

BISZTRAY GYÖRGY

Magyarságoktatás egy- és többnemzetiségű kulturális közegben

Jelen tanulmány közhelyekkel kezdődik. Ezek egyike a nemzetállam és a többnemzetiségű államtípus léte. Tiszta formájukban éppen annyira nem léteznek, mint az alkohol. Elvont fogalomként azonban könnyű elképzelni őket: egyrészt egy történelmi hagyományú országot, melynek (majdnem) minden lakója ugyanaz a nyelvet beszéli anyanyelvként, ugyanazt a kulturális tudata, esetleg ugyanazon vallás híve is; másrészt egy olyan politikai egységet, melynek állampolgárai, ha többségükben azonos anyanyelvűek is, származásukban, kultúrájukban különböznek egymástól. A régimódi birodalmak letűnével ez utóbbi államtípus főként újabban alakult országokra illik, melyeknek polgárai különböző időpontokban, különböző területekről érkezett bevándorlók leszármazottai. Magyarországa maga hét százaléknál kevesebb nemzetiségével, Kanada pedig a megosztott (angol és francia) főnépességével és idestova harminc százaléknyi nem angol, nem francia származású lakosával ideális illusztrációként szolgál a kétfajta kulturális modellre.

Egy másik közhelyet gyakran hallhattunk az elmúlt évtizedek során: a gyakorlat megelőzi az elméletet. Állítólag mindig, de ez most számunkra nem fontos: a közhely enélkül is végletes, de hát azért közhely. Hogy miért érdekes mégis felemlíteni, az kissé hosszabb előkészítést igényel.

A magyarnak mint idegen nyelvnek oktatása tisztos hagyományokra tekint vissza, melynek összefoglalása nem feladatunk. Az elmúlt két-három évtized egy sor angol anyanyelvűeknek szánt nyelvtankönyvet eredményezett, melyek több-kevesebb nehézséggel ma is beszerezhetők, és még mindig tükrözik a második világháború utáni világ megosztottságát.¹ Ugyanakkor a külföldre származott magyarok fiatal nemzedékének nyelvi nevelésére is szántak tankönyveket mind Magyarországon, mind külföldön. Magyarországon mindaddig főként az Anyanyelvi Konferencia néven ismert mozgalom vállalta magára ezt a feladatot – 1989-ig nyilván nem minden politikai hátsó gondolat nélkül. Külföldön főleg helyi iskolaszékek és a cserkészmozgalom állítottak össze ilyen jellegű tankönyveket, melyeket – érthető okokból – a szervezeti vagy helyi használaton túl nem terjesztettek.²

Visszatérhetünk a második közhelyre. A magyar nyelvoktatók évtizedekkel ezelőtt felismerték tehát, hogy az idegen anyanyelvűeknek szánt, hagyományos tanítási segédeszközök és módszerek mellett egy egészen újszerű célra: a külföldre származott magyar anyanyelvének fenntartására is ki kellett dolgozni oktatási anyagot. Ezt a feladatot, ha szerény sikerrel is, de megvalósították. Ugyanakkor az oktatási szakirodalom ismeretében meglepő, hogy a két szükséglet és szándék nem járt a különbségek összehasonlító tudatosításával. Hogy egy ilyen vizsgálódás milyen gyakorlati haszonnal járna, az előre aligha mutatható ki, akár feltételesen is. A vizsgálódást egyszer el kell végezni.

Tizennegyedik éve tanítok magyar nyelvet és irodalmat a torontói egyetemen, túlnyomó (körülbelül 70%-os) többségükben külföldön magyar családba született vagy kiszármazott fiataloknak. 1987-ben és 1991-ben alkalmam volt két olasz tanulmányút jóvoltából az ott tíz egyetemen folyó magyarság- kutatással megismerkedni. A „nemzetállam” és „többnemzetiségű állam” összehasonlítása tehát meglehetősen korlátozott élményen: mindössze két ország (Olaszország és Kanada) oktatási tapasztalatainak egybevetésén alapszik.³ Csak remélni tudom, ha a célkitűzés figyelemre méltónak bizonyul, úgy a jövőben rendszeres, széles körű felmérések követik majd.⁴ E felmérések talán megválaszolják azt is, amire tapasztalataim hiánya miatt nem térek ki, tudniillik hogy az elszakított történelmi területeken a két modell melyikéhez áll közelebb a helyzet, vagy beszélhetünk-e egy harmadik modelltől is.

