

A helyesírás alakulását irányító nyelvi, nyelvtani szabályok — akárcsak a társadalmi élet írott vagy íratlan törvényei — gyakran keresztezik egymást. Így jönnek létre azok a furcsa esetek, amilyenekre a *Keleti pályaudvar* különféle írásmódjai mutatnak kitűnő példát.

A nyelvi alakulásnak ezekből a kereszteződéseiből, a fejlődés útjának egyenlőtlenségeiből származnak azok az ingadozások, illetőleg kettősségek is, amelyek sokszor kételyt támasztanak bennünk, bizonytalanságot okoznak a nyelvhasználatban. A nyelvi alakulásnak ezek a hajtásai a szakembert óvatossá, a kívülállót türelmetlenné teszik. Ámde a nyelvnek ezzel a nagy választékot kínáló bőségével szemben elhangzó panaszok olyanfélék, mint amikor valaki a ruhákkal zsúfolt szekrény előtt állva, nem tud mit magára öltetni.

Ezzel a válogatással a nyelvi következetlenségek területéről átlépünk a nyelvi kiválasztásnak, más szóval a stílusnak a kérdéskörébe.

Erről azonban majd máskor!

CZIGÁNY LÓRÁNT

Nyelvünk a világban

A KÜLFÖLDI EGYETEMI MAGYARTANÍTÁS GONDJAIRÓL

„A JÓINDULAT MEGNYERÉSE”

Megtisztelő és felelősségteljes feladat a *Tiszatáj* szerkesztőségének kérése: tájékoztatni a hazai közönséget a külföldi egyetemi magyartanítás gondjairól. Mivel az utóbbi években egyre gyakrabban esik szó a hazai sajtóban az ország határain kívül élő — főként a nyugati országokban letelepedett — magyarok ügyes-bajos dolgairól, anyanyelvi műveltségük ápolásáról, s arról, hogy tudatuk „szinkronba kerüljön” a hazai valósággal, kétségtelen alkalmas a pillanat, hogy a magyar nyelv és irodalom egyetemi szintű oktatásának néhány külföldi problémáját is áttekintsük. Annál is inkább, mert máris jelentkeznek olyan nézetek, melyek szerint az egyetemi oktatás csak része a külföldi magyarokkal kapcsolatos problémakörnek. Írásomban azt szeretném kifejezni, hogy melyek a külföldi magyaroktatás sajátos nehézségei, milyen kapcsolatban van a már külföldön született, de a magyarsággal mégis érzelmi kapcsolatban levő ún. második és harmadik generációs magyarok magyarságtudatának kialakításával, s milyen támogatást nyújthat, illetve kellene nyújtani az otthoni hivatalos szerveknek — gondolok itt elsősorban az MTA Irodalomtudományi, Nyelvtudományi, Történettudományi Intézeteire, a Kulturális Kapcsolatok Intézetére és talán a Magyarok Világszövetségére is — a külföldi magyartanítás hatékonyabbá tételéhez.

TÖRTÉNETI KÖZELÍTÉSMÓD

Az idén lesz 180 esztendeje, hogy 1792-ben Vályi K. Andrást kinevezték a magyar nyelv és irodalom rendes tanárának a pesti egyetemre. Következik ebből, hogy a magyar nyelv és irodalom mint *egyetemi diszciplína* hosszú múltra tekinthet vissza. Az egyetemi oktatás hagyományának ezt az aspektusát mi sem helyezi elő-

nyösebb megvilágításba, mint az összehasonlítás: az angol felsőoktatásban például később vezették be a nemzeti nyelv és irodalom tanítását. Ezek ellenére első megfigyelésként szeretném kiemelni, hogy a magyartanításnak külföldön alig vannak hagyományai. Nemcsak azért, mert a 180 éves múlt csak a pesti egyetemre vonatkozik, hiszen a hazai egyetemek — ahol a magyar nyelv és irodalom oktatása folyik — mind későbbi alapításúak, hanem főként azért, mert a magyar nyelvoktatásnak idegenek számára jóformán semmi múltja nincsen. Ennek részben történelmi magyarázata van: mivel nem gyarmatosító nemzet nyelvéről van szó, a magyar nyelv használata a századfordulóig csak Magyarországra korlátozódott, tehát ha idegenek magyarul tanultak, ezt mindig egyedi elszigetelt esetnek tekinthetjük, attól függetlenül, hogy magyar—idegen nyelvű glosszáriumok, szótárak és tankönyvek a 16. század óta készülnek. A magyar nyelvet mint idegen nyelvet fokozottabb mértékben csak a kiegészítés utáni társadalom iskolarendszerében lett volna szükséges oktatni, azonban ennek a kornak törekvéseire mind nyelvoktatási, mind nyelvpolitikai szempontból a hozzá nem értés jellemző; elég, ha Jászi Oszkárnak a tizenkettedik órában írt kiváló könyvében (A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés, 1912) idézett példákra gondolunk. A monarchia idején a magyar nyelvismeret szükséges volt egy vékony osztrák hivatalnokrétegnek is, azonban közismert dolog, hogy e hivatalnokréteg egy része nem tudott magyarul, a magyarul beszélő réteg pedig, ha nem eleve magyar származású volt, főként a nyelvet már ismerő magyarországi nemzetiségiek közül került ki, ami nem zárja ki, hogy néhány osztrák hivatalnok megtanult magyarul. A bécsi egyetemen már a 19. század eleje óta folyt magyaroktatás. A kép teljessé tételéhez utalni kellene még azokra a német egyetemekre (pl. Göttinga), ahol vagy magyar származású tanár, vagy egy kiváló nyelvtudós foglalkozott a magyar nyelv kérdéseivel is.

