



A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban (2. rész)

Pletl Rita

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

2. BELSŐ TÉNYEZŐK

A belső okok közül, amelyek fenn tartják a tantárgy helyzetének ellentmondásosságát, az egyik leghangsúlyosabb a nemzeti kultúrával való kapcsolata. Az erdélyi magyar kisebbség önmeghatározása alapvetően alakítja a nemzeti kultúrához való viszonyulását: nem regionálisan, hanem történetileg határozza meg önmagát. Kozma Tamás kutatásai szerint ez jellemző Európa keleti térségeire. „A történeti önmeghatározások historizáló és szimbolikusak; jellegzetes rendezőelvük a történeti nemzetfogalom (nemzeti identitás); a kisebbségi oktatás szerepe ezért a keleti térségekben a nemzeti identitás megőrzése.” (Kozma 2005: 180.) A kisebbségi oktatás vállalt szerepéből következik, hogy azokhoz az oktatási hagyományokhoz kapcsol-

ódik erőteljesen, amelyeket a kulturális paradigma¹ alakított ki.

A magyar anyanyelvi nevelésben uralkodó kultúráközpontú műveltségképre jellemző, hogy hangsúlyos szerepet kap az irodalmi tájékozottság és anyanyelvi igényesség. A nyelvi kifejezést, az esztétikai befogadást, a morális válaszdást hangsúlyozza, és fő eszközének a kitűnő nyelvi és irodalmi példák bemutatását tekinti. Erdélyi vonatkozásban ez úgy módosul, hogy az elsőknek a jelentése kitágul: magába sűríti a nemzeti kultúrában való tájékozottságot; a másodiknak a jelentése szűkül: az anyanyelvhez való ragaszkodást és hűséget, az irodalmi nyelvváltozat szabályrendszeréhez való igazodási törekvést, de nem feltétlenül a művelt köznyelv birtoklását jelenti abban az értelemben, hogy a legkülönbözőbb kommunikációs élethelyzetekben azt

funkcionálisan alkalmazni tudja. Az a tény, hogy kisebbségi helyzetben felértékelődik az anyanyelvi nevelésnek a kultúraátadó, önzonosság tudatot erősítő funkciója, hozzájárult ahhoz, hogy a tanítás hagyományaiban megőrződjön az a gyakorlat, amely fő eszközének az irodalmi minták bemutatását és irodalmi szövegek elemzését tartja. Ennek következménye, hogy az anyanyelvoktatás alárendelődik az irodalomolvasásnak, a nyelvi ismeretek „...csak pótlékai az irodalomoktatásnak.” (Péntek 1999) A kultúráközpontú műveltségkép és az irodalomanyag nagy mennyisége is hozzájárul ahhoz, hogy a gyakorlatban felborul az elméleti szinten megteremtett kívánatos egyensúly. A magyartanárok, akiket nyomaszt az a felelősség, hogy az egyes képzési szakaszokat záró vizsgákra (kisérettségi, érettségi) fel kell készíteniük tanítványaikat, éppen

a tanterv szellemével ellentétben álló vizsgakövetelményekre való tekintettel kényszerülnek arra, hogy gyakran a nyelvtanórák kárára növeljék az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Ezzel a nyelvi nevelés lehetőségei szűkülnek, csökken a nyelvi képességek fejlesztésére fordítható időkeret.

Ha a tanár a nyelv értékőrző és kultúraközvetítő funkciójára helyezi a hangsúlyt, akkor kevesebb tere van a tanulói megnyilatkozásnak, kisebb a jelentősége a tanuló nyelvi kreativitásának. Ez a hagyományos tanári szerep felkínálja követendő mintának a művelt nyelvváltozatot, de nem bátorítja, és főleg nem gyakoroltatja kellő mértékben az önkifejezés nyelvi megformálását. Ez a pedagógiai gyakorlat a nyelvi műveltség megalapozásában sem hatékony, mert nem rendelkezik azokkal a tanulásszervezési módokkal és pedagógiai módszerekkel, amelyek úgy fejlesztenék az anyanyelvi kompetenciát, hogy a tanulók közelíthessenek az orientáló nyelvi mintához. Ennek a szemléletnek és gyakorlatnak következménye, hogy háttérbe szorul a funkcionális anyanyelvhasználatra való nevelés, és ezzel megkérdőjeleződik az anyanyelvi nevelés egyik legfőbb célkitűzése (a művelt köznyelvbe való szocializálás) megvalósíthatóságának sikeressége. Káros következmény az is, hogy nem hangsúlyozódik kellőképpen a nyelv megismerő szerepe, a kultúraközpontú műveltségképben Molnár megfigyelése szerint (Molnár 2002) nem problematizálódik eléggé a kognitív műveletek elvégzésének képessége.