Bármely kultúra oktatásában hagyományosan elsődleges helyet foglal el a nyelvtanítás. Idegen anyanyelvűek számára sokfajta módszer használható, de a tanítás alapja mégis a klasszikus, „latinos” szempont. A tanulóról feltételezik, hogy minden nyelvtudás nélkül lát neki tanulmányainak. Jönnek a jól ismert szövegek: a tanár belép az osztályba, köszönés, kölcsönös bemutatkozás, a hétnek melyik napja van, és milyen színű a fal. Mindez színesíthető divatos módszerekkel (cselekedtető, kommunikatív és így tovább) vagy eszközökkel (nyelvlaboratórium, számítógépes vagy vizuális oktatás): a lényeg mégis a tudás rendszeres elsajátítása egy azonos felkészültségű csoporton belül, melyben a tanulókat csak később fogja nyelvérzékük megosztani gyorsabban és lassabban haladókra. Egyes egyetemeken (éppen az olaszokon) a lehető legklasszikusabb latinos hagyomány uralkodik: fordítási gyakorlatok sora intenzív szótárhasználattal, a szóbeli és írásbeli készség másodlagos. (Mindez persze nem jellemző a főszakos hallgatókra.) Az ilyen iskolarendszerre épülő szellemiségnek nagy előnye fordítási kultúrája. Az angol fordításban jelenleg hozzáférhető magyar irodalom egyoldalú és minőségében alapjában véve gyenge: semmiképpen sem lehetne sikeres egyetemi tanfolyamot építeni rá. Olaszországban viszont a magyar irodalmat jól megválasztott írók és művek jó minőségű fordítása képviseli. Természetesen a szövegközpontú oktatásnak is megvannak a hátrányai, melyek túlságosan nyilvánvalóak ahhoz, hogy elsoroljuk őket.

Kanadában is használunk az egyetemen tankönyvet és szótárt. A programban részt vevő hallgatók túlnyomóan (az alap- és középfokú közösségi iskolákban pedig kizárólagosan) magyar származása azonban előtérbe helyezi a nyelvművelői szempontot a hagyományos nyelvtanítóival szemben. A kettő persze végső soron elválaszthatatlan, de a különbségük is világos. A külföldön született magyar származású fiatalok néhány főbb problémája (saját bevallásuk szerint): az árnyalt és elvont közlési készség hiánya, a nyelvi társasági érintkezés normáinak nem ismerése, bizonytalanság a bonyolultabb ragozási formák (alanyi-tárgyas, újabb terminussal: általános és határozott igeragozás, továbbá kötőmód, feltételes mód) használatában, és a nyelvkeverés (kódváltás). Így a nyelvtanításban a nem anyanyelvi csoporttal szemben nagyobb szerepet kap az azonos vagy hasonló értelmű és alakú szavak tanítása, a nyelvi etikett tudatosítása (légyen ez a tegezés és magázás kérdése vagy a választékos és köznapibb szavak, kifejezések használata), valamint az érzelmeket és értékítéletet kifejező szavak intenzitására való ráérezés fejlesztése. A ragozással és egyéb nyelvtani kérdésekkel kapcsolatban ugyancsak a tudatküszöbön levő, derengő ismeretek tudatosítását tekintjük elsődlegesnek. Minden szinten, az újonnan érkezettek esetében is fontos küzdeni a kevertnyelvűség ellen. Aki idegen nyelvként tanulja a magyart, annál hiányzik ez a jelenség – legfeljebb nemzetközi (vagy annak vélt) szavak túlzott használatával próbálkozhat.

