

„Ebben a »phrase«-ban hol a »virgule«?!”

A kétnyelvűség nagyszerű dolog. Két kultúrát szinte egyformán birtokolni még inkább. A Budapesti Francia Iskola különleges intézmény a kétnyelvűséget tekintve. Az iskolát a francia állam tartja fenn és a francia oktatási rendszer szerint működik. Évfolyamonként egy osztályuk van. Az óvodától az érettségig a gyerekek francia anyanyelvű pedagógusoktól sajátítják el a nyelvet, az iskolában a szaktantárgyakat is. A növendékek 50 százaléka külföldi állampolgár, így a kommunikáció nyelve az iskola területén a francia. Az ide járó magyar gyerekek reggeltől délutánig idegen nyelven írnak, olvasnak, beszélnek és gondolkodnak. E növendékeknek magyar nyelvet tanítani nehéz, felelősségteljes munka.

A magyar tanulók anyanyelvi „állapota” még osztályon belül sem „egységes”, és minden évfolyam sajátosságokat hordoz. Sok meglepetést okozhat az eddig csak magyar iskolában tanítónak. Ebben az iskolában együtt járnak azok, akik a világ különböző tájain megfordulva, különböző szellemiségű iskolákban tanultak, amelyeknek egyetlen közös vonása a francianyelvűség volt, s talán magyarul csak a családban beszéltek, és sohasem jártak magyar oktatási intézménybe. Van olyan gyerek is, aki néhány évet – általában az első-második osztályt – magyar iskolában töltött el, s ezután került ebbe az idegen nyelvi környezetbe. Így írni-olvasni megtanult, de helyesen írni már nem. A diákok egy másik része pedig a magyar oktatásban eltöltött évek után került ide.

A kép tehát nagyon színes. Ebből adódott munkám szépsége és nehézsége is.

Az óvodai kiscsoporttól az iskolai első osztály (CP) végéig csak francia nyelvű oktatás folyik. Magyar népmeséket is franciául hallanak csupán. Irni-olvasni is franciául tanulnak meg először. A magyar nyelv oktatása csak másodikos korukban kezdődik. Ez természetes és indokolt, hiszen így nem keverednek a két nyelv eltérő betűrendszere, hangrendszere, s amikor már biztos írásbeli alappal rendelkeznek az egyik nyelven, akkor kapcsolódunk be az oktatásba a másodikkal.

A első osztály, a betűvetés első pillanatai azonban meghatározó élményt jelentenek minden kisgyermek számára. Érthető, hogy még felső tagozaton is gyakran a francia betűket használják egy-egy magyar hang jelölésére. A magyar f-et pl. felváltják a francia ph-val, az sz betűt pedig gyakran felcseréljük az „sz” hangot jelölő francia s-sel.

Talán az előzőek magyarazzák, hogy ebben az iskolában az ékezethibák később is jóval gyakoribbak, mint egy magyar iskola felső tagozatában. Rendszeresen elhagyják az a és é, e és é hangot megkülönböztető ékezetet, hiszen a magyar nyelv kiejtés szerinti írásmódját a francia nem ismeri, ékezethasználata eltér a nálunk megszokottól. Csak a gimnázium első osztálya felé tudatosodik igazán, hogy nyelvünkben az ékezetnek jelentésmegkülönböztető szerepe van. A francia nyelv néma e-jét gyakran fűzik hozzá a magyar szavakhoz. Sokáig kell magyarázni, hogy a magyarban minden leírt betűt kiejtünk olvasáskor. „Asztale” – írja egyik tanítványom, s nem is gondol rá, hogy ennek így nincs jelentése.

Az első írásbeli számonkérések döbbsentik rá a tanárt igazán arra, hogy mit jelent a magyar nyelv agglutináló volta egy „külföldi” számára. Kis tanítványaim közül ugyanis sokan önálló szavakként kezelték toldalékainkat. Költőként – írja egyikük (mintha egy nyelvtörténeti emléket olvasnánk abból az időből, amikor toldalékaink önálló életet éltek.) Ez a hiba egy magyar iskolában soha nem fordul elő. Itt viszont gyakorinak, tipikusnak mondható.