A fenti tényekből azonban még a legvadabb vágyálmainkban sem vonhatnánk le azt a következtetést, hogy a magyar nyelv tanításának olyan hagyományai vannak, mint az angolnak, a franciának vagy spanyolnak, vagy akár éppen a németnek, mely nyelveket milliók számára oktattak az utóbbi kétszáz évben.

Külföldi egyetemeken többségben e században vezették be a magyartanítást, általában a szláv nyelvekkel egyidőben. A ma is működő és tudományos munkát átfutató tanszerek pedig a két háború között, vagy mint például Amerikában, a második világháború után jöttek létre. Annak belátása, hogy a magyaroktatás külföldön — s itt elsősorban a kapitalista országokra gondolok — mindig is politikai ihletésű volt, nem kíván alapos elemzést, elég, ha a két háború közötti hatalmas struktúrákra utalok, hogy megértsük, miért éppen Németországban volt fejlett magyaroktatás, vagy miért az Egyesült Államokban lendült fel a rokon kelet-európai diszciplínákkal együtt a magyaroktatás is a hidegháború korában. Kétségtelen, hogy a korunkbeli külföldi magyaroktatás genezisének képe elkedvetlenítő. Áltatnánk magunkat azonban, ha úgy vélnénk, hogy a magyar irodalom oktatásának *intézményes* formája Vörösmarty költői látomásainak, vagy József Attila egyéni képalkotásának az eredménye. Ismétlem: *intézményes* formája, mert az *egyéni* motiváció mindig is a nyelvi elszigeteltségbe bezárt irodalomnak szólt. R. Nisbet Bain, Jókai szorgalmas és kiváló angol fordítója például azért tanult meg magyarul, mert olvasta az *Aranyembert* németül, s a kincskeresők izgalmával indult felfedezni Jókainak a német fordításon is átsugárzó sajátos varázsát. Ha irodalmunk külföldi barátaira gondolok — jó néhány fordítót és egyetemi oktatót ismerek Angliában, az Egyesült Államokban, Franciaországban és Németországban, valahogy mindig Gyárfás Miklós szelíd humorral megrajzolt regényhőse jut eszembe: Picking tanár úr. Picking tanár urat ugyanis Vörösmarty költői nyelve izgatta, s nem ikes igéink stratégiai jelentősége.

Ha lenyeljük a külföldi magyaroktatás intézményes eredetének keserű „labdacstát”, divatosabb terminológiával szólva: ha túlesünk a magyar nyelv és irodalom mérsékelt jelentőségének sokkján, ideje lenne néhány dolgot átgondolnunk, otthon is és külföldön is. Ennek az átgondolásnak most van létjogosultsága és a megfelelő ideje.

A MAGYAR VILÁGNYELV?

Hogy minden zavart keltő félreértésnek rögtön az elején élét vegyem: természetesen nem azt gondolom, hogy a magyar nyelv akár a beszélők számát, akár a beszélők geográfiai elhelyezkedését tekintve összehasonlítható olyan világnyelvekkel, mint az angol vagy a francia. Kétségtelen azonban, hogy a huszadik század második felére jól ismert gazdasági és politikai eseménysorozatok eredményeképpen az a visszás helyzet állt elő, hogy egy nyelv, melyet a 19. század végéig többé-kevésbé jól körülhatárolt helyen s egy állam keretein belül beszéltek, geográfiailag „elterjedt”. Unos-untalan hangoztatott statisztikai adat, hogy napjainkban minden harmadik magyar anyanyelvű személy az ország politikai határain kívül él. Hasonló a helyzet a lengyel nyelv esetében is: Lengyelország területén csak a lengyelül beszélők számának háromnegyed része él. A tömeges kelet-európai kivándorlások következtében hasonlónak tekinthető a cseh, a szlovák és a délszláv nyelvek helyzete is, de ide sorolhatók a skandináv nyelvek, illetve az olasz nyelv is. Mert ha a „világnyelvség” kritériumának nem a nemzeti nyelven hordozott kultúrára alkalmazott értékítéletet tekintjük — hiszen a portugál világnyelv, az olasz pedig gyarmatbirodalom híján csak akkor lett az, amikor a kis európai nyelvek azzá váltak, — s nem is a beszélők számát — hiszen számos, majdnem százmillió beszélőt számláló ázsiai nyelvet ma is csak többé-kevésbé körülhatárolható területen beszélnek —, egyedül az „elterjedtség” lehet a helyes kritérium, s így jogosan nevezhetjük a magyart is „kis világnyelvnek”.

MI KÖVETKEZIK EBBŐL?

A magyar nyelvet beszélők összefüggő tömbben csak a szomszédos országokban élnek — kiknek nyelvi helyzetét a kanadai franciához lehet hasonlítani, mert Kanadában a francia az államnyelvvvel szimbiózisban él, s a beszélők jelentős száma miatt az anyaország nyelvétől szókincsben, kiejtési normákban kissé eltérő változat alakult ki, mely a megértést egyáltalán nem akadályozza, de a nyelv regionális jellegét azonnal nyilvánvalóvá teszi. (Természetesen ez nem, vagy csak alig vonatkozik az irodalmi nyelvre.)

A fenti analógia azonban nem vonatkozhat az Újvilágban élő magyarságra, még az Egyesült Államokban sem, ahol pedig a becslések szerint majdnem egymillió magyar él. Ott is csak *szórványmagyarságról* beszélhetünk, mivel a jelentős szám ellenére sem képeznek etnikailag zárt egységet, s habár intézményeik, sajtójuk van, az óhazai nyelvtől eltérő regionális nyelv nem alakult ki; illetve a különböző vidékeken élő magyarok beszélt nyelvének helyi sajátosságai nem egységesültek egy amerikai magyar regionális nyelvben. Mégis van azonban az amerikai magyarságnak egy olyan sajátos jellege, mely megkülönbözteti őket az Európa különböző országaiban élő magyaroktól. Európában ugyanis — leszámítva a monarchia utódállamait — külföldi magyarokról csak az első generáció esetében beszélhetünk, tehát azokról, akik Magyarországon születtek, illetve ott nevelkedtek fel.