Az anyanyelvi csoporttal való foglalkozás hálás annyiban, hogy a nyelv alapjainak oktatásakor elkerülhetetlen mechanikus ismétlésekkel, gyakorlatokkal teli, egyhangú időszak felgyorsítható. Természetesen a legtöbb nyelvosztályban található nem magyar anyanyelvűek is, és az anyanyelvi hallgatók felkészültsége is igen különböző fokú. Nem véletlen, hogy az ilyen jellegű osztályokban a legnehezebb tanári feladat éppen a különböző felkészültségű tanulók tudásának közös nevezőre hozása. Kialakítható viszont egy olyan csoportszellem, mely a magasabb felkészültségű tanulóknál nem elérhetetlen, hanem nagyon is reális alapja van. Előfordulhat azonban, hogy egy egységesen nem anyanyelvi csoporttal ellentétben egy anyanyelvi vagy vegyes csoport esetében többféle mérce szerint kell az egyéni teljesítményt megítélni.

Az európai nyelvtanítási hagyomány egyik sajátossága az, amit egy (sajnos) már-már feledésbe merülő szó fejez ki: a filológiai jelleg, az a felfogás, hogy a nyelv a közösségi eredet, történelem, kultúra és az egyéni identitás hordozója. Ennek egyik gyakorlati folyománya a magyar nyelv adminisztratív besorolása az egyetemi programba. A

finnugrisztika teljesen elfogadott szaktudománynak számít az európai egyetemeken, és legtöbbször ezen az oktatási egységen belül találjuk a magyart. Észak-Amerikában ugyanez a helyzet a hagyományosan oktatott nyelvekkel, melyek a germanisztikai, romanisztikai, szlavisztikai és egyéb tanszékeken vehetők fel. De már a ritkábban tanított nyelveknél a genetikai szempont nemigen érvényesülhet) a besorolásnál. A magyar, finn és észt nyelvet nagyon kevés helyen oktatják, főként együtt mindhármat. A finnugrisztika kizárólag az Indianai Egyetemen, az egyesült államokbeli Bloomingtonban fogja össze több nyelv tanulmányozását, és ott is a vitatható tudományossággal elnevezett „Ural-Altaji Tanszéken” belül.⁵ Ehelyett más kategóriák szolgálhatnak a besorolás alapjául. A finnek már régen elfogadtatták magukat a skandinávistákkal, a magyarok pedig... „ahogy lehet”.

Szakterületeken is művelhető a magyarságoktatás. Főként az Egyesült Államokban teszik ezt történészek, politológusok, jóllehet – érdekes módon! – ugyanazon az egyetemen, ugyanazon szakon belül aligha találunk egynél többet közülük. A hatvanas-hetvenes években alakított és akkortájt különösen népszerű zonális-interdiszciplináris programokban is oktatnak magyart. A „kelet-európai” vagy „kommunista országok” (mostanában a „volt kommunista országok”) jelző kevés magyar szívét dobogtatja meg, de legalább módot ad a magyar kultúra oktatására

A nyelvtanításon belül persze a területi besorolás teljességgel tudománytalan, de pragmatikus okokból a legabszurdabb párosításokat is el kell fogadni. A Los Angeles-i Kaliforniai Egyetemen a némettanszékhez tartozik a magyartanítás, Kanadában pedig kizárólag a szlavisztikai tanszékekhez, beleértve a Torontói Egyetem magyar tanszékét is. Ezen az egyetemen azonban jelenleg észtet és finnt is oktatnak, és egy finnugor program van alakulóban.⁶ Megjegyzendő továbbá, hogy a szlavisztikához tartozás üres adminisztratív intézkedés: a torontói magyar tanszék teljes autonómiát élvez az oktatás minden szempontjának megválasztásában.

Mint minden oktatási modellnek, ennek is megvannak az előnyei és hátrányai. A klasszikus iskola erősen nyelvi és irodalmi alapozottságával szemben az észak-amerikai magyartanítás sokkal rugalmasabb. Nem véletlen, hogy ezen a földrészén a legerősebb Magyarországon kívül a magyar történelem, politológia és szociológia képviselője –erősebb, mint a nyelv.

Ez nagyon fontos tényező volt a kommunista uralom idején, mikor az észak-amerikai szakemberek a hivatalos magyarországi történelmi értelmezéssel szemben tárgyilagosabb szempontokat képviseltek. Minthogy a távolból minden szélesebb perspektívát nyer, remélhetőleg a jövőben is jelentős marad az óhazán kívül tevékenykedő magyarságtudósok munkássága.

