy a 90-es évektől folyamatosan bővül a tankönyvkínálat – mind a közvetítőnyelves, mind a közvetítőnyelv nélkül oktató anyagoké, s közöttük komplex, illetve multimédiás oktatócsomagok is növelik a választékot. Mindezt szerencsésen egészítik ki az utóbbi idők külföldieknek szánt magyar nyelvtanai.

A XX. században kiépült a hungarológia külföldi intézményrendszere: a magyar nyelv és kultúra közvetítésének intézményes hátterében, illetve színterein részben oktató- és kutatóhelyek, részben kulturális intézetek működnek. Mindig örömmel nyugtázzuk, hogy a hungarológiai felsőoktatás számos külföldi színtérrel rendelkezik: világszerte működnek bizonyos szintű magyar tanulmányokat biztosító egyetemi intézetek, tanszékek / szemináriumok és lektorátusok. Mint ismeretes, ezek aszerint építik fel hungarológiai kurzuskínálatukat, hogy önálló magyar szak keretében vagy éppen – többnyire – a finnugrisztikába / uralisztikába, illetve más filológiai kontextusba (altajisztikába, szlavisztikába, kelet-európai tanulmányokba, általános nyelvészetbe, összehasonlító irodalomtudományba stb.) ágyazva tartalmaznak magyar vonatkozású nyelvészeti, illetve hungarológiai ismeretanyagokat. Mellettük a számukban világszerte még kiterjedtebb egyetemi nyelvi központok természetesen kizárólag a nyelvoktatást tekinthetik feladatuknak. Hazai statisztikáink azonban nem is számolnak azzal a számos további oktatóhellyel, ahol például helybeli nyelvtanárok csak lektorátusi szerveződésű magyar nyelvtanfolyamokat tartanak (akár egyetemi, akár szabadegyetemi-népfőiskolai keretben), illetve ahol mindez valamely más irányú szakképzésnek (történettudományi vagy általános nyelvészeti stb. tanulmányoknak) csupán kiegészítő kurzusát alkotja.

Az egyetemi oktatásnál természetesen szélesebb tömegeket érint külföldön a népfőiskolai magyaroktatás (skandináv mintára különösen német nyelvterületen), a szomszédos országok közoktatásában folyó magyartanítás, valamint az emigráció fiatal nemzedékének magyar nyelvi iskolázása, amelynek különféle egyéb szervezett formái (például a hétvégi iskolák) mellett is sajátos színt és egyben rangot képvisel a németországi (bajor) Burg Kastl Nyugat-

Európában egyedülálló – elismert érettségi bizonyítványt nyújtó – magyar gimnáziuma.

Az ún. európai csatlakozással összefüggésben várhatóan jelentősen emelkedni fog a magyartanulásban részt vevő külföldiek létszáma, s tömegesebbé válik az oktatás – itthon és külföldön egyaránt. A határainkon kívülről (tanulni és dolgozni) érkezettek számára belföldön szervezett nyelvtanfolyamok és az ezekhez esetenként kapcsolódó hungarológiai kurzusok is rendkívül változatosak (keretek, óraszám, időtartam stb. tekintetében). Látnunk kell azonban, hogy jelenleg többfelé még igen sokan képesítés nélkül tanítják a magyart (idegen nyelvként): mind a – szaporodó és gyakran kétes – hazai nyelviskolákban, mind egyes külföldi nyelvtanfolyamokon (pl. népfőiskolákon). Az még a jobbik eset, ha legalább nyelvtanári végzettségük van (valamely idegen nyelvből), az pedig még jobb, ha emellett magyar nyelv és irodalom szakot is végeztek. (Sajnos itt-ott még hazai egyetemi lektorátusi szinten sem mindenütt megnyugtató a helyzet.)

A magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatásában – az egykori Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) nyomdokain haladva – ma már tehát számos itthoni egyetem nyelvi intézete, lektorátusa és egyre több nyelviskola vesz részt. Továbbra is széles körű érdeklődést elégít ki a nyelvtanfolyamait hungarológiai programmal kiegészítő – 1927 óta nemzetközi hírnevet szerzett – Debreceni Nyári Egyetem. Időközben már több más felsőoktatási intézmény is indít nyári nyelvtanfolyamokat. Ekként kiemelt érdeklődésre tarthatnak számot a külföldi (általában ösztöndíjas) egyetemisták itteni egyetemeken szervezett kurzusai és nyári egyetemi részvétele. Minthogy ezeket tantervileg rendszerint valóban átgondoltan lehet kezelni, ilyenkor lehetőség nyílik komplex hungarológiai programváltozatok felépíté-

sére is. Immár Pécsett is eredményesen megindult ilyen nyári programnak a szerveződése (a hungarológiai részképzésre érkezők egyéni tanrendje, a külföldi orvostanhallgatók angol nyelvű képzését kísérő lektorátusi magyar szaknyelvi oktatás, valamint az egyetemi Nemzetközi Oktatási Központ folyamatos Erasmus-tanfolyamai és az egész egyetemre kiterjedő Európai Tanulmányi Program mellett). Kívánatos lenne egyébként a jövőben a nyári egyetemi ösztöndíjas kerethelyeket több helyre is telepíteni (tehát az egyébként hagyományosan kiváló Debreceni Nyári Egyetem mellett másutt is kínálni minisztériumi ösztöndíjakat).

Az előbbiekből következően az oktatás színvonalának emelése hosszabb távon valóban reális követelmény. Ugyanakkor maga a szélesedő oktatási terep is kitűnő lehetőség a szak gyakorlati képzéséhez, amelyben éppen arra törekszünk, hogy a diákok minél több formaváltozattal találkozzanak az előírt hospitálások és a tanítási gyakorlat során.

Elsődleges feladatnak tekintem a szakma számára – divatos szóval élve – a minőségbiztosítást, hogy az utánpótlásban a jövőben már csak valóban képzett szakemberek folytathassanak hungarológiai tevékenységet. Ez nagy kihívás: örvendetes, de illik majd a minőségben is lépést tartani. Remélhetőleg növeli az igényességet már az is, hogy immár külön egyetemi szak áll rendelkezésre a sajátos képesítés megszerzéséhez. A jövőben egyre inkább kritériummá kellene emelni ezt a képzettséget a lektorok kiválasztásában is.

A szakemberképzésben tehát felelősséget kell vállalniuk az egyetemeknek. A hazai felsőoktatás keretében a magyar mint idegen nyelv szakot – magyar szakkal és felsőfokú nyelvtudással rendelkezve – jelenleg Budapesten (ELTE) és Pécsett (PTE) lehet elvégezni. (Várhatóan hamarosan Deb-

recenben is.) Emellett ún. belső specializációként is teljesíthető a program redukált tanterve magyar és idegen nyelv szak mellett (ugyancsak Pécsett, továbbá a Károli Gáspár Református Egyetemen, s tudtommal hamarosan másutt is), illetve a közép-európai tanulmányokba is ágyazódhat a hungarológia (mint Szegeden). Ekként a kis létszámú (jó értelemben elit) szakon kívül valamivel "tömegesebben" is bekapcsolódhatnak az érdeklődő hallgatók a hungarológiai alapképzésbe. Országos szinten újdonságnak számít, hogy Pécsett már levelező tagozaton is folyik a szakos képzés.

Ami az intézményi együttműködések sorában szűkebben a hungarológiai képzést illeti, már korábban szorgalmaztam egy egyetemközi munkabizottság állandósítását a tanárképzés (és -továbbképzés) összefogására (a hazai felsőoktatás egységes képesítési követelményeinek biztosításához, a kutatásszervezéshez). Egyébként ilyen kis operatív munkacsoport „ad hoc" jelleggel már eredményesen működött a tantervek egységesítésekor.

Újabban pedig már arra is van példa, hogy a gyakorlat szintjén is szorosan együttműködnek az érintett intézmények, jelesül például a Balassi Bálint Intézet és a Pécsi Tudományegyetem, amikor is – a gyakorlati képzés terepén túl – az egyetemi szak kihelyezett részképzéseként akkreditáltattuk a két féléves budapesti hungarológiai programot a maga differenciált tantervi változataival. Nyitottságunk jegyében elképzelhetőnek tartjuk, hogy ezen a budapesti helyszínen még további, helybeli egyetemi kollégák is bekapcsolódnának az oktatásba.

Ugyancsak a közeljövő megvalósítandó terve lehetne – miként már korábbi alkalommal Nádor Orsolya és Szili Katalin kolléganők is kezdeményezték – az egyetemi OTDK humán szekciójaként is képviseltetni a hungarológiát, s ennek házigazdája éppen a Balassi Bálint Intézet le-

hetne. Itt említem meg, hogy a közelmúltban máris kitűnő szakdolgozatok születtek, s témaválasztásuk többnyire arról is tanúskodik, hogy a rendszerint gyakorlatias érzékű diákok nagyon is fogékonyak az újszerű oktatási alkalmazásokra, s például az érintett területeken – akár amolyan visszacsatolásként – ötleteiket, elemzéseik, tankönyvkritikáik tanulságait és felméréseik, kérdőíves vizsgálataik eredményeit lehetne is hasznosítani.

Sajnálatos egyébként, hogy az Oktatási Minisztérium mindeddig nem részesítette külön méltányos támogatásban ezt a nemzeti missziót képviselő, viszonylag új egyetemi szakot azzal, hogy központilag megemelte volna a keretszámokat az állami finanszírozású helyekre. Jelenleg ugyanis a bölcsészkarra leosztott összkeretből lehet más szakok rovására helyeket biztosítani. Az egyébként alacsony normatív támogatást élvező nyelvi szakok között mozogva a két vagy három szakos hallgatók tandíjhelyzete ráadásul fokozottan hátrányos, hiszen többnyire éppen a magyar mint idegen nyelv számít később fölvett és így tovább (a 8–10. szemeszteren túl) húzódó harmadik szaknak – az ehhez kötelező – magyar (és idegen nyelv) szak mellett.