AZ „ETNIKUMTUDAT”

Az Egyesült Államokban a hagyományos kultúra, melyhez a bevándorló igazodni kívánt vagy kényszerült, az ún. „fehér-angolszász-protestáns”^{*} tradíció. A kulturális és társadalmi egységesülést szolgálta az ún. „olvasztótégely” doktrína. Az Egyesült Államokban — mint egy nagy olvasztótégelyben — a különféle nyelvi, faji, társadalmi és vallási hagyományokkal rendelkező bevándorlók sajátosságai összeolvadnak egyetlen hatalmas ércetömbbé — az amerikai nemzeté —, melyet a fehér-angolszász-protestáns hagyományok és értékrendszer fémjelez. Az utóbbi húsz évben

^{*} „White-Anglo-Saxon-Protestant” Betűszóként: WASP (= darázs). A betűszó a tradíció agresszív jellegére kíván utalni.

azonban a jelentős számú kisebbségek — elsősorban a négerék és a csikánok (mexikói spanyol—indián keverék bevándorlók) — egyre inkább követelni kezdték hagyományaik és életmódjuk létjogosultságának elismerését. Az európai bevándorlók mindig is ragaszkodtak kisebb-nagyobb mértékben a saját „etnikumtudatukhoz”; a szociológiai felmérések szerint a svédek és a franciák rendelkeztek a legerősebb hagyomány- és nyelvi öntudattal. A kelet-európai bevándorlók könnyebben adták fel etnikumtudatukat, ha szórvány nyelvi szigeteikről kimerészkedtek. Az utóbbi években azonban mintha csak Herder tanítása éledne újra az USA-ban — az emberi értékek hordozója nem az általános és az egyetemes — hanem a különleges és a sajátos —, s így az *etnikumtudat* „divatba jött”. Amíg régebben csak a „zarándok-atyákkal” lehetett büszkélkedni, ma már harmadik-negyedik generációs nemzedékek is büszkén ássák elő ír, magyar, szlovák, vagy akár baszk bevándorló őseiket. Hogy Amerika tradíciója sohasem volt kizárólag „fehér-angolszász-protestáns”, azt az ír katolikus Kennedy elnök is hangsúlyozta a *Nation of immigrants* című jelentős munkájában.

Ennek a hagyományokat elkülönítő folyamatnak tanúi lehetünk az egyetemeken is. Egymás után alakulnak az új tanszékek egy-egy eddig csak „szubkultúrában” élő kisebbség követelésének az eredményeként. A magyar nyelv és irodalom helyzete egyetemeken sajátos. Egyrészt mint régibb alapítású egyetemi *diszciplína* mindig is vonzott egy kisszámú, de elhivatott hallgatót, másrészt a divatos etnikumtudat miatt jó néhány magyar származású másod- és harmadgenerációs veszi fel egyetemi tantárgyként. Igényük elsősorban arra van, hogy írni, olvasni is megtanuljanak azon a nyelven, amelyen beszélni úgy-ahogy gyermekkorukban megtanultak, és bizonyos alapismereteket sajátítsanak el óhazájuk történelméről, irodalmáról. Sokszor még a kezdetleges nyelvismeret is hiányzik, ilyenkor kizárólag csak angol nyelvű segédanyagra támaszkodhat az oktatás.

KIK TANULNAK MAGYARUL?

Ha magyarországi látogatókkal találkozom, vagy otthoni látogatás alkalmával kiderül foglalkozásom, azonnal felmerül a szégyenlős-kíváncsi kérdés: ... „No és kik tanulnak magyarul? Miért tanulnak éppen magyarul?” A kérdésfelvetésből látszik, hogy az információhiány következtében a képzelet a végletek között csapong, a kérdező *attól fél*, hogy esetleg senki nem tanul magyarul, mert kit is érdekelhet ez a különös kis nyelv ott a messzi idegenben, másrészt *ott lappang* valahol a tudat mélyén Jókai *Új földesúrnak* délibábos kliséje: Ankerschmidt lovag miután megismerkedett a lovagias magyarokkal, azonnal felpántlikázta a kalapját, és sorsközöséget vállalt velük. Természetesen az igazság nem a két, itt erősen torzított alternatíva között helyezkedik el, hanem azon kívül esik.

A magyarságtudomány körébe eső tárgyakat az egyetemi hallgatók két típusa választja: a tudományos érdeklődésű hallgató és az etnikummal származási kapcsolatban álló.

A TUDOMÁNYOS ÉRDEKLŐDÉS

Szükségszerűen ez a kisebbik csoport, viszont ez a jelentősebb. A főmodellhez tartozó érdeklődési köre kelet-európai vagy azon belül a magyar történelem, földrajz, néprajz, közgazdaságtan, de lehet nyelvész is, aki a kétnyelvűség problémáival foglalkozik, vagy általános nyelvészettel s egy nem indoeurópai nyelv ismeretére is szüksége van. A mellékmodell esetében a hallgató valamilyen *esetleges* kapcsolatba kerül a magyarsággal: pl. volt olyan irodalomszakos hallgatóm, aki régi angol irodalommal foglalkozott, s ehhez egy kevésbé ismert európai régi irodalmat akart felvenni melléktárgyként. Választása véletlenül a magyarra esett. Volt olyan zenepedagógus hallgatóm, akit a Kodály-módszer érdekelt, s mivel ösztöndíjat kapott Magyarországra, megtanult magyarul. Egy másik, zenefőszakos hallgató azért tanult meg magyarul, mert számos kiemelkedő magyar származású előadóművészt ismer, s

kötelességének érezte az esetleg „hasznos” magyar nyelv elsajátítását. Természetesen a tudományos érdeklődés is lehet érzelmi indítékú; azaz: a hallgató magyar származású.