Érdekes jelenség, ahogy néhány rendhagyó – tövégi magánhangzót váltakoztató vagy hangzóhiányos töváltozattal rendelkező – szavunkhoz a toldalékokat hozzáfűzik. Gyakran nem ismerik ezeket a töváltozatokat, és így helytelenül toldalékolnak. „János vitéz bátorabb volt” – írja egyikük.

Itt említem meg az igeikötők – a mindennapitól eltérő – használatát is, bár ez szorosan összefügg azzal, hogy nem ismerik pontosan a szavak, az igeikötők jelentését. Az ilyen

nyelvhelyességi hibák a magyartanítás kezdetén szinte mindennaposak voltak. Az említett jelenségek tették elengedhetetlenné, hogy nemcsak az alsóbb osztályokban (CE1 – CM2), de felső tagozaton is legyen rendszeres, közös hangos olvasás, másolás. Ehhez egyébként is hozzászoktak, mert a francia program szerint nyolcadikos (3^o) korukig hente van ilyen jellegű órájuk.

A helyi különlegességek készítettek arra tehát, hogy korábban, a magyar számozás szerint a 6. osztályban (6^e) foglalkozzák azokkal az alaktani kérdésekkel, a toldalékrendszerünk kialakulásával, sajátosságaival, melyek hagyományosan később és kevésbé részletesen kerülnek elő egy magyar iskolában.

Ahogy gyűltek a tapasztalataim, egyre jobban éreztem, hogy a kulcsszó számomra az összehasonlítás, hiszen az idegen nyelvi ismeret adott volt. A gyerekek számára természetes és érthető, hogy megvizsgáljuk, hogyan „működnek” a toldalékok, hogyan épülnek fel a mondatok stb. a két nyelvben. Ahogy a helyesírási alapelveket az ötödik osztályban (CM2-ben) úgy a toldalékok rendszerét a 6. osztályban (6^e-ben) vetettük egybe. A hatodik évfolyamon lehetőségem nyílt francia kollégánóm, *Catherine Dodane* asszony óráin újabb felfedezéseket tenni. A magyarórákon ugyanis épp az elválasztás szabályait tanultuk. Mondhatom, küszködtünk velük. Nem értettem, hogy a más esetben egyszerű anyagot miért nem sikerül megvilágítanom a gyerekeknek. Am az egyik ilyen franciaórán kiderült, hogy az általam használt elválasztási rendszer igencsak eltér a mieiktől. Ettől kezdve már sokkal egyszerűbb volt a dolgom, nemcsak ezen az évfolyamon, hiszen ez a helyesírási hiba – az átlagosnál nagyobb mértékben – fordult elő az iskolában.

A szófajtni ismeretek a 7. és 8. osztály (5^e-4^e) anyaga. Igeragozási rendszerünket egybevetettük a franciával úgy, hogy maguk a gyerekek vegyék észre, mely paradigmások léteztek valaha a magyar nyelvben is. Így került rá sor, hogy foglalkozhattunk az elbeszélő múlttal, vagy a régmúltat kifejező igealakokkal. A nyelvünkben már nem létező, elhomályosult paradigmások nem csengtek idegenül – hiszen a franciában ezeknek az alakoknak aktív szerepük van.

Megdöbbenő volt: mintha külföldieknek tanítottam volna a rendhagyó igeragozási sorokat és az igetőveket! Ezt is nehezen értették. Sokszor – a megszokott módon – franciául gondolkodva próbálták megközelíteni őket, s ha társuknak ez nem sikerült magyarul, nekiláttak franciául megmagyarázni a magyar nyelv jelenségeit.