Emellett ez az itthon kiemelten támogatandó új szak – jelentőségénél fogva is tehát – megérdemelne egy legalább 1–2 fős, központilag biztosított, célzott státusfejlesztést is az érintett egyetemi tanszékeken. Jelenleg sajnos kénytelenek vagyunk egy ettől független költségtérítéses képzés maradványaiból fenntartani a programot a maga óraadói fedezetével. Különben pedig éppen Magyarországon nem lenne szabad kimondottan veszteségesnek, ráfizetésesnek nyilvánítani egy nemzeti ügyet képviselő szakot: sem a magyar mint idegen nyelv szakot mint elit kis szakot, sem a magyart mint tömegszakot.

Az elméleti továbbképzésben új lehetőség is nyílt Pécsett a doktori iskola alkalmazott nyelvészeti programjának hungarológiai moduljával, amely reményeink szerint megalapozza a hungarológiai kutatás friss utánpótlásának minősítési szintjét, s alkotó-fejlesztő műhelymunkára készíti fel szakterületünk fiatal kutatóit.

Ezzel az ígéretes fejleménnyel a végére is értem az egység témája köré szervezett gondolatmenetnek. Remélem, nem azt sugalltam ezzel a vezérmotívummal, hogy bármit is uniformizálni kellene, vagy hogy csak egyetlen úton lehetne célhoz érni. Szándékom szerint sokkal inkább a nyitottság és a változatosság, valamint a szervezettség és az összefogás áll e jelszó mögött. Mint „változatok egy témára"...

IRODALOMJEGYZÉK

1. BALÁZS Géza: *Magyar nyelvstratégia.* MTA, Bp. 2001
2. ÉDER Zoltán: A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. In: *Nyr.* 117/3 (1993): 311–320.
3. ÉDER Zoltán – KÁLMÁN Péter – SZILI Katalin: Sajátos rendezőelvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. In: *Nyelvünk és kultúránk* 56 (1984): 7–15.
4. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: A magyar mint idegen nyelv diszciplínája. In: *Nyr.* 102 (1978): 46–47.
5. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: Komparatív műveltségblokkok. In: *A hungarológia oktatása* 1/1 (1987): 23–28.
6. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: A hungarológia helye és szerepe a tudományok és a művelődéspolitika rendszerében. In: *A hungarológia oktatása* 1/2 (1987): 3–18.
7. FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: Hungarológia és európaiság. In: *A hungarológia oktatása* 5–6 (1989): 3–10.
8. GIAY Béla (szerk.): A hungarológia fogalma. In: *Hungarológiai ismerettár 5.* NHK, Bp. 1990.
9. GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia.* Janus – Osiris, Pécs – Budapest, 1998.
10. HANKISS János: *A kultúrdiplomácia alapvetése.* Budapest, 1936.
11. JANKOVICS József – MONOK István: A hungarológiáról és magyarországi intézményeiről. In: *Hungarológia* 2 (2000)/1–2. 43–52.
12. KÓSA László (szerk.): *A magyarságtudomány kézikönyve.* Budapest, Akadémiai, 1991.
13. KURUCZ Gyula – SZÖRÉNYI László (Hg.): *Hungaria litterata.* Budapest, Europae filia, 1986.
14. MATICSÁK Sándor: Magyar nyelvoktatás a kilencvenes évek végén. In: *Hungarológia* 1 (1999)/1–2: 145–160.
15. NÁDOR Orsolya: *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig.* Budapets, BIP, 2002.
16. PATAKI Ferenc – RITOÓK Zsigmond (szerk.): *Magyarságkép és történeti változásai. Magyarország az ezredfordulón.* Budapest, MTA, 1999.
17. SIPOS Lajos (főszerk.): *A magyar nyelv és irodalom enciklopédiája.* Budapest, Magyar Könyvklub, 2002.

18. SZENDE Aladár – SZÉPE György (szerk.): A magyar mint idegen nyelv. In: *Nyr.* 1978/3: 299–332.
19. SZÉPE György: A „magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése. In: *Magyar nyelv külföldieknek 5.* Budapest, MM-NEI, 1981. 9–27.
20. SZÉPE György: A magyar tanulmányok tartalmáról és szerkezetéről a Magyarországon kívüli felsőoktatásban. In: *Hungarológiai oktatás régen és ma* (Szerk.: M. Róna Judit). Budapest, Tank, 1983. 201–208.
21. SZŐNYI György Endre: A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseihez. In: *Hungarológia* 1 (1999)/1–2. 99–107.
22. SZŰCS Tibor: *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
23. SZŰCS Tibor: *A magyar zene hungarológiai közvetítése.* Pécs – Budapest, Dialóg Campus, 1999.
24. TÓTH József – TRÓCSÁNYI András: *A magyarság kulturális földrajza.* Pécs, Pannónia, 1997.

KIADVÁNYSOROZATOK:

1. Hungarológiai Ismerettár 1–7. (1989/1990)
2. A hungarológia oktatása 1–8. (1987/1990)
3. Hungarológia (1993–1997; 1999–2000)
4. Hungarológiai Évkönyv (2000–)
5. Hungarológiai Értesítő (1979–)
6. Hungarian Studies (1985–)
7. Berliner Beiträge zur Hungarologie (1986–)
8. Intézeti Szemle (Magyar Nyelvi Intézet, 1978–)
9. Nyelvünk és Kultúránk (a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, 1970–)

Voigt Vilmos

A magyar mint egy „idegen" nyelv Európában

Azt szeretném kifejteni, hogy nem egy, hanem két szempontból is van aktualitása a címben jelzett témakör megbeszélésének.

Egyrészt a mostani „európaizálódás" nemcsak bürokratikus házi feladat, hanem valóban lehetőséget biztosít a magyar nyelv (és az ehhez tartozó más témák) oktatásának korszerűsítésére. Praktikus okokból itt csak a nemzetközi felsőoktatás kereteire gondolok. Ehhez azonban bizonyosan szükség van egy kis szemlére, körültekintésre.

Másrészt azonban erre megvan a lehetőség is, mind jó, mind rossz példákat tudunk említeni. Erre térek ki előadásomban, természetesen (márcsak a kimért időkeret miatt is) rövid, szinte utalásszerű formában.

***

Köztudott tény, hogy egy nyelvet igazán mélyen csak az ismerhet fel/meg, aki azt belülről tanulta meg, „mindennap" használja. Ettől persze még nem ért mindent, még akkor sem, ha jó nyelvtanárai és nyelvtankönyvei voltak. Azt például, hogy „kárpátaljai" vagy „kárpátalji", „Székesfehérvárt" vagy „Kolozsvárott/Kolozsváron" a helyes, használandó forma – legfeljebb körmönfontan tudja eldönteni. Azt, hogy mi miért „fűzfánfütyülő rézangyalt" (és nem, mondjuk „nyírfánsüvöltő ezüstarkangyalt") emlegetünk – senki sem tudja. Csak használjuk.

Köztudott tény az a paradoxon is, hogy egy nyelvet igazán mélyen csak az ismerhet fel/meg, aki azt kívülről tanulta meg. Aki számára mindvégig új, idegen, furcsa, várat-

lan jelenség marad. Aki felfigyel arra, hogy nem mondhatjuk azt „nagyfülű – nagyfülűbb" csak azt „nagyfülű – nagyobb fülű", ám azt sem „/féleszű/ – félebb eszű", csupán azt „/féleszű/ – féleszűbb", azt pedig egyáltalán nem mondhatjuk „félebb szemű/félszeműbb" mivel ezt a melléknevek egyáltalán nem fokozhatjuk. A magyar nyelv működésének rendszerszerűségét csak az a „kívülről figyelő" veszi észre, aki elcsodálkozik azon, hogy „a kecske mekeg", „a béka brekeg" (hiszen az egyik azt mondja: „mek", a másik meg azt: „brek/k/". Még a birka is „béget", ám a marha meg a szarvas „bőg" (és nem „bőget). A birka még az is mondja „bee" (és nem „béé"), a marha vagy a szarvas viszont nem mondja sem azt: „böö", sem azt „bőő". Ritka nyelvérzékű magyar, akinek mindez feltűnik. Annak talán még az is feltűnik, hogy a magyarban van névelő, elváló és el nem váló igekötő, hogy nem a melléknevet ragozzuk, hogy a számnevek után egyes számot használunk, hogy van is meg nincs is ikes igeragozás, összetett múltidő, szenvedő szerkezet, stb. A magyar nyelv ilyen különlegességeit bizony a „külső" nyelvfigyelők vették észre, legalábbis ők tették elsőként szóvá.

Nem kell itt felsorolni a középkortól napjainkig a „külső" megfigyelőket, akik legtöbbször külföldiek is voltak, és akik legtöbbször éppen Európa számára próbálták megfogalmazni a magyar nyelv sajátosságait. Számukra, mint a mai európaiak óriási többsége számára a magyar „idegen" nyelv volt, és minél inkább tudatosan ismerték a maguk (legtöbbször indoeurópai) nyelvét, annál inkább felismerték azt is, hogy a magyar nyelv igencsak eltér ezek szerkezetétől.