MI A MÁSODIK GENERÁCIÓ?

Nyilvánvalónak az tűnne, hogy az a második generációs magyar, aki külföldön született kivándorolt magyar szülőktől. Gyakorlatban, azaz a tapasztalat alapján azonban inkább úgy határoznám meg a második generációt, hogy olyan külföldi születésű, illetve neveltetésű személy, akiben az *etnikumtudat* kialakult. Ismereteit, reakcióit, érdeklődését tekintve nincs különbség a Magyarországot a formatív évek előtt elhagyott gyermek (mondjuk tíz éven aluliak) és a külföldön született „igazi” második generációs között; illetve ha az etnikumtudat megmaradt a családban, a harmadik generációs gyermek is ebbe a kategóriába sorolható. Az etnikumhoz tartozás érzése nem függ össze a nyelvismerettel sem. Volt olyan irodalomszakos hallgatóm, aki egy szót sem tudott magyarul, nagyszülei vándoroltak ki Mexikóba, az 1920-as években. Magyarságtudatát népmesék alakították ki, gyermekkorában ugyan- is sok magyar népmesét hallott a nagyanyjától *spanyolul*. Számos olyan hallgatóm volt, aki előtt szülei a hatékonyabb beilleszkedés érdekében eltitkolták magyar származását, nem tanították meg magyarul, s ahogy egyetemre került, első dolga volt a magyar nyelvet felvenni. A második generációs etnikumtudat kialakulásához még az sem elengedhetetlenül szükséges, hogy mindkét szülő magyar származású legyen. Végso soron azt lehetne mondani, hogy mindenki, aki nem a formatív évek *után* hagyta el az országot, s valamilyen módon mégis kialakult benne az etnikumtudat, a második generációhoz tartozik. A modern társadalompszichológia szerint a *love-hate relationship* hiánya különbözteti meg őt az elsőgenerációs kivándorlótól. Az első generációs kivándorolt intenzív érzelmi kapcsolatban marad szülőföldjével: szeretve gyűlöli, illetve gyűlölvé is szereti. Messze vezetne ennek az érdekes viszony- nak a pszichológiai és társadalmi elemzése, s nem is tartozna szorosan a tárgyhoz. A lényeges azonban annyi, hogy a szülők beidegződöttségei, otthon elszenvedett vélt vagy valós sérelmei nem élnek tovább a második nemzedékben. Az „óhazára” törté- nyő utalások megszépülnek a gyermekben, távoli mítikus és nosztalgikus sejtésekké válnak, s amikor a gyermek egyetemre kerül, az évek alatt kialakult információ- éhség természetes eredményeként — ha ismeri a nyelvet — az irodalommal is sze- retne megismerkedni, ha pedig nem beszél magyarul, szeretne megtanulni azon a nyelven, aminek igeragozását szülei nem tévesztik el nap mint nap, s a szavakat is természetesen ejtik. Sérült etnikumtudatuk kezd kiteljesedni: az úrhajózásról ma- gyarul is lehet beszélni, az ékezetek nem furcsa mákszemek, mellyel a hatás ked- véért szórjuk tele a szavakat, s egymás után érik apró örömök; kiderül, hogy Bu- dán korábban nyomtattak könyvet mint Londonban, vagy hogy az amerikai polgár- háborúban a magyar huszártisztek a *jó oldalon* harcoltak.

A kétféle típusú diák természetesen egy tanteremben ül. Pedig kétségtelen, hogy különböző igényekkel lépnek fel. Alapfokú nyelvoktatás közben az egyik hallgató azzal kínlódik, hogy miért mond ő is, én is „eggy”-et és „esső”-t, ha egynek és eső- nek írjuk; a másik, aki nyelvészetet hallgat, már azt figyeli, hogy a nazalizálódás más jellegű a magyarban, mint az angolban. Irodalomórán a második generációs diákot Petőfi életrajza valahol a bensőjében érinti, az idegen származású arra figyel fel, hogy az *Aranyember* és a *Különös házasság* befejezése végső soron ugyanarra az *eszkéista modellre* épül.

A fenti igény- és színvonalkülönbségből adódik az oktatás kettősségének jellege. Ahhoz, hogy a kétféle igényt az egyetemen kielégítsük, párhuzamos osztályokat kel- lene létesíteni, de erre nincs mód, mivel a tantárgyat viszonylag kevesen veszik fel. Tízhallgató oszta- ly már nagyon számít Berkeleyben. (Összehasonlításként: angol irodalomtörténet: 4—500 hallgató; bevezetés a kémiába: 1000—1200 hallgató; kezdő francia: 200—300 hallgató. A kurzusokat egy professzor adja le, a végzett munkát 30—40 létszámú csoportonként egy tanársegéd ellenőrzi. Nyelvoktatás esetében a

csoporthoz kisebbek: 20—30-as létszámú csoportokban egy tanársegéd felügyelete mellett folyik a munka.) A kis létszám miatt az oktatók számának növelése lehetetlen. Két szekció indításának létjogosultságát pedig csak az igazolná, ha a nyelvet legalább negyvenen veszik fel, az irodalmat pedig hatvanan. Azt hiszem, ilyen létszámú évfolyamok soha nem fognak magyart hallgatni a budapesti, szegedi és a debreceni egyetemek kivételével.