Az anyanyelvoktatás felvállalja, hogy az anyanyelvi műveltség iránti igény kialakításával és fenntartásával a nyelvhasználat iránti felelősségtudatot erősítse. A célkitűzésekben megfogalmazódik, hogy a kommunikációs és nyelvi képzésben az anyanyelv funkcionális és normatív használata érvényesül. A tanítási gyakorlatban viszont megbomlik az egyensúly az anyanyelv funkcionális és normatív használatának a követelménye között. A „nyelvi helyesség” hangsúlyozásával előtérbe kerül a norma kategóriája, amelynek a középpontjában a sztenderd áll: „a nyelvi normát, az egész társadalom számára érvényes nyelvhasználati szabályokat a társadalmi megegyezés, a mindenkorai nyelv szokás alakítja, alakította ki. Nem mindenkinek, nem is a többségnek a nyelv szokása, nyelvi ízlése, példája, hanem a nemzeti nyelv legfejlettebb formáját, a művelt köz- és irodalmi nyelvet használ-

lók, a nyelvi iskolázottak, műveltebbek szokása vált — a történelmi fejlődés során — követendő példává” (Lőrincze 1985: 334.). A történelmi analógia kapcsán — a sztenderd az a nyelvváltozat, amelyet egy nyelv közösség többnyire a polgárosodás kezdetén, a nyelv iránti hűség megjelenésekor kodifikáció során kialakít (Tolcsvai 1996: 60.) — ez a normafelfogás alkalmas a nyelvi tudatosság és nemzeti önazonosság erősítésére. A tanítási hagyományokban a grammatikai megközelítésű normafogalomra helyeződik a hangsúly, a gyakorlatban nem tudatosítják, hogy a normakövetésben nemcsak a nyelvtani szabályokhoz való ragaszkodás fontos, hanem a szociokulturális jellegű nyelvi normákhoz való igazodás is szükséges, amelyek a megnyilatkozás szintjén irányítják az anyanyelvi szövegalkotót úgy, hogy az adott kommunikációs helyzetnek megfelelően, társadalmilag érvényes módon tudja megfogalmazni mondanivalóját.

Ennek következtében a nyelvhasználat iránti felelősségtudat erősítése átértelmeződik: a kitüntetett (sztenderd) nyelvváltozat szabályainak ismeretere és adott helyzetekben való alkalmazására szorítkozik. Ez az értelmezés, amely szerint a nyelvi műveltség a nyelvhelyességi szabályok betartását jelenti, formálja a diákok nyelvi műveltségről alkotott képét. Ezt bizonyítja, hogy a jó fogalmazás kritériumai között a második helyen szerepel a művelt nyelvváltozat szabályainak betartása (a fogalmazási felmérés eredményadatai/2005–2006). Azt pedig, hogy az erdélyi tanulók ezt a követelményt mennyire kiemelt jelentőségűnek tartják, mert egyfajta önazonossági kérdésként kezelik, alátámasztja az, hogy a fogalmazási képességet alkotó komponensek közül ez az egyetlen változó, amelynél a részteljesítmények átlagai javuló tendenciát mutatnak, minden évfolyamon, régiótól és településtípustól függetlenül. Mivel a nyelvhelyességi hibákat műveltséghiányként értelmezik, ezért a tanulók vállalják az erőfeszítést a nyelvi vétségek elkerülésére. A nyelvtan tanulásának az értelmét is ebben látják, hiszen az anyanyelv művelt változatának tudatos használatához szükség van megfelelő nyelvtani ismeretekre.

A nyelvtani szabályok ismerete még egy vonatkozásban válik hangsúlyossá: az anyanyelvi írásbeliség megalapozásában és fejlesztésében. Az a vélemény, hogy a helyesírás az írásbeli műveltséget nagyban meghatározó elem, egybeesik az anyaországi tapasztalatokkal:

„A magyar társadalom széles értelmi rétegei a magyar helyesírást, illetve a tanulók helyesírási készségét egyfajta nemzeti önazonossági kérdésnek tekintik.” (Vidákovich és Cs. Czachesz, 2001: 37.) Ugyanakkor a mindennapi tanári gyakorlat a helyesírás elbizonytalanodását tapasztalja. A helyesírási vizsgálatok lesújtó eredményei (a helyesírási hibák elfogadhatatlanul nagy száma a jelentést is meghatározó műveletekben — központozás, időtartam jelölése magán- és mássalhangzók esetében, a mássalhangzók minőségi változásainak jelölése —; a rossz helyesírók magas százalékos aránya a vizsgált reprezentatív mintákban minden képzési szakasz záró évfolyamán) az írásképeség eróziójára utalnak, miközben maguk a tanulók is a kifogástalan helyesírást olyan alapkövetelménynek tartják, amely minősíti az egyén általános műveltségét (a fogalmazási felmérés adatai/ 2005–2006). Ebben az esetben viszont a helyesírás fontosságáról vallott nézetek és a helyesírásban megvalósított eredmények között ellentét van.