Érdemes feladat lenne akár külön kötetben összegezni a magyar nyelvre vonatkozó ilyen „külső" felismerések adatait. Biztosan jó szolgálatot tenne a magyar nyelv oktatásá-

nak is a mai Európában. (Ehhez eddig csak kevés előmunkálat született meg. Ezek közül tanulságos, ám igazán kevéssé ismert: Kéziratos magyar nyelvtanok. Kolozsvári Grammatika. Fejérvári Sámuel: Institutiones. XVII. és XVIII. század. A nyelvemlékek betűhű átiratai bevezetéssel és jegyzetekkel. Közzéteszi ... Lőrinczi Réka. Budapest, 1998. – A magyar nyelvtörténet forrásai 3. szám.)

A leginkább tudatos, a maguk idején a legképzettebb leírások a magyar nyelvről ilyen művekben is megtalálhatók. Elég jól ismerjük az összehasonlító finnugor nyelvészet tudománytörténetét, és az ilyen áttekintésekben sok olyan megfigyelést is megemlítenek, amely a magyar nyelvre (is) vonatkozik. Ám mindennek ellenére máig sem készült el a magyar nyelvet ilyen módon bemutató összegzés. Budenz József, Riedl Szende, Vladimír Skalička, Lotz János, Igor Melcsuk és más kiváló nyelvtudósok műveiben a magyar nyelv lényeges vonásait felismerő, máig tanulságos munkákat látunk. Természetesen nem minden állítás pontos, van amit ma már másképpen mondanánk – ám ez a „külső" szemlélet mindmáig hasznosnak nevezhető.

Persze, egy bármilyen jól képzett „idegen" nyelvész mondhat okosat is, mondhat butaságot is nyelvünkről. Lehet „jóindulatú", ám lehet a rosszindulatig elfogult is nyelvünkkel és nyelvtudományunkkal szemben. A külső szemlélők számára a magyar nyelv rokonítása még akkor is irritáló lehet, ha maguk nem is foglalkoznak e kérdéssel. Ha egy nyelvész mondjuk híve vagy ellenfele az „uráli nyelvrokonság" vagy éppen az „urál-altáji", sőt akár a „nosztratikus" felfogásnak – mindez rokonszenv vagy ellenszenv formájában meg fog jelenni az ő magyar nyelvészeti szemléletében, célkitűzéseiben is. Anélkül, hogy mi tehetnénk róla, egykönnyen szert tehetünk „ellenségekre" vagy „barátokra".

Mindkét véleményre könnyen tudok példát idézni.

2002-ben, a világhírű oxfordi Blackwell kiadónál jelent meg az olasz általános nyelvész, Angela Marcantonio könyve: *The Uralic Language Family. Facts, Myths and Statistics.* A kiválóan felkészült olasz professzorasszony (aki főként Angliában tanít általános nyelvészetet, ám a római Sapienza egyetem hungarológiai programjában is szerepel a neve és a finnugrisztika fórumain, kongresszusokon, kiadványokban is jelen van) könyve bevezetésében (1.1. rész) így összegezi végkövetkeztetését: *„The detailed analysis which is carried out in this book has uncovered a total absence of scientific evidence in favour of the notion that the Uralic languages form a language family, that is, a genetically coherent goup of related languages. Therefore, in short, I shall conclude that Uralic is not a valid node."*

Nem kívánom itt részletesen bemutatni vagy vitatni a szerző gyakran bevallott módon polémikus állításait. Úgy látszik, a szerző bedőlt annak a harsány véleménynek, miszerint a finnugor rokonság elméletét a magyarok mindenkori fizetett ellenségei találták ki az etnikai öntudat tönkretételének szándékával. Marcantonio azt is jellemzőnek tartja, hogy a rendszerváltozás óta magyar földön is egyre nyíltabban jelennek meg „antifinnugrista" kiadványok. Az ilyen nézetekkel szemben kollégáink már ezerszer mondták el az igazságot. Talán nem elégszer, talán nem a legjobb, nemzetközileg leghihetőbb módon.

Most azonban nem is erre utalok, hanem a szerző nyelvészeti érveire. Gyakran hivatkozik arra, hogy „nem szignifikáns tömegű" nyelvi adatok alapján vonták le az „uráli" összefüggések tételeit. Ebből kiindulva vizsgálja a számnevek, a testrészek neveit, illetve a finn nyelvész, Juha Janhunen mintegy 100 uráli etimológiáját. Minthogy ezek megrostálása után számára nincs „elég nagy százalékú"

egyezés – az uráli nyelvrokonságot „hamis azonosságnak" tartja.

Talán az a legkülönösebb e könyvben, hogy a szerző ugyan bírálja az uralisztika idejétmúlt nyelvhasonlítási módszertanát, ám legalábbis említi az újabb módszertani megoldásokat is (Abondolo—Tálos magánhangzókörforgáselmélete, Helimski elmélete a fokváltozás újraértelmezéséről, Häkkinen családfa helyett „bokor"-metaforája a nyelvek összefüggésére, Honti László obi-ugor és Pekka Sammallahti uráli nyelvi rekonstrukciói, Janhunen elgondolása az uráli etimológiában az x-faktorról, stb.). Ezeket viszont nem vette igazán komolyan, az pedig eszébe sem jutott, hogy korrigáló tényezőként számoljon velük.

Előttünk áll tehát e fontos, modern könyv. A szerző érvelése frappáns, meglepő és élvezetes. Olyan, amilyen csak egy „külső" szemlélő által fogalmazódhat meg. Nagy kár, hogy módszere egyoldalú, végkövetkeztetése téves. Mit tehetünk? Két dolgot: tanítanunk kell és cáfolni. Nem önálló vitairatban (ezt nem érdemli meg), hanem az uráli nyelvrokonságot pozitív módon igazoló könyvben, lehetőleg ugyancsak rangos, nemzetközileg ismert kiadónál.

Most a „baráti" könyvre térek rá.

A kiváló finnugrista nyelvész, Daniel Abondolo, a londoni egyetem nevezetes szláv és kelet-európai intézetében tanít, vagyis hungarológus (is). A *Poetics Handbook. Verbal Art in the European Tradition* c. könyve 2001-ben az angliai Curzon kiadónál jelent meg. A könyv élvezetes olvasmány, általában is foglalkozik a költészet nyelvi tényezőivel, ám a terjedelem mintegy felében a magyar poétika nyelvi tényezőit mutatja be. Frappáns, meglepő, élvezetes módon, úgy, ahogy csak egy „külső" szemlélő teheti. Biztos vagyok benne, hogy „történeti metrikusaink" nem veszik át minden ötletét, főként nem sajátos jelöléseit. Ám

az értelmes olvasó sok-sok ötletet meríthet innen. És minthogy a könyv nem címében hordja a „magyar" megnevezést, hanem „poétikai kézikönyvként" szerepel, nem is a „hungarológia" polcán és „web-rovatában" szerepel, hanem ennél sokkal előkelőbb helyen. Ott sem okoz csalódást, és mivel a kötet végi mutatóban a Horatius és a „Hungarian" utalások egymás után jönnek (az utóbbi sokkal több hivatkozással), a nemzetközi érdeklődő óhatatlanul belesétál a hungarológiai csapdába: általában szeretne tájékozódni a modern nyelvészeti poétikáról, ám József Attila versét, sőt az Ómagyar Mária-siralmat is olvasnia kell ahhoz, hogy értse a szerző érvelését.

Mit tehetünk? Tanítanunk kell e könyvet (és nem kell cáfolnunk, de hát erre nincs is szükség). És az sem lenne baj, ha felkérnénk a szerzőt, adjon egy magyar nyelvű változatot: lehessen itthon is használni e művet, mégpedig nemcsak Juhász Gyula Anna örök versével kapcsolatban (lásd: 199. lap), hanem Ezra Pound költészetét, meg Charles Sanders Peirce szemiotikáját illetően is – hiszen ezek szintúgy elmemozgatóan fontos részei a könyvnek. Igen, nem lenne baj, ha az ilyen korszerű, „külső" munkákat is tanítanák nálunk: másutt (egyetemeinken) is, ám a Somlói út sem jelenthet áthághatatlan meredélyt a korszerű, intelligens hungarológia, sőt finnugrisztika előtt.

Mi kell ehhez: itt, ebben az épületben? (BBI)

Legeslegelőször olyan könyvtár, ahol megvannak az ilyen könyvek. Az nem elég, ha a Széchényi Könyvtár vagy a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete valahol rejtegeti ezeket. A BBI ma már aligha tudja beszerezni a hungarológia klasszikusainak teljes könyvanyagát. Ehhez nincs elég pénze. Ám a mai, friss tudományos publikációkat be kell tudni szereznie, bárhol is jelenjenek meg ezek! Legyen itt egy modern, európai hungarológiai könyv-

tár. Ahol kézbe vehető Angela Marcantonio csakúgy, mint Daniel Abondolo. Legfeljebb annyi ravaszsággal, hogy az előbbihez mellékeljük Simoncsics Péter negatív ismertetését, az utóbbihoz pedig a Magyar Nyelv hasábjain olvasható pozitív ismertetést. És még húsz, a témához tartozó könyv is legyen a polcon. Nemcsak azok, amiket mi írunk a külföld számára, hanem a „külső" munkák is. Azokból lehet csak tanulni! *Quod erat demonstrandum.*

Minthogy most megnéztem a BBI (két) könyvtárát, láttam, hogy itt megvan az *Approaches to Hungarian* kötetsorozatának legújabb, VIII. kötete (Budapest, 2002). Amint ismeretes, 1985 óta két-három évenként nemzetközi konferenciákat (*Conferences on the Structure of Hungarian*) tartanak (hol itthon, hol külföldön) a magyar nyelv szerkezeti sajátosságainak modern szempontú bemutatására. Kiváló szaktanulmányok jelentek meg, mintegy száz. Ám ezek több mint 90 %-ban magyar szerzők művei! A néhány külföldi nyelvész igazán irigylésre méltó szakértelemről tanúskodik, csak számuk csekély. Több „külső" szakemberre lenne szükségünk ahhoz, hogy ma is jól, nemzetközi távlatból is láthassuk anyanyelvünket!