Pedig az Egyesült Államokban él a legtöbb második generációs magyar. A helyzet kissé hasonló Kanadában, s talán egy-két dél-amerikai országban (pl. Argentína), bár a latin-amerikai magyaroktatásról ismereteim hiányosak. Ezért, ahol a magyar nem része egy nagyobb diszciplinának, ott az oktatás fejlesztésére és terjesztésére szinte nincs is lehetőség, még az Egyesült Államokban sem.

HOVA TARTOZIK A MAGYAROKTATÁS?

A világ legtöbb egyetemén a tanszékek szervezete még ma is a 19. századi hagyományt tükrözi: a romanisztikai tanszéken francia, spanyol és portugál nyelvet és irodalmat oktatnak, a germanisztikai tanszéken német és angol nyelvet és irodalmat. Persze ez országonként módosul: Svédországban a svéd nyelvet és irodalmat nyilván nem a skandináv tanszék keretein belül oktatják, Olaszországban pedig az olasz nyelv és irodalom különült el a romanisztikától. Mi az a nagyobb egység, amelynek a magyaroktatás része? Természetesen a finnugrisztika. Igen ám, de Magyarországon, Finnországon és Észtországon kívül az egész diszciplinának kicsi a jelentősége. Tudomásom szerint ebben a szervezeti keretben csak a skandináv országokban és Németországban működnek tanszékek. Párizsban az „élő keleti nyelvek főiskoláján”, Londonban a Szláv és Kelet-európai Intézetben folyik magyaroktatás, a legtöbb egyetemen azonban, ahol a magyar az egyetlen finnugor nyelv, rendszerint a szlávisztikai tanszéken folyik. Nyilván nem azért, mert valaki is szláv nyelvnek tartja a magyart, hanem gyakorlati megfontolások alapján. Mivel külön tanszéket nem lehet, vagy nem érdemes szervezni — hová lehet akkor egy rendszerbe nem illő nyelvet besorolni? Geográfiai megfontolások alapján — a szlávisztikai tanszékre.

Ez a megoldás természetesen nem kielégítő. Szükségtelen annak részletezése, hogy szlávisztikai tanszéken a magyar kisebbségi helyzetben van.

Az utóbbi negyedszázad alatt a hagyományos diszciplinák felbomlófélben vannak. Egyre inkább nyilvánvaló, hogy az „interdiszciplináris” tárgyak kora következik az egyetemi oktatásban.

AZ ÚN. „AREA STUDIES”

Az „area studies” egy országnál nagyobb területi egység népei nyelvének, irodalmának, történelmének, földrajzának, folklórijának a tanulmányozása. Ilyen célból alakult a Columbia Egyetem Kelet-európai Intézete, vagy a bloomingtoni Ural-altájisztikai Intézet (mely a kelet-európai térség *nem szláv* népeinek kultúráját tanulmányozza), de ebbe az irányba fejlődik a londoni Szláv és Kelet-európai Intézet is (a nevében rejlő tautológia ellenére is — ti. nincs olyan szláv nép, mely a kelet-európai térségen kívül él —, tehát a szlávisztika hangsúlyozása fölösleges, s csak az intézet korábbi profiljának a maradványa). E koncepció szerint a finnoktatás a skandináv diszciplína része, s ez sok szempontból jogosult. A finn irodalomnak sok az érintkezési területe a svédvel, éppen úgy, ahogy a magyar irodalom kapcsolatai a némettel nyilvánvalóak, bár fejlődése inkább a cseh, lengyel, illetve más kelet-európai népek irodalmával analogikus. Belső összefüggések felismerése, mely ez irodalmak alaposabb megértéséhez vezet, mindaddig nem lehetséges, amíg a kelet-európai komparatiztika ki nem lép a „ki mit adott kinek” egészen a közelmúltig igen népszerű társasjátékából.

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ IRODALOMTUDOMÁNY

Ez vezet érzésem szerint a magyar irodalom nyelvi izoláltságából adódó „népszerűtlenségének” megoldásához, már legalábbis egyetemi szinten. Kétségtelen, hogy nehézségei nyilvánvalóak. Ha nyugati kutató az európai romantikával akar foglalkozni, anyanyelvén kívül 1—2 olyan nyelvre van szüksége, aminek legalább az egyikét már iskolában elsajátította. Ha kelet-európai romantikával szeretne foglalkozni, legalább két-három teljesen ismeretlen nyelvet kell elsajátítania. Ez kétségtelenül elkedvetlenítő a kutató egyéni szempontjait tekintve. Hogy valamennyire is bele tudja dolgozni magát az anyagba, fordításokra lenne szüksége. (Egyik kollégám, jó nevű komparatista, az európai eposzról írt nemrégiben monográfiát. Egyszer vacsora utáni beszélgetés közben kérdezte inkább tréfálkozva, mint komolyan: van-e magyar eposz? Zrínyit említettem, s megadtam a Zrínyiről szóló *egyetlen* színvonalas angol tanulmány könyvének adatait. Mondtam még valamit a romantikus eposzról, illetve arról a furcsa jelenségről, hogy jó néhány eposz keletkezett Magyarországon még a 19. század első felében is. Ez a sajátos kelet-európai fejlemény nagyon érdekelte — azonban csak lexikoncikkre és néhány általános irodalomtörténetre tudtam angolul és franciául hivatkozni. Néhány hónap múlva találkoztunk. A Zrínyi-tanulmányt elolvasta; — kár, hogy nincs angol vagy francia fordítása az eposznak — mondta —, tudnám használni... Ennyiben maradtunk.)

