

Pletl Rita
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem,
Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely;
e-mail: pletlrita@freemail. hu

A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban (I. rész)

A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetét sajátos kettősség jellemzi. Elméletileg kitüntetett helye van a műveltségterületek között, ami funkcióinak sokrétűségéből fakad. Az anyanyelvoktatásra hárul a feladat, hogy megalapozza és fejlessze a gondolkodás, megismerés, az önkifejezés készségeit és képességeit, ugyanakkor közvetítse a nemzeti kultúrát, mégpedig úgy, hogy erősítse az önazonossági tudatot. Az anyanyelvi nevelés akkor teljesíti feladatát, ha egyensúlyt teremt a kulturális és civilizatorikus paradigmákhoz tartozó funkciók között.

A nyelvi szocializációban betöltött kulcsfontosságú szerepe nyomatékosítja a tantárgy kiemelt helyzetét, mert átszövi a teljes oktatási folyamatot és hatékonysága alapvetően befolyásolja a többi műveltségi terület tanítását, döntően hat a különböző szakdiszciplínákban rendszerezett tudás elsajátításának színvonalára. Ezért állítható, hogy az anyanyelv magas szintű ismerete minden tanulmányi siker előfeltétele.

A pedagógiai gyakorlat mindennapjai viszont, miközben az anyanyelvoktatás fontosságát senki sem kérdőjelezi meg, azt a megváltozott helyzetet tükrözik, hogy a tantárgy presztízse csökkent, és nehezen birkózik meg a rá háruló feladatokkal, illetve az őt érő kihívásokra nem tud minden esetben megfelelő válaszokat adni. Ennek egyik legszembetűnőbb jele, hogy miközben a tantárgy keret-terve összhangot próbált teremteni a kultúraátadó és képességeket fejlesztő funkciók között, hangsúlyozva, hogy az irodalomtanítás és nyelvi nevelés közötti egyensúly kulcsfontosságú az anyanyelvoktatás hatékonysága szempontjából, addig a pedagógiai gyakorlatban a kívánatos egyensúly megbomlik: túlzott mértékben előtérbe kerül a kultúraátadó funkció. Az elmélet és a gyakorlat közötti ellentmondásoknak külső és belső okai egyaránt vannak.

1. KÜLSŐ TÉNYEZŐK

A külső tényezők közül az egyik leghangúlyosabb, hogy az anyanyelvi nevelés kisebbségi helyzetben bontakozik ki olyan körülmények között, amelyben az anyanyelven tanulás jogát különbözőképpen értelmezi a többség és a kisebbség. A többség úgy véli, hogy az egynyelvűség a dolgok helyénvaló és kívánatos állapota (Románia alkotmányában nemzetállamként határozza meg önmagát, amelyben a hivatalos nyelv a román). A többség, ha kénytelen eltérni az egyéni többnyelvűséget, a hangsúlyt a többségi nyelv oktatására helyezi, a nyelvi kisebbséghez való viszonyulásában érvényesíti a kulturális lingvizizmust, a kisebbségi anyanyelvek tanításával kapcsolatban pedig az intézményi lingvizizmust. (Skuntnabb-Kangas 1997: 29.) A kisebbség ezzel szemben úgy véli, hogy a valódi kétnyelvűség a helyénvaló és kívánatos állapot, az anyanyelv tanulásának joga egyetemes emberi jog, a hivatalos nyelv kellő mértékű elsajátítása

pedig a nemzeti kisebbség felelőssége, amellyel biztosítja, hogy tagjai integrálódni tudjanak a szélesebb többségi társadalom közösségébe.