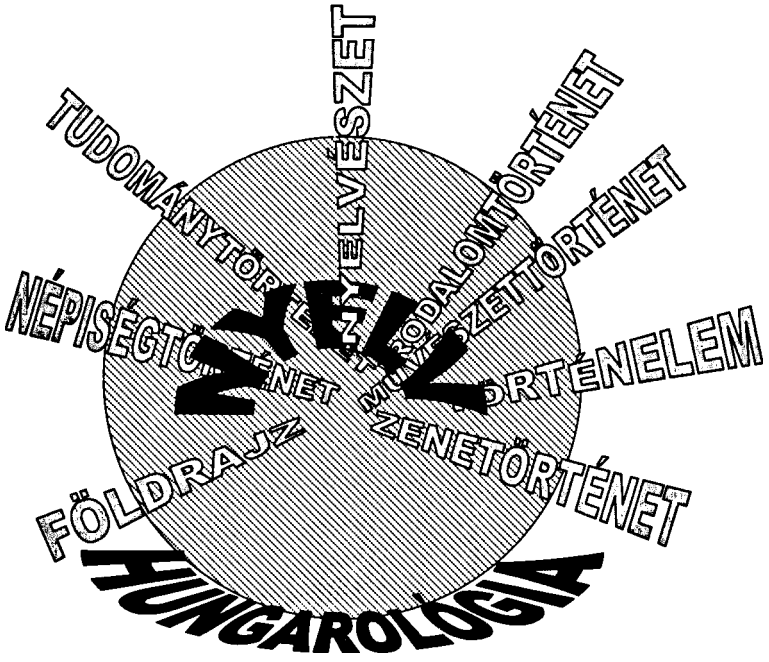
Még sok-sok példával erősíthetném véleményem, ám ez nyilván már eddig is nyilvánvalóvá vált: van jogosultsága ma is a magyar nyelv „idegen" ám európai nyelvként vizsgálatának és tanításának. És ennek megvalósítása a bolognai siralmak helyett pozitív lehetőséget is kínál. Például azt is javasolhatom, hogy itt, a Balassi Bálint Intézetben rendszeresen kerüljenek bemutatásra, megbeszélésre azok a „külső" munkák, amelyek érdemben foglalkoznak a magyarral, és ily módon járulunk hozzá ahhoz, hogy ez a nyelv Európában sajátszerűségében is ismert maradjon.

Szende Virág

Hungarológiaoktatás különböző nyelvi szinteken

1. A hungarológia mint nemzettudomány

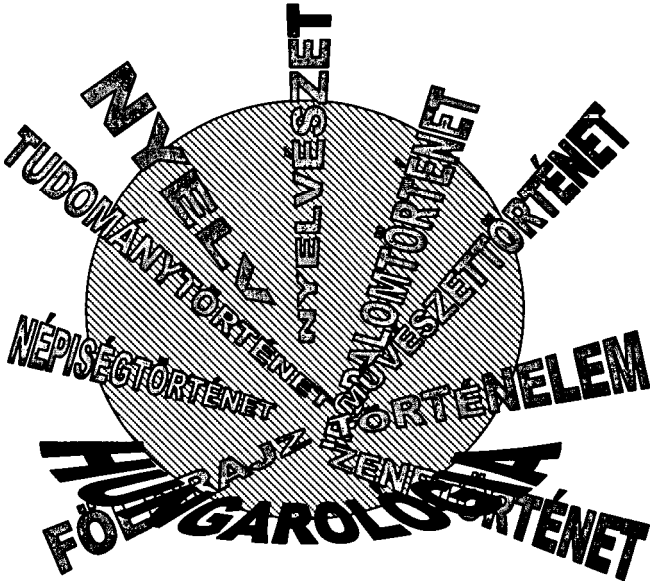
A hungarológia fogalma körüli viták, a hungarológia tudományként történő elismertetésének az igénye felveti a kérdéskör tudományos megközelítésének problematikáját. Minden olyan tudománynak, amely több diszciplína részterületeit foglalja magában nemcsak tartalmi, hanem terminológiai és metodológiai szempontból is meg kell határoznia önmagát. A kérdés az, hogy a hungarológia milyen irányból közelítve határozható meg a legáltalánosabb módon. Ha részterületei felől nézzük, akkor megmaradunk a különböző tudományterületek tárgyszintjein, és kommunikációs nehézségeink támadnak e területek együttes vagy párhuzamos tárgyalása során. Ez utóbbi megállapítás természetesen a tudománytan szintjén értendő, s azt kívánja kifejezni, hogy az oktatók természetszerűleg a saját szakterületükön érzik biztonságban magukat, s inkább lemondanak az egyes szakterületek közötti összefüggések bemutatásáról. Az 1. sz. ábrán látható, melyek azok a tudo-mányterületek, amelyek a legáltalánosabb meghatározás szerint a hungarológiát alkotják. (Megjegyzés: jelen tanulmányomnak nem célja annak megvitatása, mely diszciplínák tartozzanak a hungarológia körébe, ezért elfogadom, hogy a területek számát növelni, ill. csökkenteni is lehet.)



1. sz ábra
A „nyelvfüggő" hungarológia

Ha azonban lemondunk az összefüggések bemutatásáról, nem mondhatjuk azt, hogy új tudományterületet hoztunk létre, mert az egyes diszciplínák egymás mellettisége csak akkor hoz létre új tudományterületet, ha azt legalább új összefüggésekbe tudjuk helyezni. Mi lenne ez? A nyelv nem valószínű, hogy alapja lehet ezen új összefüggés megállapításának, mert a magyar nyelv ismerete nélkül is lehetséges a hungarológia művelése (l. 2. sz. ábra). Ha a magyar tárgyú tájékozódást, kutatást interdiszciplináris, komplex tudományként kívánjuk művelni, akkor léteznie kell egy olyan metodológiai elvnek, amely az egyes tudományágak

fölé emelkedve meghatározza azok jellegét, mértékét, körét és arányát, és amely az általánosíthatóság jogán bármely nemzettudományra alkalmazható, nem csupán a magyarságtudományra. A felsorolt és fel nem sorolt témakörök puszta összegükkel, interferenciájukkal, illetve összefüggéseikkel nemcsak a hungarológiát alkotják, hanem tartalmi meghatározottság nélkül egy bármely nemzettudományra alkalmazható metodológiai elvet valósítanak meg. (Rákos 1986) A továbbiakban ebben az értelemben beszélek hungarológiáról, egyébként a hungarológiai tárgyak megnevezést használom.



2. sz. ábra
A „nyelvfüggetlen" hungarológia

2. A hungarológia és a magyar nyelv viszonya az oktatásban

A magyar nyelv mindenképpen központi szerepet játszik a hungarológiában, akár mint a tárgyalandó diszciplínák egyike, akár mint magának a kutatásnak, oktatásnak az eszköze. Ha az 1. sz. és 2. sz. ábrát megtekintjük, a két véglet egyértelműen leírhatóvá válik. Az egyik eset, amikor a hungarológia iránt érdeklődő nem ismeri nyelvünket, de szeretne a magyarságról minél többet megtudni, ebbe beleértve a nyelvről tudható ismereteket is. A másik véglet szerint a hallgató kiválóan ismeri és használja nyelvünket, beleértve a különböző regiszterek (szaknyelv) értését és azon történő kommunikációt is. Be kell azonban látnunk, hogy e két szélső érték iránti érdeklődés nagyszámú előfordulása nem várható a Balassi Bálint Intézetben, de talán más oktatóhelyeken is inkább a két véglet között kell az oktatóknak kompromisszumos megoldásokat találniuk. Az oktatás igazán nehéz kérdései ennél a pontnál kezdődnek, ezért célszerű valamiféle rendszer felállításának a megkísérlése, mégpedig olyan felosztásé, amelynek rendező elve a nyelvtudás, illetőleg ennek mennyiségi és minőségi jellemzői. Általánosabban fogalmazva: a kérdés az, hogy a nemzettudomány oktatását, illetve kutatását milyen mértékben befolyásolja a nemzeti nyelv ismeretének a foka, valamint a nemzettudományt alkotó egyes részdiszciplínákban való általános, nem feltétlenül az adott nemzettudománybeli szakmai és nyelvi–regiszterbeli jártasság.

Ettől a ponttól kezdve szeretném a kérdéskört szűkíteni, mivel a Balassi Bálint Intézetben – az intézet jellegéből és feladatköreiből adódóan – kizárólag magyar nyelven folyhat a hungarológia oktatása. A továbbiakban tehát kizárom az idegen nyelven történő oktatás lehetőségét. Ismét szeretnék két új elnevezést bevezetni: a nyelvdomináns és a

tudománydomináns hungarológiaoktatás fogalmát. Ez a két fogalom külön magyarázat nélkül az alábbi fejtegetések során világossá fog válni, s talán akkor egyszerűbb lesz a definiálása is. Vegyük észre, hogy az általam javasolt elnevezés, illetőleg felosztás azon a feltevésen, ha tetszik hipotézisen alapszik, hogy hungarológiát a teljes nyelvtanulási folyamat során, azaz szinte az első nyelvórától tanítunk. Gondoljunk csak az ilyesfajta nyelvkönyvi mondatokra: Magyarország Közép-Európában van. Magyarország fővárosa Budapest. A Balaton a Dunántúlon fekszik. A tokaji bor híres az egész világon. Stb. Ha nem is tudjuk egyelőre a hungarológia tartalmát meghatározni, abban alighanem egyetértünk, hogy az országismeret nem zárható ki belőle. A kérdés inkább az, hogy milyen nyelvi szinten tudunk már szakmai igényességgel hungarológiai tárgyakat oktatni, illetve milyen nyelvi szinten várhatjuk el a hungarológia tudományos igényű művelését és az arról szóló előadások megértését.