Hátránya viszont az észak-amerikai szempont specifikusan magyar vetületének a magyar hagyomány túlpolitizálása, a történelmi nézőpont túlérzékelése és e kettő egyenes következményeként a nyelvoktatás fokozatos leépülése. A történelemközpontúság kizárhatja annak megértését, hogy egy nemzet a jelenben is él, társadalmat alkot, melynek alapja (és gyakran önvédelmi fegyvere) a nyelv, és amelyet erősen befolyásolnak a mindennapi viszonyok. Például: az észak-amerikai magyar közösség nagy részének értetlensége az elmúlt néhány év magyar társadalmának főként a gazdasági problémák okozta rossz kedve iránt.

Mint látható, a nyelv végül elvezet ama közösség szerepéhez is, amely értekezési alapul használja. Ez a második fontos kérdéscsoport: a nyelvi és kulturális közeg hatása a magyarságoktatásra.

A hagyományos európai egyetemi rendszerben a legkülönbözőbb nyelvek tanítása és tanulása természetes lehetőség volt. Az egyetemnek presztízst jelentett, ha minél több nyelvet oktatott. Az „universitas” fogalma ily módon érvényesült. Ez a fogalom az észak-amerikai egyetemeket is befolyásolja, de más formában. A nyelvoktatásban a kereslet sokat számít. Nem vonatkozik ez persze fél tucatnyi világnyelvre: ezeket „természetesen” oktatják. Kisebbségi nyelveket is befogad és véd egy-egy elismert tanszék: a hollandot valamilyen germanisztikai,

a bolgárt, szlávot a szlavisztikai. Ugyanakkor ha nincs véletlenül szakember az adott egyetemi karon, aki néhány kísérleti tanfolyammal bizonyítaná a „kisebb” nyelv iránti igényt, az adott nyelv és kultúra befogadásának esélye igen valószínűtlen.

Ilyenkor segíthet az etnikai közösség, amelynek gyakran több-kevesebb politikai képviselője és befolyása is van. Gondolom, Olaszországban vagy másutt Európában hallatlan lenne, hogy a magyar közösség megkörmövelezzen egy helyi politikust és tudassa vele: támogatja a legközelebbi választáson, ha szorgalmazni fogja a magyaroktatás bevezetését az állam, város, netán felekezete egyetemén. Az ilyesféle taktika könnyen elképzelhető Észak-Amerikában. Erős közösségi összefogás és politikai nyomás eredményezte az amerikai „középnnyugat” kisebb skandináv kollégiumainak és néhány világhírű egyetemi skandináv programjának felállítását. Kanadában ukrán iskolák, professzorátusok, kutatóközpontok tucatjai tanúsítják e közösség kultúrája iránti igen rámenős elkötelezettséget. A torontói magyar tanszék is a közösség és a szövetségi kormány együttes anyagi beruházásának jóvoltából létezik.⁷

Az azonosítható, ténylegesen jelen levő közösség nagymértékben meghatározza a multikulturális környezetű magyaroktatás rendszeres menetét. A nemzetállamokban az elenyésző idegen közösségek (például Olaszországban a magyar) nem képviselhetnek olyan közeget, melyben a tanult nyelv (esetünkben a magyar) akár mindennap gyakorolható lenne. Minden türelmesség és nyíltság ellenére a nemzetállam szelíden a mielőbbi beolvadás felé tereli a bevándorlókat. A többnemzetiségű államokban viszont a közösség jelenléte, intézményei olyan eleven élményt jelentenek, mely a nyelvet és kultúrát tanulmányozónak lehetőséget ad szerzett ismeretei gyakorlására és azonosítására vagy ellenőrzésére. A valaha tetemes bevándorlás számos vegyes házasságot eredményezett, melyekben kultúrák cserélődtek ki. Egyetemi nyelvtanfolyamainkon szép számmal található kanadai magyaroknak nem magyar származású élettársai vagy közeli barátai.