A román (nyelvi kisebbségek oktatását szabályozó) törvények viszont a többségi szemléletet érvényesítik. Egy tannyelvi diszkriminációra idézett példával (a 84/1995-ös, 1999-ben újraközzölt törvény 22. szakasza) két nyelvész végigvezeti, hogy „miként konstruál egy oktatási törvény egy államban olyan többséget, amelynek nincs anyanyelve, olyan kisebbségeket, amelyeknek van anyanyelvük, s hogy miként kelti az ilyen törvény azt a látszatot, hogy a kisebbségi tannyelvű oktatás privilégium, de olyan, amiért – ha a kisebbségek túl nehéznek találják – csak magukat okolhatják.” (Kontra, Szilágyi N. Sándor 2002: 3.) A törvény idézett szakasza arról rendelkezik, hogy az általános iskolai (Romániában gimnáziumi) tanulmányokat képességvizsga (a megnevezés a román kifejezés tükörfordítása) zárja román nyelv és irodalomból, matematikából és a ro-

mánok történelméből vagy Románia földrajzából. A nemzeti kisebbségekhez tartozó tanulók, akik gimnáziumi tanulmányukat anyanyelvükön folytatják, anyanyelv és irodalomból vizsgáznak. A szöveg azt sugallja, hogy az esélyegyenlőség jegyében minden diák ugyanazokat a vizsgákat teszi le, a kisebbségek „ezen túlmenően” vizsgáznak még anyanyelv és irodalomból. A többletterhek kisebbségre hárítása ravas, de nagyon hatásos fogás: a magyar szülők többsége (akik talán nincsenek is tudatában annak, hogy észrevétlenül a többségi szemlélettel azonosultak) is úgy véli, hogy a magyar diáknak azért van hetente négy vagy öt órával több az órarendjében, mert az anyanyelvet és irodalmát tanulják. A közgondolkodásban nem különül el világosan, hogy mi tartozik az alapoktatáshoz és mit adunk hozzá.

Ennek következménye, hogy a magyar tannyelvű oktatás választása olyan gesztusként értelmeződik, amely egyszerre jelent áldozatvállalást és szimbolikus gesztust, amely kifejezi a nemzeti önazonossághoz való ragaszkodást, a nemzeti kultúra melletti elköteleződést. Az áldozatvállalás gesztusában szintén egy sajátos kettősség húzódik meg: az iskoláé a felelősség, hogy a tanulót nyelviileg művelt emberré formálja, bevezesse a nemzeti kultúra hagyományába, megismertesse vele a nemzeti kultúra értékeit; felvértezze mindazzal az elméleti és szociális tudással, amely a társadalmi érvényesülés garanciája; de ugyanakkor megfogalmazódik az elvárás is, hogy könnyítsünk a többletterhek vállaló diák helyzetén, a pedagógus legyen elnézőbb vele szemben az anyanyelv oktatásában.¹ Az anyanyelvoktatás irányában érvényesülő elvárások között feloldhatatlan ellentmondás van: az egyik igény minőségi oktatást óhajt, amely versenyképességet szavatol, a másik igény olyan engedményeket, amely a minőség követelményeinek érvényesülését kockáztatja. A külső ok olyan belső okokat generál, amelyek elmélyítik a tantárgy helyzetét illetően az ellentmondásokat.

A szimbolikus gesztusban, amely a nemzeti kultúrához való hűséget jelenti, felértékelődik az anyanyelv szerepe, hiszen az erdélyi beszélőközösségeket a magyar nyelvhasználat kapcsolja a nemzeti nyelvközösséghez: a nyelv

¹ Erről a problémáról részletesebben: Péntek 2012: 263.

„szimbolikusan felmagasztosul, esz-
közből szent céllá válik”. (Péntek 2012:
262.) Ez szintén ellentmondásos hely-
zetet szül, mert „A természetesebb az
volna, ha a nyelv a szent eszköz szerepét
tölthetné be a szent cél helyett.” Ily mó-
don „számunkra az anyanyelvűség fon-
tos, maga az anyanyelv már nem.” (Pén-
tek 2012: 262.) Ezt a szemléletet erősítik
az anyanyelvoktatásnak azon hagyomá-
nyai, amelyek a kultúrákövetítő, iden-
titást megőrző funkciót hangsúlyozzák.