A FORDÍTÁSOK KÉRDÉSE

Nem szeretnék a fordítás körül dühöngő vitákba beleszólni. Mert nem *irodalmi értékű* fordításokról akarok beszélni. Ahhoz ugyanis műfordító kell. A műfordító pedig nem terem a bokorban. Van egy bűvös kör, melyből azonban ki kellene törni. A magyar irodalom barátai — akik legtöbbször nyersfordítások alapján készítik fordításaikat — azért lesznek a „magyar irodalom barátai”, mert valakinek „becsület-szóra” elhiszik, hogy az éppen szóban levő vers, novella vagy regény — remekmű. Gara László párizsi presszókban — két-három *Calvados* mellett sok francia költőt meggyőzött arról, hogy József Attila vagy Radnóti klasszikus költő, csak éppen nem ismerik. Azonban Gara Lászlók nem szaladgálnak a világban tucatjával. Maradnak tehát a jó szándékú, de sokszor *csak jó szándékú*, külföldön élő magyarok. Ők is fordítanak nyakra-főre, nyelvtanilag többnyire helyesen is, csak éppen az a „valami” vész el, ami irodalmat csinál a mondatokból. Mert azt a „valamit” csak a formatív években lehet elsajátítani egy nyelven. Tehát a jó fordítás egyik alapfeltétele, hogy a fordító második generációs vagy igazi külföldi legyen, akinek íráskészsége is van, ha már maga nem is költő. Hol terem az ilyen fordító? Csak egy helyen teremhet: az *egyetemen*. Nem azt mondom, hogy minden magyar szakosból műfordító vagy irodalomtörténész lesz, de ha időnként egy-egy írásképességgel rendelkező hallgatót a magyar fordítások felé terel valamelyik egyetem, máris sokat léptünk előre.

Amíg azonban egy-egy hallgató eljuthat oda, hogy a magyar irodalom fordítója legyen, sokat kell szenvednie. Ha francia vagy orosz szakra iratkozik, jobb esélyekkel indul. Ha magyarul nem tud, sok minden eleve kedvét szegheti. Érdeklődésből elhatározza, hogy magyar irodalmat fog tanulni, angolul. Mire a harmadik negyedhez ér, amikor modern irodalommal kezdene foglalkozni, már lemorzsolódik. A tanár régi, sokszor múlt századi fordítások alapján tanít. A legtöbb klasszikus nincs meg fordításban. Csak néhány példát említek: nincs *Szigeti veszedelem*, *Törökországi levelek*. Keményt nem lehet tanítani, mert egy sor fordítás sincs, de nincs *Bánk bán* sem, Aranytól nincs *Toldi*. Mit olvas tehát a 20. század előtti magyar irodalomból? *A falu jegyzőjének* kitűnő, de kissé elavult (1851) fordítását, 30—35 Petőfi-verset közepesnél gyengébb „műfordításban”, néhány Arany-balladát, csapnivaló fordításban, a János vitézt dilettáns fordításban, *Az ember tragédiáját* több, nagyon kétes értékű fordításban is elolvashatja. Jókaival és Mikszáthtal már egészen kitűnően foglalkozhat, mert az előbbinek húsznál több regénye jelent meg angolul a századforduló táján. A Corvina Kiadó pedig néhány Mikszáth-regényt jelentetett

meg színvonalas formában. Mivel az irodalom elsősorban *szövegek* összessége, így bizony eléggé hiányos ismeretekkel fog vizsgázni, homályos emlékek maradnak, főként a tanár által szerinte teljesen méltatlanul agyondicsért — de csak igen kevésse elemzett — szerzőkről.

Az irodalom olvasása, főként a 20. század előtti, még a második generációs hallgatót is megerőlteti eredetiben. Elavult kifejezések tömkelege, utalások, melyeket nem ért, népi szólások, tájszavak, ismeretlen és érthetetlen fordulatok.

Ha francia vagy orosz szakos lenne, kitűnő segédkönyvek állnának a rendelkezésére. Csehov novelláit kiváló kétnyelvű kiadásban veheti kézbe, ahol minden alakváltozat mellett jegyzetben megkapja a köznyelvi alakot, a szöszedet minden idiómát, utalást megmagyaráz. A bevezető tanulmány a szerzőt és a kiadott munkát összefüggésbe helyezi, a munkát sokrétűen, de érthetően elemzi. De ha spanyol szakos, akkor is könnyedén jut át a nyelvi bizonytalanságok okozta kezdeti útvesztőkön. A munka, amit elvégeznie kellene, meghaladja még az átlagosnál érdeklődőbb és felkészültebb hallgató képességeit is.

Amikor a bevezetőben arra utaltam, hogy a magyartanításnak nincsenek hagyományai, a segédkönyvek hiánya volt az egyik dolog, amire gondoltam. Mert kétségtelen, hogy az angol nyelvterületen használt francia segédkönyvet nem Párizsban adják ki, hanem a nyelvterületen. Így van ez rendjén, hiszen a természetes az lenne, hogy a jegyzetes *János vitéz*, vagy *Toldi* Londonban vagy New Yorkban készül el. Azonban a könyvkiadás üzleti vállalkozás, s amíg egy jegyzeten angol Goetheet számtalan egyetemen fognak használni, addig a *Bánk bánt* angolul maximum tíz-tizenöt helyen évi 100–200 példányban. Ami viszont azt jelenti, hogy egy megjelent könyvből 2000 példány „elkopik” 8–10 év alatt. Tehát a kiadásnak van létjogosultsága Magyarországon, arról nem is beszélve, hogy nem kizárólag csak diákok veszik meg a segédkönyvet. (Példa: A berkeleyi egyetemi tankönyvbolt egy-egy kötelező olvasmányt magyarból 20 példányban rendel meg. Noha egy évben sem volt még 20 irodalomszakos hallgató, s nem mindegyik hallgató veszi meg a kötelező olvasmányt, mivel az egyetemi könyvtárból is kikölcsönözheti, azért egy-két példány kivételével mégis elfogynak a tankönyvboltból a kötelező olvasmányok.)