A főnév – melléknév szófaja a nyolcadik osztály (4^e) anyaga, s mivel nyelvtani ismereteik mindkét nyelven elég alaposak, ennek az évfolyamnak a fő gondot a mondattan okozza. A két nyelvtani rendszer e ponton ugyanis teljesen eltérően szemléli a mondat szerkezetét. A francia nyelv szerepük szerint nagyobb csoportokra tagolja a mondatot alkotó kifejezéseket. A hagyományos (mondatrészek szerinti) elemzés ezért nagyon nehéznek bizonyult. Itt is a módszer megfordítása segített: a francia tanulmányokból kiindulva kellett eljutni a mondatrészek felismeréséig. Érdekes volt, ahogy a táblánál elemzőnek súgták a megoldást – természetesen franciául: Ez a „sujet”. Ez a „Complément d'objet”! – s annak így már minden egyszerűvé vált.

A magyar oktatási rendszer egyik sarkalatos pontja már alsó tagozattól kezdve, a fogalmazási készség fejlesztése. Természetesen nagyon fontos, de az idegen nyelvű környezet adta hangsúlyeltolódás miatt inkább a helyesírás, a szókincs fejlesztése vált elsőlegessé. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy a szövegszerkesztési tudnivalókat a francia módszer nagyon hatékonyan ismerteti. A különböző témákat (a leírás fajtáit, az elbeszélést, a párbeszédet stb.) irodalmi szemelvényeken keresztül mutatják be, s amikor már jól megfigyelték a szabályszerűségeket, akkor kérnek önálló fogalmazást a diákoktól. Az irodalmi szemelvényeken keresztül megvilágított szerkesztési elvek jobban tudatosulnak, mint a szabályok többszöri ismétlése. Az életrajzírás például *Montessquieu*, *Rousseau*, *Hugo* segítségével ismerték meg, s eztán következhettek az önálló munka. Ezt a fajta megközelítési módot sikerrel használtuk a magyar órákon is.

Tehát nem a fogalmazás hogyanját kellett elsajátítaniuk, hanem az önálló nyelvi kifejezőmódot. Erre főként a magasabb évfolyamokon van nagy szükség, ugyanis ahogy bővül szókincsük franciául, úgy szűkül magyarul. Bizony, még a könnyű olvasmányok számító János vitéz is szómagyarázatra szorult – szinte versszakonként. Nemcsak a mai magyar nyelvben ritkábban előforduló kifejezéseket nem értették, hanem a napjainkban

használatosakat sem. Így mint az idegen nyelveknél (!) – szótárfüzetbe jegyeztük fel az új kifejezéseket. Hozzáfüztük a szinonimákat is, így bővítve szókincsüket.

Az írásbeli fogalmazás gyakorlására később, a gimnáziumi osztályokban több időt tudtunk fordítani, hiszen a stilisztikai fogalmak már ismertek voltak, s nem igényeltek magyarázatot. Néhány érdekes megfigyelést e téren is tehettem. Amikor egy-egy költői alkotást értelmeztük – hangsúlyozom, magyarórán – a gyerekek többsége először franciául gondolta végig a mondanivalóját, s aztán „fordította le” anyanyelvére. Volt olyan II. gimnazista (2^o) tanítványom, aki remekül megérezte a költő gondolatát, de képtelen volt azt magyarul megfogalmazni. (Jaj, én ezt nem tudom magyarul leírni! Hogyan mondják ezt magyarul?) Az ilyesfajta felkiáltás, kérdés nem volt ritka. Ebből adódik az a sajátos hibatípus, amikor egy-egy francia kifejezést szó szerint fordítottak le – s természetesen mondataik értelmetlenek lettek. Annyira nehezen felfogható volt számukra, hogy a két nép ugyanarra az emberi tulajdonságra, cselekedetre más kifejezést használ. Ilyen esetekben rendszeresen számon kérték tőlem, miért tartom hibásnak mondataikat.