Egy másik külső ok, amely alakítja a
tantárgy helyzetét, a kisebbségi oktatás
rendszerbeli státusának a meghatáro-
zása. Ennek értelmezésében szintén
éles ellentét van a többségi és kisebbsé-
gi szemlélet között. A többség a szigo-
rúan központosított oktatási rendszer
egészébe olvasztott elemként értelmezi
a kisebbségi oktatást, amelyre a rend-
szerszintű egységes rendelkezések ér-
vényesek. Tehát a kisebbségi oktatást
nem becsatolni, beilleszteni kívánja a
rendszer egészébe, hanem beolvasztani,
hozzáidomítani a többségi oktatás
rendszeréhez. Ez az egységesítő szem-
lélet, amellyel, hogy alárendelt státusba
helyezi a kisebbségi anyanyelvű okta-
tást, eleve kizárja, hogy annak sajátos
szempontjai érvényesülhessenek a taní-
tási, tanulásszervezési folyamatokban,
viszont lehetővé teszi, hogy a kisebbsé-
geket hátrányosan érintő alacsonyabb
szintű jogi normákat, minisztériumi
rendeleteket hozzanak. Az erdélyi ma-
gyar közösség értelmezése szerint a
magyar kisebbségi oktatás a magyarság
számarányából, társadalmi helyzetéből,
történelmi és oktatási hagyományából
adódóan sajátos részrendszere a rom-
án oktatásnak. A kisebbségi oktatás

részrendszerként való értelmezésével a
kisebbség nemcsak önállóság iránti igé-
nyét fejezi ki, hanem azt a felismerését
is, hogy csak ez a forma biztosíthatja
számára az önszerveződésen alapuló
belső oktatásszervezés és fejlesztés le-
hetőségét. Az anyanyelvi oktatás meg-
szervezéséhez és megfelelő működésé-
hez olyan törvényi keretre van szükség,
amely lehetővé teszi a változatos nyelvi
közeg sajátosságaihoz igazodó anya-
nyelvi nevelést és egy olyan idegen
nyelvtanítást, amely additív jellegű,
vagyis az anyanyelv elvesztése nélkül új
nyelv vagy nyelvek kerülnek az anya-
nyelvi beszélő nyelvi repertoárjába.

A kisebbségi oktatás rendszerbeli
státusának meghatározása lényeges jogi
szabályozási következményekkel jár. Ha
beolvasztott elemként tekintik, akkor
a többségi szempontokat érvényesítő
rendszer szintű szabályozások hátrányo-
san érint(het)ik a kisebbségi oktatást,
esetenként korlátozzák vagy akadályoz-
zák hatékony működését. Egy jellegzetes
példa: az 1998-as alaptanterv az iskola-
típusonként meghatározott keretjellegű
óraterv rugalmasságával lehetőséget
teremtett a helyi tervezésnek, elméleti-
leg a rendszer egészében. Csak éppen a
kisebbségi oktatásban nem jelentett jár-
ható utat, mivel a tanügyi törvény meg-
határozta azt, hogy az anyanyelvi órák
számának a román tanulók anyanyelvi
óraszámával azonos számúnak kell len-
nie, és előírta azt is, hogy az államnyelv
tanulására fordított kötelező óraszámot
nem lehet csökkenteni. Ennek eredmé-
nye, hogy a kisebbségi oktatás óraterve-
iben a minimum óraszám is meghaladja
a többségi iskolák maximális óraszámát,
ez pedig helyi szinten minimális moz-