Amikor Magyarországon illetékes helyeken említettem az egyetemi segédkönyvek kiadásának problémáját, megmosolyogtak. Nem lenne kifizetődő, mondta az egyik kiadóvállalat igazgatója. Tudomásom szerint kapitalista kiadóvállalatok is adnak ki ráfizetéssel könyveket. Az Oxford University Press a biblia és szótár kiadásokból fedezi a kisebb példányban megjelenő tudományos könyveket. Magyarországon azonban nem kapitalista könyvkiadás van. Arról nem is beszélve, hogy nem várhatjuk el a Cambridge University Press-től, hogy egyetemi segédkönyveket adjon ki a külföldi magyaroktatáshoz. Bár az egyetemen használható kis terjedelmű jegyzetes magyar szöveggyűjteményt — Cushing professzor összeállításában — a London University Press adta ki, a magyar irodalom bibliográfiai kézikönyvét pedig a Harvard University Press.

Amikor az egyetemi segédkönyvek problémáját feszegetem, nemcsak az angol nyelvterületre gondolok. Szükséges lenne, hogy egy-egy ilyen kiadvány angolon kívül franciául, németül, illetve oroszul is megjelenjen. A kiadványsorozatot a nyelvterületi egyetemi igényei szerint kellene összeállítani — figyelembe véve a nyelvterületen tanító egyetemi tanárok véleményét. A sorozat megjelenhetne keménykötésben könyvtárak részére és — hogy a diákok olcsóbban jussanak hozzá — *paper back* formában. A sorozat nemcsak az irodalomoktatást segítené elő, de szöveget adna azoknak a külföldi komparatistáknak a kezébe is, akik a nyelvet nem beszélik.

JÁMBOR SZÁNDÉK

A magyar irodalom külföldi oktatója viszonylagos szakmai elszigeteltségben dolgozik. A legtöbb egyetemen egyedül van, kollégái — formális kollégák, szlávisták, kik habár jóindulatúan, de azért csak kívülről nézik munkásságát. Minden szakmá-

nak megvan a nemzetközi szervezete, csak a magyar irodalomtörténészeknek nincs. Kétségtelen, hogy a Nemzetközi Finnugrisztikai Társaság, a Nemzetközi Összehasonlító Irodalomtudományi Társaság kongresszusain is elhangzanak magyar irodalmi vagy nyelvészeti tárgyú előadások. A nemzetközi szervezet hiányát a hazai kollégák is érzik. Szükségességét nagyon meggyőzően hangoztatta Klaniczay Tibor az 1970-es Anyanyelvi Konferencián Budapesten. Az idén nyáron — éppen Szegeden megrendezésre kerülő II. Nemzetközi Magyar Nyelvész Kongresszus is azt bizonyítja — éppen az I., 1967-ben megrendezett kongresszus tapasztalatai alapján, hogy egy sajátosan magyar nyelvészeti kérdésekkel foglalkozó nemzetközi szervezetre szükség van. A magyar irodalomtudománynak — bár a magyar irodalom külföldi szereplése mindenkinek szívügye — azonban még sincs gazdája. A magyar irodalomtudomány sajátos helyzetéből következik, hogy ennek a nemzetközi társaságnak a létrehozása és székhelye természetesen Budapesten kellene hogy legyen, a Magyar Tudományos Akadémia védnöksége alatt. A szervezeti megoldás formáján lehetne gondolkodni, esetleg a nyelvészettel vagy más rokon tudományokkal társítani, hogy kerete tágabb legyen. Egy ilyen társaság konferenciáján derülne ki, milyen sok egyetemen folyik magyartanítás. A konferenciák emelnék a szakma nemzetközi tekintélyét, a hazai és külföldi kollégák vitái pedig a magyar irodalom komplexebb vizsgálatához vezetnének.

Bessenyeinek „egy magyar társaság iránti jámbor szándéka” sohasem volt időseürübb, mint napjainkban.

A NYELVOKTATÁS

Cikkem elején hangsúlyoztam, hogy a magyar nyelvoktatásnak *mint idegen nyelvnek* nincsenek hagyományai. A következőkben megfigyeléseimmel csak az angol nyelvterületre szeretnék szorítkozni. Igaz, hogy az első magyar nyelvkönyv angolok számára százhusz évvel ezelött jelent meg: két 48-as emigráns is írt nyelvkönyvet, Vékey Zsigmondé 1852-ben, Csink Jánosé 1853-ban jelent meg, s azóta is: számos nyelvkönyvet adtak ki külföldön és otthon is. A legutóbbi és legkorszerűbb egy szerzőkolléktíva munkája, a *Learn Hungarian*. Hézagpótló könyv, a nyelvtan prezentálása kitünő. Azonban érthető okokból az olvasmányanyag külföldi használatra alig alkalmas. Nemcsak azért, mert a szerzők túl sok irodalmi, történelmi és földrajzi ismeretet akartak belezsúfolni a könyvbe, hanem főként azért, mert a könyv „kontextusa” más, mint ami mondjuk az amerikai magyarktatáshoz szükséges lenne. A könyvben Magyarországra érkező külföldiek tanulnak magyarul, ismerkednek meg az országgal. Természetesen ez a helyes kontextus Magyarországon, hiszen a könyv arra készült, hogy a fejlődő országokból vagy szomszédos államokból érkező ösztöndíjasokat tanítsák belőle magyarra.