A közösség kitermeli saját értelmiségi rétegét is, ezért az Európában oly tipikus, Magyarországról betöltött vendégprofesszorátus vagy nyelvi lektorátus intézménye korántsem jellemző Észak-Amerikára. Csupán az 1979-ben felállított, jelenleg is önmagát kereső bloomingtoni magyar tanszékot vezeti óhazabeli vendégtanár. Lehetséges, hogy ez a magyarországi politikai ellenőrzéstől való függetlenség, az itteni szellemiségre is jellemző autonómia eredményezte a történelmi és politológiai tanulmányok fentebb említett virágzását is. Az észak-amerikai könyvtárak európai szempontból szinte hihetetlen gazdagsága a kutatás sok területén kiküszöbölte az anyaországba utazás szükségességét.⁸ Természetesen sem az anyaország segítsége, sem az itteni oktatásnak a közösséghez fűződő viszonyában megfigyelhető feszültségek nem becsülhetők alá. Másrészt feltételezhető, hogy a magyarországi nyári iskolák, táborok és egyetemi kurzusok talán kevésbé mellőzhetetlenek az észak-amerikai fiatalnak, mint az európainak.

Az autonóm kultúrközösség jelenléte végül elvezet a harmadik témakörhöz: a kulturális tudat kialakításában szerepet játszó szempontokhoz. Úgy tűnik, hogy az európai magyaroktatás elsősorban az országok közötti történelmi kapcsolatokat, valamint a magyar kultúrának az európaihoz fűződő hagyományait hangsúlyozza. Az észak-amerikai és főként kanadai hangsúly elsősorban a helyi hagyományon van, tehát azon, hogy a bevándorló magyarok mennyiben járultak hozzá új hazájuk gazdaságának, tudományának, művészetének gyarapításához. Még nyilvánvalóbb a sajátosan kanadai szempont a hagyományörzéshez kapcsolódó elvárásokban. Egyetemi fokon legalábbis elmondható, hogy a hallgatók nem azért járnak a tanfolyamokra, hogy arról értesüljenek, mennyiben részei valamiféle világörökségnek (hiszen itt az európaiság nem általánosan elfogadott és főként korántsem lelkendező értékítélet), hanem éppenséggel azért, hogy megtudják, mennyiben különböznek a többi kanadaitól. Ez az elvárás persze tanfolyamoktól függően más-másként konkretizálódik. Feltételezhető, hogy valamely európai országban a magyar avantgardizmus sikerrel tanítható.

Az itteni irodalmi órákon viszont meglehetősen közöny kísérte olyan irányú tapogatózásaimat, hogy érdemes lenne-e felvenni a munkatervbe a formailag kísérletező költészetet és prózát. Mint a regénytanfolyam egyik hallgatója mondta: „Ha ilyesféle irodalmat akarunk tanulmányozni, épp elég kurzust vehetünk fel ezen az egyetemen Joyce-ról és Virginia Woolfról, Robbe-Grilletről, Sarraute-ról meg az ilyesfélekről.” (Hadd ne említsem név szerint, milyen magyar szerzőkkel próbálkoztam...) Érdekes módon a túlnyomóan nem magyar összetételű osztályokban (például az igen népszerű filmtanfolyamokon) is a vegyes eredetű hallgatóság előbb-utóbb azt kezdte figyelni, milyen kulturális sajátosságok jelentkeznek a magyar filmben, melyek megkülönböztetik más országok filmművészetétől. Ez azt látszik bizonyítani, hogy a kultúrák egyedi vonásai iránti érdeklődés a kanadai társadalom más nemzetiségi csoportjaiban is megvan. Megerősíti ezt több egyetemi kollégám tapasztalata, akiknek becslése szerint az olasz, portugál, lengyel, ukrán és német tanfolyamok hallgatóságának túlnyomó része is az illető közösség soraiból kerül ki.

A magyar kultúra képviselőjének figyelembe kell tehát vennie a befogadó társadalom alapvető sajátosságait. Az olaszországi és kanadai magyaroktató *különböző módszerekkel* ér el *hasonló célokat*, míg mindkettő *ugyanazt az eszmét* tartja szem előtt. A magyar országhatáron kívüli oktatás eddig ha ösztönösen is, de felismerte a két alapvető kultúrforma: az egy- és többnemzetiségű jelentette kihívást. Kérdés, hogy a különbségek elméleti tudatosítása – melyhez írásunk hozzájárulni szándékozott – milyen további, gyakorlati tanulságokkal szolgálhat.