Ebben az intézetben gazdag tapasztalatokat szereztünk a nem magyar anyanyelvű diákok egyetemi előkészítése során arra vonatkozóan, hogy milyen nyelvi szinten tudjuk az egyes szaktárgyak oktatásának nyelvi bevezető részét megkezdeni. Kérem, fogadják el a tapasztalati úton szerzett ismereteinket, hiszen a több évtizedes egyetemi előkészítői oktatás tanulságait nehezen helyettesíthetnénk egy rövidebb idejű és kisebb népességen végzett mérés eredményeivel, különös tekintettel arra, hogy tudtommal ilyen mérések még nem voltak. Ha tetszik, vegyék az alábbiakat igaznak elfogadható hipotéziseknek.

Vizsgálódásaink alapját az alábbi hat kérdés megválaszolása képezheti:

1. Lehet-e az adott nyelvi szinten hungarológiát oktatni?

2. Beszélhetünk-e az adott szinten hungarológiai tárgyak oktatásáról?
3. Mi a meghatározó (domináns) az adott szinten a hungarológia oktatásában?
4. Mi a feladata a hungarológiát oktató tanárnak?
5. Ki oktathat az adott szinten hungarológiát?
6. Milyen legyen az oktatás formája?

Véleményem szerint a nyelvtudás tekintetében alapvetően három szinten érdemes vizsgálódni, egy negyedik szint megjelenése inkább posztgraduális képzés keretében képzelhető el, de intézetünkben van példa az előfordulására.

2.1. Első szint

A reáltárgyak oktatásának bevezető szakaszát csak mintegy 280 magyar nyelvi óra abszolválása után kezdhetjük meg, ez az óraszám nem éri el az alapfokú nyelvtudáshoz szükséges mennyiséget. A nyelvigényesebb humántárgyak nyelvi bevezetése azonban csak az alapfokú nyelvvizsga szintjének elérése után kezdődhet meg. Mit kell nyelvi bevezető szakaszon érteni? Azt, hogy a szaktárgyra (és ebben a szakaszban még nem beszélhetünk tudományról) jellemző szaknyelvi ismereteket minimális szakmai anyagon kezdjük tanítani, azaz a hallgatókat nagyon óvatosan megismertetjük a szakjuknak megfelelő nyelvi regiszterrel.

Adjunk a fent felsorolt kérdések közül az elsőre pozitív választ, hogy a másik háromra is legyen esélyünk reflektálni, s csak azután vessük el – ha még akkor is szükségesnek tartjuk – az elsőre adott feleletet. Ezen a szinten lehetséges ugyan hungarológiai tárgyakat oktatni – értsd: egymástól külön választott diszciplínákat –, de nem biztos, hogy célravezető. Sokkal célravezetőbb komplexitásra, egészlegességre törekedni, például a történelmi eseményeket, a földrajzi ismereteket irodalmi alkotásokon (pl. nyelvileg

adaptált meséken, mondákon) keresztül bevezetni, képzőművészeti, zenei alkotásokkal illusztrálni, s redukált nyelven magyarázni. Nyilvánvaló, hogy az oktatás meghatározója a nyelvtudás szintje, tehát nyelvdomináns hungarológiaoktatásról beszélhetünk. Oktatója lehet a nyelvtanár, ha hajlandóság van benne a szükséges szakmai ismeretekből történő felkészülésre. De oktathatja a szaktanár is, ha alkalmazkodik hallgatósága nyelvi szintjéhez, és ennek megfelelően alakítja a tananyagot és a magyarázatot is, azaz beletanul a nyelvtanári szakmába. Az oktatást célszerű szemináriumi formában végezni, mert csak így válhat a hallgatók nyelvtudása aktívvá, és így készülhetnek fel a különféle diszciplínák tudományos igénnyel történő művelésére.

2.2. Második szint

A fent leírt módszert a középhaladó szintig célszerű alkalmazni, s ezek után próbálkozhatunk meg hungarológiai tárgyak különválasztott, de egymással még változatlanul összhangban álló oktatásával. Az egyes tárgyakra történő specializáció is ekkor indulhat meg, természetesen a szaknyelvre jellemző grammatikai formák óvatos használata még mindig követelmény, mert a teljes nyelvtani rendszer ismeretét (nem a használatát!) csak a középfokú nyelvtudás szintjén éri el a nyelvtanuló. Ez a szakasz tehát átmenetet képez a nyelvdomináns és a tudománydomináns hungarológiaoktatás között, s ennek végére érve mondhatjuk azt, hogy a hallgató nyelvileg érett arra, hogy ennek a területnek a tudományos igényű művelését megkezdje. Hangsúlyozom: megkezdje, s még nem várható el a választott diszciplínákra jellemző teljes szókészlet, azaz a teljes nyelvi regiszter értése és használata. Nem véletlen, hogy a világ összes egyetemén megkövetelik a külföldi hallgatóktól a

középfokú nyelvtudást, ez a gyakorlat is feltevéseinket igazolja. Csupán a rend kedvéért jegyzem meg, hogy ennek a szintnek az eléréséhez körülbelül 550–600 nyelvórára van szükség, amelyhez a szakmai ismeretek oktatásának nyelvi része újabb értékes órákat tesz hozzá. Az előbb felsorolt kérdéseinkre adott válaszokban a következő változások lehetségesek: egyértelműen lehet ezen a szinten hungarológiát, sőt már hungarológiai tárgyakat is oktatni, ez utóbbit jó, ha szaktanár végzi. A hungarológiai tárgyakat oktatók feladata még mindig kettős: a szaknyelv és a szakma tanítása összhangban a hallgatók nyelvi szintjével és előzetes szakmai ismereteivel. Mivel még ezen a szinten is erőteljes a nyelvi ismeretek közlésének az igénye, a leginkább célravezető oktatási forma továbbra is a szemináriumi forma, kiegészülve a hallgatók által végzendő önálló felkészüléssel, a kutatómunkába történő bevezetéssel. Az egyetemi előkészítő év ekkor ér véget, hallgatóink ekkor kezdhetik meg egyetemi tanulmányikat, de nem minden nyelvi támogatás nélkül, hiszen az egyetemeken további nyelvórákat kapnak.

2.3. Harmadik szint

A hallgatók nyelvtudása alkalmas az egyetemi szintű oktatás megkezdésére, de nem tekinthetünk el a további – az egyetemi gyakorlatnak megfelelő – nyelvi képzéstől sem, ami heti 4-6 órát jelent. Mivel ezen a területen saját tapasztalatokkal nem rendelkezünk, csupán volt hallgatóink visszajelzéseiből következtethetünk nyelvi nehézségeikre, a továbbiakban csupán néhány megfontolásra érdemes gondolatot vetnék fel.

1. Vajon hány nyelvi regiszterrel képes megbirkózni a hungarológiaoktatásban részt vevő hallgató középfokú nyelvtudással?

2. Vajon elfogadható-e a családi nyelv a hungarológiaoktatás kontextusában középfokú nyelvtudásnak?
3. Milyen szerepe van a hallgatók iskolai végzettségének és általános műveltségének ebben az oktatási programban?
4. Mi legyen az intézetünk által végzett hungarológiaoktatás célja? (Általános ismeretek közlése a magyarságról? Tudósképzés? Kutatási programok elindítása? Mindez együtt, vagy valamelyik ezek közül választhatóan? Esetleg a különböző nyelvi szinteken más és más?)
5. Vajon hungarológiát oktatunk-e, ha egyes tárgyakat kiválasztunk, másokat pedig elhagyunk?
6. Vajon hungarológiát oktatunk-e, ha az egyes tárgyak között nem teremtünk kapcsolatot, azaz lemondunk az egészlegesség igényéről?
7. Ezeket a kérdéseket az intézetünkben kipróbálás alatt álló hungarológia program összeállítói feltehetően átgondolták, s az első évben szerzett tapasztalatok alapján bizonyára újra gondolják, s a programot, amennyiben szükségesnek látszik, az ésszerűség határain belül korrigálják.

A korrekcióban az előadásom elején felvetett általános kérdésekre adható válaszok is segíthetnek. Ezen a nyelvi szinten nemcsak magyarságismeretet, hanem egyes hungarológiai tárgyakat is lehet oktatni, ez a szakasz már egyértelműen a tudománydomináns oktatás területére esik, s a nyelvtanár feladata a szaknyelvek elsajátításának a támogatása, szorosan együttműködve az ezen szaktárgyakat oktatókkal. A hungarológiai ismereteket oktatók feladata tárgyuk színvonalas, tudományos igényű, de hallgatóik nyelvi hiányosságait még mindig figyelembe vevő átadása.

Az oktatási forma eltolódhat az előadás irányába, de szemináriumi támogatással.

2.4. Negyedik szint

Megvan az esélye annak, hogy hungarológiaoktatásunk iránt felsőfokú nyelvtudással, széles látókörrel és érdeklődéssel, alapos magyarságismerettel rendelkező hallgatók is érdeklődnek. Ebben az esetben nyelvtanári munkára nincs szükség, s a hungarológiaoktatás a hallgatók érdeklődésének megfelelő témájú előadásokra, az egyéni kutatási programok támogatására, irányítására szorítkozhat.