gásteret enged (jó esetben heti egy óra).
„E sajátos esélyegyenlőség értelmében a
kétnyelvű oktatásban még mielőtt kiala-
kulhatott volna a helyi tervezés igénye,
a ráfordítható minimális óraszám miatt
meg is szűnt.” (Fóris Ferenczi 2007: 73.)
Pedig a helyi tervezés lehetősége éppen
a kisebbségi helyzetből fakadó differen-
ciáltabb oktatási helyzetek megfelelő
megoldására adott volna esélyt. A nem-
zeti kultúrát, történelmi hagyományo-
kat, a népi kultúrát ismertető tárgyak
bevezetésével az anyanyelv tantárgy
kultúraátadó funkcióját lehetett volna
tehermentesíteni. A Hágai Ajánlások 19.
cikkelye előírja, hogy „az állami oktatá-
si hatóságoknak biztosítani kell, hogy
az általános és kötelező tanterv foglalja
magába az adott állam nemzeti kisebbsé-
geinek történelmét, kultúráját és ha-
gyományait.” A megvalósulás: a kötele-
ző tantervben a kisebbségek történelme
szerepel az általános iskola 5. és 6. osz-
tályában heti egy órával. A többit a helyi
tervezésnek kellene megoldania.

A román tanügyi törvény túlszabá-
lyozza a kisebbségi oktatást (hogy szű-
kítse lehetőségeit), így nem csak azt írja
elő, hogy a regionális (kisebbségi) anya-
nyelvek és a román anyanyelvi órák szá-
mának azonosnak kell lenniük, ha-
nem azt is, hogy az irodalom és nyelvtan
órák aránya is azonos kell, hogy legyen.
Pedig nyilvánvaló, hogy a tanítás nyelvi
környezete akár nagy mértékben (pél-
dául szórvány) különbözik a többségi,
illetve kisebbségi anyanyelvek esetében,
ez pedig egy differenciáltabb, a nyel-
vi környezet hatásait figyelembe vevő
nyelvi nevelést feltételez.

(folytatjuk)

Patai Ilona
Nyitrai KETK, Pedagógusképző Intézet, adjunktus;
Alsóbodokon él; hpataiova@ukf.sk

Akinek az élete volt a hivatása Zirzen Janka (1824–1904) születésének 190. – halálának 110. évfordulóján emlékezünk a magyar nőnevelés és tanítóképzés kiváló személyiségére

A tanítói pálya elnőiesedése a XIX.
században még nem volt természetes. S
hogy ma oly sok jól képzett, gyermek-
szerető és a nevelésben járatos tanító-
nő van az iskolákban, talán egy kicsit
Zirzen Jankának is köszönhető. Az
intézményes nevelés a múltban a fér-
fiak feladata volt, azonban a XIX. szá-
zad második felében Magyarországra

is jellemző, hogy a nőket nemcsak a
mezőgazdaságban és a gyárakban fog-
lalkoztatták, de tanítónőkként is he-
lyet kaptak az iskolai intézményekben.
Ezek közé az úttörők közé tartozott a
jászberényi származású Zirzen Janka,
akit 1869-ben nevezett ki Eötvös József
miniszter az első magyarországi állami
tanítónőképző igazgatójává. Az igaz-

gatónő ekkor már a szükséges elméleti
ismereteken kívül nagyon sok tapasztal-
talattal és gyakorlattal rendelkezett.

Idézzük fel röviden életútját, amely
meghatározta személyiségét: 1824. má-
jus 23-án egy jászberényi kisbirtokos
családjában született. Pesten és Eger-
ben híres leánynevelő-intézetben ne-
velkedett, ahol kiváló műveltségre tett
szert, elsajátította a német és francia
nyelveket. Korán árvaságra jutott, így
tanulmányai befejezése után munkát
kelltt keresnie. Szülővárosában ma-
gánnevelőként dolgozott, 1849-ig mű-
ködtetett egy kisebb leánynevelő inté-
zetet. Mindent megtett az emberekért,
a gyermekekért, ezért Jászberény lako-
sai becsben tartották, sok életre szóló
barátságot kötött. A következő állomás
életében Arad volt. 1849 és 1866 között