Jegyzetek

- 1 A teljesség igénye nélkül megemlíthetjük a Magyarországon kiadott, általánosan forgalmazott tankönyvek közül a Bánhidi-Jókay-Szabó-féle *Learn Hungarian* (1965), és az Erdős-Prileszky-Uhrman szerzőségű *Hungarian in Words and Pictures* (1986) című köteteket; a külföldiek közül a Koski-Mihályfy-féle *Hungarian Basic Course-t* (1964), valamint Charles Wojtsek *Hungarian Textbook and Grammar-jét* (1962). A különböző egyetemeken és tanfolyamokon belső tankönyvként használt (és gyakran féltve őrzött titokként kezelt) nyomtatványok felsorolása nagymértékben növelné e listát.
- 2 A Magyarok Világszövetségének négy. különböző korosztályok számára kiadott kötete: *Tarka lepke* (1977), *Magyar szavak világa* (1975), *Beszéljünk magyarul!* (1979), *Hogy mondjuk helyesen?* (é. n.). A külföldi nyelvkönyvek közül csak példaként említem a torontói magyar iskolaszék három kötetét: *a Kis magyarok első/második/harmadik könyvét* (1974-76).
- 3 Néhány különbözősége futólag utaltam egy olasz nyelvű tanulmányomban: „Lo studio della lingua e della letteratura ungherese nell' America del Nord”, *Rivista di Sturdi Ungheresi*, 6 (1991): 5-17.
- 4 A témátárgyalása függ az oktatási rendszerek különbözőségétől is, mely területen, megint csak a lehető legmerészebb általánosítással, megkülönböztetünk egy „európai” és egy „amerikai” modellt. Más kérdés, hogy több európai ország újabban magáévá tette az amerikai mintát. A mi szempontunkból az a lényeges, hogy a magyar iskolarendszer mindmáig egy hagyományosnak nevezhető európai felépítést és célkitűzéseket követett. Az alábbiakban a két rendszer különbözőségeinek csak válogatott szempontjaira hivatkozom.
- 5 A bloomingtoni tanszék inkább európai típust, minthogy e városkában és közel-távol a környékén sincs számottevő magyar közösség, és a magyaroktatás nem örököli, hanem idegen nyelv és kultúra tanításának a módszereit követi.
- 6 A világon magyart oktató személyekről és intézményekről jelenleg rendelkezésünkre álló információ gyakorlatilag használhatatlan. A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság 1985-ben közölt utoljára ilyes áttekintést, melynek adatai nyilván már akkor egy-két évesek voltak. Egyéb, tanulmányyszerű felmérések még régebbiek. Szomorú, de igaz: a magyarság nem tudhatja, kik és hol, milyen intézményekben és szakterületeken oktatják kultúráját.
- 7 Az elmúlt évtizedet során Európában is napirendre került a multikulturalizmus, részben mint jelszó a régebben létező kulturális kisebbségek jogainak érvényesítésére, részben a vendégmunkások és menekültek nagymértékű beáramlása jóvoltából. Egyes országok iskolarendszere (például a svéd) közismert a nemzetiségi kisebbségi nyelvek szorgalmazásáról
- 8 Megemlíthető itt a Harvard egyetem 15 milliós, a torontói egyetem 7 milliós állománya, továbbá a mikrofilmre vett, elképesztő mennyiségű európai könyvtári anyag, valamint a könyvtárközi információ és kölcsönzés ma már az egész kontinensre kiterjedő, komputerizált rendszere.

GYÖRGY BISZTRAY

HUNGARIAN LANGUAGE INSTRUCTION IN A UNI- AND MULTI-NATIONALITY
CULTURAL ENVIRONMENT

The author compares the particular characteristics the Hungarian language instruction in the United States and Canada with traditional language instruction in Europe.

Hungarian language instruction does not occupy a prominent position in the American university network. However, the author has observed quite a strong and complex interest toward Hungarians and Hungarian culture among students of both Hungarian and non-Hungarian descent. The author has also observed greater tolerance in Canada – nearly 30% non-Anglo and non-French, thereby a multi-cultural environment – than in a uni-lingual environment. This, he concludes, may be definitive in the motivation for the study of Hungarian.