3. Gyakorlati teendők

Miután a Balassi Bálint Intézet nincs abban a helyzetben, hogy a hungarológia programra történő felvételt középfokú nyelvtudáshoz kösse, vannak olyan gyakorlati teendők, amelyeket az oktatás tervezése, illetőleg megkezdése előtt el kell végezni.

A programra jelentkezők között felmérést kell végezni érdeklődési körükről, s ennek megfelelően kell kialakítani a következő tanév oktatási programját, természetesen az akkreditált program keretein belül. Nem hagyatkozhatunk teljesen az európai felmérésekre, mert a hozzánk jelentkezők az európai felmérések népességének egy igen speciális és viszonylag kis népességű részhalmazát alkotják, s mint tudjuk, az ilyen nagy mérések esetében gyakran előfordul, hogy az eredmények egyáltalán nem jellemzik egy részhalmaz igényeit.

Célszerű – az oktatásszervezési feladatok magas színvonalú elvégzése céljából – az ösztöndíjat elnyert és a más formában felvett hallgatók nyelvi szintjének felmérése, mert ennek alapján nagy biztonsággal meg tudjuk határozni, milyen nyelvi, illetve hungarológiai képzés válik lehet-

ségessé a tanév során. Az ilyen nyelvi felméréshez szakmailag jól kidolgozott tesztek és módszerek állnak rendelkezésre.

A jövő szempontjából rendkívül fontos a végzős hallgatók véleményének a kikérése szakmailag korrekt – mérésben és értékelésben jártas szakemberek által összeállított – kérdőívek segítségével, vagy interjúk készítésével, amelyek alkalmat adnak elképzeléseink, terveink, akár a már elkészült program korrigálására.

IRODALOMJEGYZÉK

1. RÁKOS Péter: Hungarológia: a dolog és a szó. In: *Hungarológiai Értesítő* (1986) 1–2. 321–328.
2. *A Magyar Nyelvi Intézet képzési programja.* Magyar Nyelvi Intézet, Budapest, 1999.
3. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet nevelési és oktatási terve.* Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1985.
4. HÁRSING László: *Tudományelméleti kisenciklopédia.* Bíbor Kiadó, Miskolc, 1999.

Kerekes Dóra

Hungarológia és történelemoktatás

Már maga a cím is felvet egy problémát. Kérdés ugyanis, hogy a történelemoktatás a hungarológia része vagy sem. Ha része, akkor nem áll helyt a két fogalom *és*-sel való összekapcsolása. Ha nem része, akkor pedig miért tanítjuk egy hungarológiainak nevezett programban. Ezért mindenképpen – mielőtt a történelemoktatás szerepére áttérnénk – beszélnünk kellene arról, mit jelent számunkra a hungarológia.

Klaniczay Tibor leszögezte, hogy a hungarológia magyarokról szóló tudomány, de nem a magyarok tudománya. Rákos Péter pedig ezt továbbvitte, és hangsúlyozta, hogy *„a hungarológia egy homogén terület különnemű tárgyakkal foglalkozó diszciplináinak eredményeit foglalja vagy foglalhatja együvé."* Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk küszöbén mindenképpen ki kell mondanunk, hogy a hungarológia nem magyar igény, hanem nemzetközi érdekű tudomány, és nem lehet azzal kifejezni, hogy az egyes, magyarsággal kapcsolatos tudományágak összességét értjük e fogalom alatt, hanem a nemzettudomány egy speciális esetének kell tekintenünk. Mindezt már Gragger Róbert is hangsúlyozta, és a terminológia későbbi alakítói csak finomították a graggeri meghatározáson.[1]

Mielőtt a történelemoktatás, és elsősorban a Balassi Bálint Intézet hungarológiai programján belüli történelemokta-

---

[1] *„Úgy tűnik, hogy ma már abban a kérdésben többé-kevésbé egységesnek tekinthető álláspont alakult ki, hogy a hungarológia nem önálló tudomány, hanem interdiszciplináris stúdium, amelynek keretei rendkívül változóak."* In: *A hungarológia fogalma.* Szerk. GIAY Béla. *(Hungarológiai Ismerettár 5.)* Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ, 1990. XII.

tás kereteire, lehetőségeire, problémáira rátérnék, mindenképpen szót kell ejtenünk a hungarológiai képzés és az Európai Unióban bevezetésre került, illetve kerülő új felsőoktatási rendszer kapcsolatáról, a hungarológia lehetőségeiről ebben a szisztémában. Az Európai Unió felsőoktatási szakminiszterei 1999. június 19-én írták alá a Bolognai Nyilatkozatot, amely az 1988-ban ugyanitt kibocsátott Magna Charta Universitatum alapelveire épült. A Bolognai Nyilatkozat tételeit hat pontban foglalták össze az azt aláíró tagállamok:

1. Egységes, összehasonlítható, mindenütt ugyanannyit érő és jelentő képzési rendszer létrehozása
2. Kétlépcsős, ún. lineáris modell kialakítása
3. Kreditrendszer (pl. ECTS) bevezetése
4. Hallgatói, oktatói és egyetemi munkatársakat érintő mobilitás
5. Együttműködés a minőségbiztosítás terén
6. Európai tanulmányok kidolgozása és beépítése a felsőoktatásba

Jelenleg az Európai Unió hungarológiai tanszékeit, illetve oktatóit erőteljesen foglalkoztatja a kérdés: milyen lehetőségek vannak a hungarológiai képzés átstrukturálására, olyan formailag egységes, de tartalmilag sokszínű képzési modell kialakítására, amelyet – elsősorban Magyarország Európai Uniós csatlakozása után – minden tagországban be lehetne vezetni olyan módon, hogy az egyetemi autonómia sértetlenségét garantálnák. A Nyugat-Európai hungarológiai tanszékek vezetői és oktatói látnak lehetőséget egy ilyen modell kidolgozására, amely a fentebb említett egyetemi autonómia figyelembe vétele, illetve tiszteletben tartása mellett a bolognai alapelveknek megfelelő hungarológiai képzésre adna módot. A kerettanterv kidolgozása folyamatban van.

A hungarológiai stúdiumok körében a történelemoktatás, illetve –tanulás fontos szerepet tölt be. Figyelembe kell azonban vennünk, hogy nagyon sok olyan diák van, akik nem főszakként választják a hungarológiát, hanem mellékszakként, vagy választott stúdiumként. Éppen ezért kérdéses, hogy mit tanítsunk magyar történelemből a külföldi tanszékeken és oktatóhelyeken, és ugyanilyen fontos, hogy mit tanítsunk ezen tárgyból a Balassi Bálint Intézetben. Ennek megfelelően a válaszadást is két részre kell bontanunk.

1. Mit, hogyan és mikor tanítsunk a külföldi oktatóhelyeken?

Az Európai Unió egyetemein egyre inkább a 3+2 éves képzésre térnek át. Az első három év, amely egy általánosabb képzést ad, és amely elvégzése után diplomát bocsát ki az egyetem, a B.A. (Bachelor of Arts) = bakkalaureusi fokozatnak felel meg. Amennyiben valaki ezen időszak alatt (itt még elsősorban mellékszakként) hungarológiai képzésben vesz részt, megfontolandó a „mit tanítsunk e tárgyból és a milyen nyelven tanítsuk mindezt" kérdésköre. A nyugateurópai képzési rendszer ismeretében úgy gondolom, hogy ebben az időszakban egészen biztos, hogy felesleges 1848 előtti magyar történelmet tanítani. A diákokat elsősorban a XIX. század végi – XX. századi magyar (európai és világ-) történelem érdekli, ennek megismerésére tartanak igényt. Ezzel egyidejűleg mindenképpen lényeges, hogy a korabeli magyar történelemről szóló előadásokat anyanyelvükön hallgathassák. A hungarológiát mellékszakként hallgató diákok számára a bakkalaureusi szinten nem szabadna kötelezővé tenni a magyar mint idegen nyelv ismeretét. Ugyanakkor lehetővé kell tennünk, hogy – amennyiben igénye van rá – tanulhassa a nyelvet **is**. A bakkalaureusi fokozat

megszerzése után a +2 év az „elmélyült tanulmányok" színtere. Itt a történelemoktatás kérdésében is újabb szempontok jelennek meg. A hungarológiai képzés ebben az időszakban két ágra válhat. Lesznek olyanok, akik továbbra is mellékszakként, kedvtelésből, érdeklődésük miatt választják ezen stúdiumokat, és számukra továbbra is anyanyelvi képzést érdemes nyújtani (természetesen a magyar mint idegen nyelv tanulásának lehetőségét fenn kell tartani). Ugyanakkor az első három év elvégzése után azok számára, akik már elkezdték tanulni a nyelvet, és úgy döntenek, hogy a nyelv, valamint a hungarológiai tárgyak tanulásának nagyobb szerepet szánnak saját életükben, biztosítanunk kell a szaktárgyak magyar nyelvű tanulásának lehetőségét. Erre két – egymással párhuzamosan létező – lehetőség áll fenn. Mindkét módra szükség van, mindkettő fejlesztése, illetve fenntartása kívánatos. Az első, hogy a jelenleg működő európai oktatóhelyek tanárai és diákjai, a bolognai nyilatkozat 4. pontjában meghatározottak értelmében, a docens, illetve diák-mobilitás kihasználásával vándorolnának az európai képzési központok között. Egy-egy korábbi oktatóhely (a már meglévő specializációk figyelembe vételével) egy vagy két hungarológiai tárgy specialistájává, fő képzési helyévé válna. Azok a diákok, akik ezt a tárgyat kívánják hallgatni az adott helyre utazhatnának egy-egy szemeszterre, vagy – amennyiben egy tanszéknek sok olyan diákja lenne, akik az adott tárgyat hallgatnák – a téma specialistája utazhatna az oktatóhelyre, így érvényesülhetne a docens-mobilitás is. Abban az esetben, ha valamely diák főtárgyként választaná a hungarológiai stúdiumokat, jó lehetőséget kínál neki a Balassi Bálint Intézet.