Gyakran hoztak létre új szavakat úgy, hogy képzőinket helytelenül használták. (Puhékony harcok – bizony elég nagy beleérző képesség kell, hogy az ember megértse, mit is jelent ez a kifejezés...) Munkáikban az egyik leggyakoribb, legjellegzetesebb hiba, amely szintén a kétnyelvűséggel magyarázható, a szórendi és egyeztetési tévesztés (szép ruhájuk voltak; első, második fejezetek).

A személyes és birtokos névmást sokkal többet használják, hiszen a francia nyelvben ezek szerepe nagyobb. (Az ő könyvei. Én szőke vagyok. Én másodikba járok. Az én testvérem 14 éves stb.)

A magyarban a gyerek kifejezés – ugyanúgy mint a franciában – nem tesz nembeli különbséget. Tanítványaim hogy még „szebben”, „magyarosabban” fogalmazzanak, sokszor hozzátették: fiúgyerek vagy lánygyerek...

Itt említem meg, hogy az eltérő írásjelhasználatra is nagyobb figyelmet szenteltem, mert a dolgozatokban gyakori jelenség volt, hogy például a vesszőt szinte alig használták gondolataik tagolására.

Sőt! Írás közben – belemerülve a témába, figyelmenlenségéből sokszor francia kötőszavakat használtak (és helyett et-t). Kollégáimmal hosszas megfigyelés után arra a következtetésre jutottunk, hogy azoknak a gyermekeknek, akiknek anyanyelvük nagyobb gondot okoz, a második nyelv is problémát jelent. Ezért is kapott egyre nagyobb szerepet az iskola életében az anyanyelvi képzés.

A különösen nagy gondot okozó gyermekek között volt olyan, akinél beszédhibára gyanakodtak francia kollégáim, s a magyar nyelvű logopédiai vizsgálat ezt igazolta. Sokat foglalkoztatott az a kérdés, vajon milyen mértékben szükséges a francia oktatási módszer átvenni a magyar nyelvű programba. Az egy pillanatig sem volt kétséges, hogy a kettőt össze kell hangolni, mert eredményt csak így érhetünk el.

Az egyik ilyen pozitív kapcsolódási pont az önálló munkára, kutatásra, tanulásra nevelés. Azért sikerült – a magyar követelményrendszerhez képest – több alkotást elolvasatni, feldolgoztatni, mert ez itt természetes volt. Jól kidolgozott kérdésrendszert kapcsoltam az önállóan feldolgozott művekhez, amelyet minden esetben ellenőriztem. Azt tapasztaltam, hogy nagy többségük komolyabban vette a kapott feladatot, szívesebben tanult mint társaik a magyar iskolákban. Nyolcadik osztályban (4^o) *Jókai* regényeit választottam. A gyerekek könnyen és örömmel olvasták. A tanév végén így az életműről, az író sajátos alkotói módszeréről, korszakairól úgy beszélhettünk, hogy az utalások mindenki számára érthetőek voltak. A gyerekek maguk is szívesen hoztak példát olvasmányélményeikből. Mondhatom, hogy megismerték *Jókai Mór* írásművészetét.

A szókincs fejlesztése, a helyesírás és a nyelvhelyesség szempontjából az önálló munkák különösen fontosak. Ugyanígy a színházlátogatást is megelőzte a dráma otthoni feldolgozása, majd közös megbeszélése. (Nem mindig volt könnyű feladat olyan magyar drámát találni színházaink kínálatából, hogy minden évfolyamra jusson életkoruknak megfelelő.) Így esett például a választásom *Tamási Áron* Énekes madár című darabjára, amelyet csak akkor néztünk meg, amikor az iskolában már megbeszéltük. Remélem, nemcsak számomra marad emlékezetes.