Amerikában azonban más a „kontextus”. A példa kedvéért álljon itt egyik kiváló kezdő francia könyv kontextusa. Amikor a diák átvergődik a minden nyelvkönyv első leckéjére oly jellemző: „Ez itt a szék”, s „a tábla fekete” típusú mondatokon, Andrew és évfolyamtársa, Nicole lesz az olvasmányok hőse. Andrew amerikai, Nicole édesanyja Franciaországból származik, a háború után Amerikába ment férjhez, és Nicole már ott született. Andrew és Nicole együtt járnak órára, s Nicole miatt Andrew-t nagyon érdeklik a franciák, az egyik olvasmányban még a csigavészre is ráveszi Nicole, sőt a méregerős feketét és a *Gauloise* cigarettát is elszívja. Nyáron Nicole, életében először, meglátogatja a bretagne-i nagyszüleit, és Andrew-t is magával viszi. Természetesen Air France-on utaznak, s Párizst is megnézik. Bekukkantanak a Louvre-ba, a Bibliotheque Nationale-ba és így tovább. A francia könyv tehát az amerikai franciák *etnikumtudatára* épül.

Ugyanez a „kontextus” magyarul is könnyen létrehozható. Szükségmegoldásként az említett budapesti tankönyv több angol változatban lehetne megjelentetni, ami az olvasmányanyag átdolgozását jelentené. A speciális felépítésű könyv felelne meg a helyi igényeknek. A helyi „igény” elég nagy ahhoz éppen az USA-ban, hogy figye-

lembe vegyük. (Tudtommal utoljára Mészöly Gedeon készített „olvasókönyvet” amerikai magyar fiataloknak, 1932-ben.)

A modern nyelvoktatás alapfeltételeinek egyike a fonetikai laboratóriumi felszerelés. Budapesten ilyen segédanyag tudomásom szerint nem készült, pedig minden tankönyvnek szerves kiegészítő része kell hogy legyen a fonetikai és nyelvtani anyag rögzítését szolgáló magnószalag. Ilyen anyag csak Budapesten készülhet — mert a nyelvtanárok kiejtése nem szükségszerűen hibátlan sem külföldön, sem otthon. Kevés ember beszéli még az anyanyelvet is olyan szépen, hogy az mintául szolgálhasson a külföldinek. Így a választék külföldön természetszerűen kisebb. Magam is ismerek néhány szalagon levő gyakorlatot, ahol a hangsúlytalanul képzett magánhangzók szintelenek, az asszimiláció már az angolt követi, az eldöntendő kérdő mondat hanglejtése idegenes, és elég sok aspirált mássalhangzót tartalmaz a kiejtés (különösen *k* és *t* után). A nyelvtanításhoz elengedhetetlen segédanyag a szógyakorisági lista és a szinonimaszótár is. Rendkívül hasznos lesz a külföldi nyelvoktatásban az értelmező szótár készülő új egykötetes kiadása.

*

Természetesen nem gondolom, hogy a cikkemben felvetett problémák máról holnapra megoldhatók. Inkább arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy — a nyelv struktúráját nem tekintve — mennyi technikai problémával kell tanárnak, diáknak egyaránt megküzdenie. A tanárnak, hogy jó segédeszközök nélkül is úgy tanítsa a nyelvet, hogy a diák érdeklődését ne veszítse el, s a diáknak is, mert ha más nyelvet választ, fájdalomentesebben esik át a kezdeti nehézségeken, s ha mégis megtanulja rendkívül bonyolult nyelvünket, csak a maga kitartókészségéről és akaraterejéről tesz tanúbizonyságot.

Az egyetemi magyartanítás meglévő segédeszközei sem a külföldi, sem a magyar származású diák igényeit nem veszik figyelembe. A tanárok elszigetelten dolgoznak kollégáiktól, sokkal nehezebb helyzetben, mintha bármilyen más modern idegen nyelvet és irodalmat tanítanának. Mivel tudomásom szerint egy külföldi országban sincs olyan mértékű igény a magyartanításra, mely a diszciplína fejlődését a kívánt mértékben erősítené, kétségtelen, hogy a hazai és külföldi szakemberek együttműködése fokozatosabban kívánatos, mint lenne ez szükséges egyébként.

Annak felismerése, hogy hírünk a világban nem kis mértékben az egyetemi magyartanítástól is függ, nagyon időszerű, s ez logikusan maga után vonja a külföldi munka lehetőséghez mért támogatását is — megfelelő egyetemi segédkönyvekkel s a magyar nyelvvel és irodalommal foglalkozó hazai és külföldi szakemberek laza szervezetbe foglalásával.

Szerettem volna rámutatni arra, hogy a probléma — bár átfedések vannak — nem azonos azzal a szintén fontos problémakörrel, melyet a külföldi magyarok és az ország kapcsolata jelent. Kár lenne ugyanis a nem magyar származású szakembereket kirekeszteni tudományos érdeklődési körüket közelről érintő kérdések vizsgálatából — ha csak a magyar származású külföldiek együttműködésére tart igényt egy szervezeti keret — már csak azért is, mert a természetes fejlődés azt kívánná, hogy külföldön külföldiek tanítsák a magyar nyelvet és irodalmat — anyanyelvű lektorok segítségével — legalábbis egyetemen, továbbá azért is, mert egy külföldi közelítésmódja — mivel hiányoznak belőle a mi belterjes szempontokat érvényesítő beidegződöttségeink, mindig friss észrevételekkel gazdagíthatják irodalmunk vizsgálatát, s hiszem, hogy ez is hozzájárul ahhoz, hogy a magyar irodalom kilépjen nyelvi elszigeteltségéből, mert ennek kiáltoán igazságtalan voltát egyaránt érezzük Budapesten és Londonban, vagy Szegeden és Torontóban.