2. Hungarológiai képzés és történelemoktatás a Balassi Bálint Intézetben

A Balassi Bálint Intézet hungarológiai képzésében két alapvető célcsoportot kell szétválasztanunk. Jelenleg mind az idegen anyanyelvű, hazájukban felsőfokú oktatási intézményben tanuló hallgatók, mind pedig a magyar anyanyelvű, hazájukban különféle intézményekben, képzésekben részt vevő, vagy végzett, esetleg egyetemi képzésben soha részt nem vevő diákok részesülnek hungarológiai képzésben.

Az első célcsoport esetében a bolognai folyamat szellemében kidolgozott európai hungarológiai kerettantervet a Balassi Bálint Intézetben is be lehet (majd) vezetni. Ennek alapvető aspektusai már megvalósultak az intézeti képzésben. A történelemoktatás területén itt is vannak még kérdések, problémák. Jelenleg az itt 10 hónapot eltöltő diákok magyar nyelvi és komplex hungarológiai képzésben részesülnek, amelynek része a magyar történelem az őstörténettől napjainkig, heti másfél órás előadás keretében. Ez az anyagmennyiség az adott óraszám mellett eleve igen csak felszínesen tanítható. Ennél is fontosabb kérdés azonban, hogy szükséges-e, hogy minden, a Balassi Bálint Intézetben hungarológiai képzésében résztvevő diák a teljes magyar történelmet egy év alatt elsajátítsa úgy, hogy mellette komoly nyelvi, és egyéb szaktárgyi oktatásban is részesül. Véleményem szerint az éves kötelező előadás keretében az 1848 utáni magyar történelmet lenne érdemes tárgyalnia, de ezzel párhuzamosan biztosítanunk kellene annak lehetőségét, hogy – szigorúan választható stúdiumként – az 1848-at megelőző korszakkal foglalkozhassanak a diákok.

A második célcsoport hungarológiai oktatása még ennél is elgondolkodtatóbb. Arról, hogy a nyugati szórvány magyar diákok számára hogyan kell a történelem tárgyat ok-

tatni, az itt jelen lévő kollégák közül sokan lényegesen több tapasztalattal rendelkeznek nálam. Remélem, hogy amit elmondok, azzal többé-kevésbé egyetértenek. Mindenekelőtt úgy gondolom, hogy számukra is szükség van történelemoktatásra, de az előzőekhez képest eltérő módon. Míg az első célcsoportnál a szakmai tudás általában biztosított, és elsősorban nyelvi akadályok vannak, addig ennél a társaságnál kevesebb a nyelvi korlát, de az ismeretanyag, amivel rendelkeznek egészen másfajta. Az ő esetükben inkább a művelődéstörténet felé hajló történelemoktatást tartanám fontosnak, itt is kiemelve azonban, hogy az 1848 előtti történelem számukra is választható tantárgy lehessen. Náluk sokkal több tanórán kívüli programra lenne szükség, természetesen választhatósági alapon. Ennek megvalósítására a Balassi Bálint Intézet már megtette az első lépéseket. E hónaptól olyan, elsősorban ismeretterjesztő előadásokat hallgathatnak a diákok, amelyek a magyar kultúra egy-egy lényegesebb témáját mutatják be Balassi Bálint poétikájától a reformkori Pest-Buda városképéig, a Balassi korában táncolt táncoktól a XVI–XVII. századi Magyarország helykereséséig Európában. A tanórán kívüli programokhoz tartoznak még a csoportvezetők által szervezett kisebb-nagyobb kirándulások, színházlátogatások is.

Összefoglalóan tehát elmondható, hogy mind az európai hungarológiai képzésnek, mind a Balassi Bálint Intézetben megvalósuló hasonló oktatásnak a bolognai nyilatkozat szelleméhez kell igazodnia. Tudomásul kell vennünk, hogy a hungarológiai stúdiumok általában választott tárgyként vagy mellékszakként szerepelnek a diákok tantervében, és ritkán válnak csak fő képzési iránnyá. Észre kell vennünk, hogy a mai európai történelemoktatásban elsősorban a XIX–XX. századi stúdiumok kapnak helyet, és ennek megfelelően kell alakítanunk a hungarológiai képzésen belüli

történelemoktatást is. Végül, de nem utolsósorban fontosnak tartom, hogy a hungarológiai stúdiumok bizonyos fokának megszerzéséig nem szabad kötelezni a diákokat a magyar nyelv megtanulására, de lehetővé kell tenni számukra, ha igényt tartanak rá.

Bori István

A geografikus megközelítés helye és szerepe a hungarológiai oktatásban

A Balassi Bálint Intézetben (pontosabban még oktatási funkciójú elődjében, a Magyar Nyelvi Intézetben) életre hívott hungarológiai képzésnek már a kezdetekkor is részét képezte egy, Magyarország természeti és társadalmi-gazdasági földrajzát bemutatni szándékozó kurzus. Ezt – úgy emlékszem mindenki, aki a program kidolgozásában részt vett – természetesnek tartotta és elfogadta. Holott azért a geográfia, mint tudomány nem feltétlenül jut mindenkinek eszébe, amikor a hungarológia tárgyát és tartalmát igyekszik meghatározni. Előadásomban arra kívánok rávilágítani, hogy szerintem, igenis van meghatározható helye és szerepe a modern, sokoldalú geografikus megközelítésnek a hungarológia oktatásában, és talán a hungarológia tudományban is.

1. A földrajztudomány tárgya

Amikor az emberek a földrajz szót meghallják, azonnal az iskolai tanórák elevenednek meg (rémlenek fel): térkép, hegyek, folyók, országok, városok, termesztett növények, iparágak – azaz a „klasszikus" földrajz elengedhetetlen kellékei. Azonban régen sem, és ma már végképp nem csak erről szól a földrajztudomány. Akkor miről? A minket körülvevő igen bonyolult világról: természetről, társadalomról, gazdaságról – és ezek kölcsönhatásáról. Definíciószerűen: „*A geográfia a földrajzi burok természeti állapotának, változásainak és fejlődésének, továbbá a földrajzi környezet és a benne élő társadalom kölcsönhatásainak leíró, értel-*

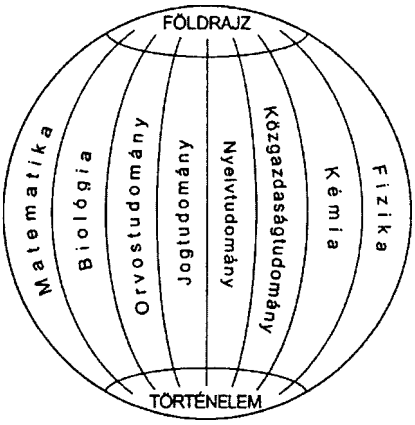
mező, emberközpontúan értékelő és prognosztizáló tértudománya."[1] A létező több tucat definíció közül elég talán csak ezt az egy, viszonylag könnyen emészthetőt idézni, ugyanis ez is tartalmazza azokat a megállapításokat, amelyek tulajdonképpen a geográfia fundamentumai.

TÉRTUDOMÁNY. Léteznek olyan felfogások, miszerint a földrajz nem is tudomány, mert nincsenek saját törvényszerűségei, amelyek megkülönböztethetnék más diszciplináktól. Az indoklás önmagában igaz is, hiszen a földrajz úgy a természet- mint a társadalomtudományok széles körének már ismert és leírt törvényszerűségeit használja fel. Csakhogy éppen ez a földrajztudomány sajátossága: vegyít, összeilleszt és szintetizál. Innen nézve pedig nemhogy nem tudomány, hanem éppenséggel a „tudományok királynője". Ahogy az ábrán is látszik: az „egyszerű" tudományok időbeni szintézisét a történettudomány végzi el, a térbeli szintézist pedig a földrajztudomány.[2]

---

[1] JAKUCS László: *Általános természeti földrajz* I. kötet. JATEPress, 1992. 18.

[2] TRÓCSÁNYI András – TÓTH József: *A magyarság kulturális földrajza II.* Pro Pannonia Kiadói Alapítvány é. n. 8–9.



A földrajz, mint a tudományok „királynője"
(Forrás: Trócsányi András – Tóth József: A magyarság kulturális földrajza II. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány é. n. 8.)

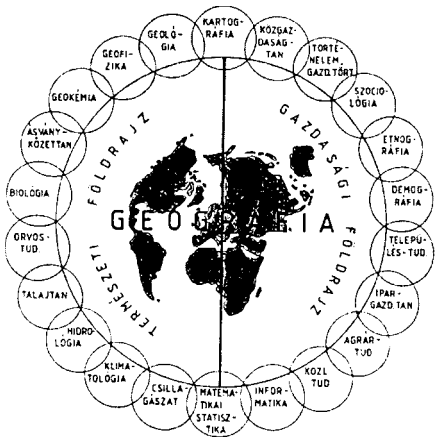
TÉRTUDOMÁNY. A földrajz az emberiséget körülvevő teret vizsgálja: a tudományos törvények által működő természeti környezetet, illetve a társadalommal való kölcsönhatásában létrejövő földrajzi környezetet.

A földrajztudomány tehát egy olyan tudomány, ami szintetizálja a segédtudományok eredményeit, és mindezt kivetíti a térre.