A memoriter napjainkban visszanyerni látszik szerepét az anyanyelvi oktatásban. Ebben a különleges helyzetben nagyon fontosnak tartottam, hogy rendszeresen tanuljunk – akár közösen is – költeményeket. Az intézményben szokatlan volt, ahogy a folyosón egymásnak mondták a verseket, hiszen a francia követelményrendszerben ez nem szerepel vagy nem olyan nagy jelentőségű. Számomra viszont – szókincsfejlesztő szerepe miatt – nagy jelentőséggel bírt.

Szóbeli megnyilvánulásairól még nem is szóltam, pedig a két nyelv keverése, amelynek nyomait írásbeli munkáikban is tapasztaltam, szóban válik igazán markánsná. Számtalanszor beszélünk róla, hogy nyelvünkben mily mértékben szaporodnak az idegen kifejezések. Hasonló jelenség észlelhető ebben az iskolában. Ezeknek a gyerekeknek anynyira természetes – hiszen szinte második anyanyelvük – a francia nyelv, hogy amikor magyarul beszélnek, akkor is használnak francia kifejezéseket, gyakran magyar toldalékkal francia szótót. A külső szemlélőnek, hallgatónak ez a jelenség tűnik fel először. Hiszen az iskolában, utcán, otthon rendszeresek az ilyen mondatok: „Zsuzsa néni, lesz ma controle (dolgozat)?” Kell ide virgule (vessző)? Ma X. jött be surveillézni (felügyelni). Nem kell broullonozni (vázlatot, pizkozatot készíteni)? Folytathatnám. S ha mindezt még francia hangsúllyal mondják, kész az új nyelv! Francia kollégáim is beszámoltak hasonló jelenségről. Előfordult, hogy a francia mondatokba keverték magyar kifejezéseket, mintegy diákcsínyként.

„Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem!” – idézzük sokszor *Kölcsey Ferencet*. Itt, a Normafa közelében, a Budapesti Francia Iskolában éreztem e soroknak valóságos jelentőségét. Anyanyelvükben megerősítve az itt tanuló magyar gyerekek francia nyelvtudása is biztosabbá válhat.

HOCK ZSUZSANNA

Erdély története Bethlen Gábortól Apafi Mihályig A köpönyéfgorgatás dicsérete?

„Erdély Tacitusának” Apafi Mihály fejedelem tanácsurának a külföld tájékoztatására összeállított *Rerum Transylvanicarum libri quatuor... ab a. 1629 usque ad a. 1663 című műve, valamint a most megjelenő kötetben közölt vaskos emlékirata az események menetét 1673-ig követő Historia rerum Transylvanicarum az erdélyi történelem egyik legviharosabb korszakának felbecsülhetetlen értékű forrásai. Pótolhatatlan, máshonnan nem vagy csak részben ismert adatokkal, szóbeli értesülésekkel, hiteles, dokumentumokkal világítják meg II. Rákóczi György, Rhédey Ferenc, Barcsai Ákos és Apafi Mihály kétségebesett küzdelmét, a jobb híján trónon felejtett Apafi uralkodásának első évtizedét, a fokozatosan kiépülő fejedelmi kamarillapolitika nyomasztó légkörét, a keserves talpraállítás és az újabb összeomlással fenyegető balfogások korszakát. S mindezt valóban első kézből, az erdélyi politika meghatározó egyéniségétől, a leírt eseményekben sokszor döntő szerepet játszó kiemelkedő államférfitől, Bethlen János kancellártól.*

Waczulik Margit részfordítása (újabbán: Magyar gondolkodó., 17. század, szerk. Taróc Márton, Bp., 1979. 878-921. p.) illetve *Bartoniék Emma* kis példányszámban, kézirat gyanánt megjelent, alapos, de szemléletében már túlhaladott Bethlen-tanulmánya (Fejezetek a XVI-XVII. századi magyarországi törénetírás történetéből, kiad.: Ritoók Zsigmondné, kézirat gyanánt, Bp., 1975. 461-479. p.) jelentették a kezdeti lépéseket egy modern Bethlen-kép kialakítása felé, ennél tovább azonban nem juthattak, nem is volt fel-