2. A földrajztudomány belső struktúrája

A földrajznak a már említetteken kívül van még egy specialitása. Egyszerre foglalkozik a természeti környezettel és a társadalommal-gazdasággal, azaz egyszerre természet- és társadalomtudomány. Így joggal kaphat(na) helyet az egyetemek természettudományi vagy éppen társadalomtudományi karán. Ezt a sajátosságot alapvetően kétféle módon lehet interpretálni:

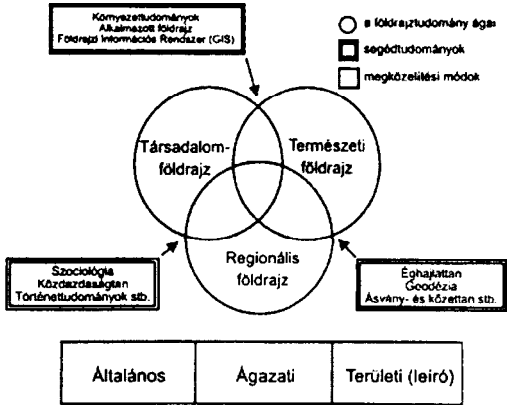
1. A régebbi, ma már meghaladott felfogás: a földrajz egyik része természet-, a másik része társadalomtudomány.



A kettős tagozódású geográfia
(Forrás: Jakucs László: Általános természeti földrajz I. kötet. JATEPress, 1992. 19.)

2. A modernebb, a természet és társadalom kölcsönhatásának nagyobb szerepet tulajdonító felfogás: a földrajz egységes, de Janus-arcú tudomány. *„Az egyenrangú, egymást átfedő és kiegészítő látásmódok ugyanazon térrel foglalkoznak, megközelítéseikben más-más súlypontokkal. A társadalomföldrajz a teret a társadalom, és az általa megtestesített tevékenységek oldaláról közelíti meg, míg a természeti földrajz, elsősorban a természeti (fizikai) adottságok, folyamatok nézőpontjából vizsgálódik. A regionális földrajz környezetünkből egy tetszőleges léptékű (település, régió, ország, kontinens, stb.), ám társadalmi, gazdasági, infrastrukturális, természeti fejlődése során sajátságos ismér-*

vekkel leírható, így lehatárolható térszeletet vesz vizsgálat alá."[3]



Az egységes, de hármas osztatú geográfia
(Forrás: Trócsányi András – Tóth József: A magyarság kulturális földrajza II. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány é. n. 14.)

3. A társadalomföldrajz (régi)-új irányzatai

A politikai-gazdasági rendszerváltozás nyomán – oly sok más (társadalom)tudománnyal együtt – a földrajz is megújult. A nyugati világban használt, és akár már régebben is ismert módszerek és kutatási irányok immáron legális felhasználása új utakat nyitott. A szocialista-kommunista korszak tudományokat is sematizáló időszaka után ismét megjelenhettek a szovjetek által tiltott vagy éppen csak megtűrt szakterületek, mint pl. a politikai földrajz, amelynek a két világháború között olyan jeles művelői voltak, mint Teleki Pál. Másrészt a posztindusztriális korban egyre inkább felértékelődő területeken folytatni lehetett (pl. urbanizáció), vagy éppen megkezdeni az alapkutatásokat (pl. kulturális

[3] TRÓCSÁNYI – TÓTH, é.n., 15.

földrajz, etnikumok-kisebbségek földrajza, stb.). Ma már eredmények is vannak, példaként megemlíthető a budapesti, pécsi, debreceni tudományegyetemek geográfusainak tollából származó kitűnő tanulmányok és tankönyvek.

Ezek a változások – meglátásom szerint – egy eléggé markáns eltolódást eredményeznek egy ember- és társadalomközpontú földrajztudomány felé, ami lehetővé teszi a geográfia mélyebb beágyazódását a hungarológia oktatásba.

4. A földrajzi stúdium a Balassi Bálint Intézet hungarológiai programjában

Intézetünk hungarológiai képzésben a földrajzi tanulmányok egy félévig, heti két órában folynak, és szóbeli vizsgával zárulnak. A kurzus legfontosabb témakörei a következők:

I. Az európai kontinens
II. A Kárpát-medence természeti adottságai
III. Magyarország természeti adottságai
IV. Magyarország gazdaságtörténete
V. A Kárpát-medence népesség- és településföldrajzi jellemzői
VI. Magyarország népességének jellemzői
VII. Magyarország településszerkezete
VIII. Magyarország mezőgazdasága, élelmiszeripara
IX. Magyarország ipara
X. A tercier szektor
XI. Magyarország térszerkezete
XII. A Kárpát-medence határon túli magyar kisebbségek lakta területeinek vázlatos bemutatása

A felsoroltakból is talán kitűnik, hogy szisztematikus a felépítése a kurzusnak. Magyarország természeti, gazdasági-társadalmi jellegzetességei szükségszerűen beágyazódnak Európa és a Kárpát-medence nyújtotta keretbe. Az ország

jellemzése követi a hagyományos földrajzi leírás metódusát: a természeti adottságok bemutatása után következik a társadalmi-gazdasági tér és annak jellegzetességei.

A szakmai, tartalmi hangsúlyok a az alábbiakra helyeződnek:

- Az ország Európán belüli helye, fekvésének előnyös vagy előnytelen vonásai
- A Kárpát-medence természeti-történelmi egységének hangsúlyozása, a benne élő népek településterének, illetve annak változásainak felvázolása
- Magyarország természeti erőforrásainak számbavétele, értékelése
- Az ország és a benne élők természeti, gazdasági, kulturális értékeinek – a kliséket meghaladó – bemutatása
- Napjaink aktuális problémái, recens folyamatai és azok elemzései (Uniós csatlakozás, árvizek, környezetszennyezés, népesedési helyzet, a külföldi tőke szerepe, stb.)
- Budapest kialakulása a múltban és átalakulása a jelenben, nemzetközi és hazai szerepköre

Az oktatás folyamatába szervesen illeszkednek múzeumlátogatások (pl. Természet-tudományi Múzeum, Érdi Földrajzi Múzeum) és egy budapesti városszerkezeti séta.

Az Intézetben tanuló hallgatók ebben a pillanatban, és várhatóan a későbbiekben is, igen sokfélék. Különböző előképzettséggel és indítékokkal érkeznek hungarológiát tanulni a nyugati szórvány diaszpórából és főként európai országok magyar tanszékeiről a diákok. Ezek a motivációs különbségek – véleményem szerint – a tananyagban igazi tartalmi különbséget nem, csak hangsúlybeli eltéréseket tesznek szükségessé. Mindez már nem mondható el, ha a hallgatók polarizált nyelvi szintjét nézzük. A kezdő vagy

alapfokú nyelvtudással rendelkező hallgatók sokkal redukáltabb nyelvi és részben tartalmi befogadásra képesek, mint a jó (közép- vagy felsőfokú) nyelvtudással rendelkezők. Ennek megfelelően a képzés számára – a piacon hiányzó könyv, tankönyv pótlására – írandó intézeti jegyzetnek kétféle változatban kell elkészülnie. Megírása során érdemes figyelembe venni a földrajzhoz szorosabban vagy lazábban kötődő stúdiumok (pl. történelem, néprajz, Magyarország társadalma ma, stb.) programját, tartalmi kapcsolódási pontjait is.

5. A földrajz lehetséges helye és szerepe a hungarológiai oktatásban

Ha elfogadjuk azt a tételt, miszerint a hungarológiának feladata többek között Magyarország és a magyarság kultúrájának a bemutatása, a jelen kor minél többrétegű felfedése, feltárása, akkor a földrajzi megközelítés ezt sok szempontból támogathatja:

- szisztematikus áttekintést ad az ország természeti és társadalmi-gazdasági állapotáról, sajátosságairól
- felkeltheti az érdeklődést az ország (a Kárpát-medence) egyes területei, népcsoportjai iránt
- a stúdium során megszerezhető lexikális tudásanyag (illetve annak térbeli elhelyezése) segíti a mindennapi tájékozódást, tulajdonképpen az eligazodást a hírtengerben, és persze a hírek értelmezését
- a földrajzi tudásanyag bázist ad és/vagy kiegészíti, megerősíti a más stúdiumok során szerzett ismereteket
- tudatossá teszi az országismeret szempontjából igen fontos kirándulások tervezését, átélését,

ráirányítja a figyelmet a „puszta-gulyás" típusú sablonokon túli természeti és kulturális értékekre

- segíti a nyelvoktatást

A hungarológiai képzésbe ágyazódó földrajzoktatásnak – ezen funkcióiból is adódóan –speciális megközelítést kell alkalmaznia. Mivel a hungarológus hallgatók többsége bölcsész beállítottságú, és maga a hungarológia is bölcsészeti- és társadalomtudomány, ezért a Kárpát-medence és Magyarország földrajzának tárgyalásakor abszolút elsőbbséget élvez a történeti megközelítés a természettudományos leírással szemben. (Azaz nem kap szerepet Magyarország geológiai, geomorfológiai felépítése; a növény és állatvilág jellemzése nélkülözi a rendszeres flóra és fauna leírást.) Ez – tapasztalataim szerint – a földrajzot a diákok számára is a hungarológiai programba és koncepcióba illeszkedő stúdiummá teszi.

Úgy gondolom, hogy a fentebb leírtak alapján Magyarország geografikus megközelítése joggal kaphat helyet a hungarológiai oktatásban, persze nem a centrumában, de szatellitként kapcsolódva a fő stúdiumokhoz. Szerepe mindemellett nem elhanyagolható, hiszen alapismereteket közvetít, és hozzájárul a múlt és a jelen jobb megismeréséhez.

BALASSI BÁLINT
INTÉZET