A tanítási gyakorlatban kialakult és rögzült grammatikaközpontú, túlzottan a szépirodalmi szövegek tanulmányozásának alárendelt stílusmegközelítés sem segíti elő, hogy az anyanyelv funkcionális használatának követelménye érvényesülhessen. Célszerűbb lenne egy olyan stíluskonceptió alapján formálni a diákok fogalmazási képességét, amely a stílus jelenségét minden nyelvi megnyilatkozás összetevőjének tekinti, illetve, amely érzékelteti, hogy a stílus viszonyjelenségként ragadható meg, így a nyelvi megnyilatkozás módját mindig a szociokulturális kontextushoz kell igazítani. A nyelvi és stilisztikai ismeretek adott kommunikációs helyzetben való aktualizálhatóságát, és így módon az anyanyelv funkcionális használatát egy dinamikus értelmezett stíluskonceptió szolgálná. Egy kellőképpen rugalmas definíció alkalmas kiindulópont lehetne ennek kialakításában: „a stílus a tág értelemben vett kontextusnak, azaz a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi változat.” (Péter 1978: 223.)

E stíluskonceptió alapján átértelmezhető a „nyelvi helyesség”, a normativitás, amely ily módon szociokulturálisan meghatározott mintarendszernek tekinthető, amely „a nyelvi repertoáron belül eligazít a nyelvi megnyilatkozások közösségi értékrendszerében, számon tartja az elvárások rendszerét, orientál a szituációhoz kötött sikeres nyelvi vi-

selkedésmódokról.” (Tolcsvai 1996: 59.) A fentiek értelmében a normativitás a nyelv értékközvetítő funkciójának a hangsúlyozásával, az etikai mozzanat nyomtatékosításával, a nyelvi viselkedésmódok szociális szerepekkel való társításával egyszerre erősíti a nyelvi nevelés kultúráközvetítő és nyelvi tudatosságot építő szerepét.

Az intézményesült anyanyelvi oktatásnak a fiatalok nyelvi szocializációjában betöltött szerepe olyan tényező, amely szintén ellentmondásokat teremt elmélet és gyakorlat között. Általánosan elfogadott az a felismerés, hogy: „A nyelvbe való sikeres belenevelődés mintegy feltétele a sikeres szocializációnak.” (Péntek 2004: 17.) Az iskolai anyanyelvi nevelés azzal a céllal avatkozik be az egyén nyelvi szocializációjának folyamatába, hogy az anyanyelvi beszélő induló nyelvi horizontját gazdagítsa a különböző nyelvi regiszterekkel, illetve kialakítsa benne a művelt nyelvhasználat iránti igényt. Ez feltételezi a nemzeti nyelv leggazdagabb és legváltozatosabb formájának, a főválozatnak a birtokba vételét. A főválozat kiemelt jelentőségét az is biztosítja, hogy szinte kizárólag ehhez kapcsolódik az írásbeliség, amelynek megalapozása, kialakítása és célirányos fejlesztése szintén az intézményesült oktatásra hárul. Az anyanyelvi nevelés viszont éppen a kultúráközpontú műveltségkép uralkodó volta miatt nem veszi figyelembe az iskolai és tanulói nyelvválozat különbözőségét (főválozat és környezeti válozat, vernakuláris), ezzel pedig a nyelvi szocializáció sikerességét kockáztatja.

A nyelvi műveltség megalapozása és fejlesztése csak abban az esetben lehet hatékony, ha az anyanyelvi nevelés alapoz arra a nyelvválozatra, amelyben a diák a legotthonosabban mozog (alapválozat), kellő tapintattal teremt kapcsolatot a közmagyar és a regionális nyelvválozat között, illetve az anyanyelv működésének az ismeretére helyezve a hangsúlyt, tudatosítja azt, hogy a különböző válozatok gazdagítják az anyanyelvi beszélő nyelvi eszköztárát. Az elérendő cél: „az ún. funkcionális-szituatív kettősnyelvűség (vagy többesnyelvűség) kialakítása, azaz annak tudatosítása és gyakorlása, hogy környezet és alkalom határozza meg, mikor, melyik nyelvválozat a helyénvaló.” (Péntek 2004: 17.)

A szociokulturális tényező jelentőségének a felismerése különösen fontos a kisebbségi oktatásban, mert az intézmények, amelyekben az oktatás folya-

mata kibontakozik, nyelvi és kulturális környezetüket tekintve nagy mértékben különböznek egymástól. A nyelvi környezet változatossága a dominánsan más nyelvű környezettől (a szórványra jellemző), a kiterjedt kétnyelvűségnek különböző válozatain keresztül (átmeneti régió), a dominánsan anyanyelvű környezeti (tömb) terjed. A nyelvi környezethez igazodó differenciáltabb anyanyelvi nevelés megvalósítása az intézményesült oktatás megoldásra váró feladata.

A tanítási hagyományokban egyelőre az a szemlélet az uralkodó, amely a főválozatot leszűkíti a szépirodalom nyelvére, ezzel magának az anyanyelvi nevelésnek a szerepkörét szűkíti, és ezért több szempontból is káros. Egyrészt rejtve marad a nyelv megismerő és kognitív szerepe, nem tudatosítja azt, hogy a funkcionális anyanyelvi tudás feltétele a különböző tantárgyak tudományos nyelvzete és szakterminológiája megfelelő színvonalú elsajátításának. Másrészt egy olyan nyelvi műveltségképet alakít ki, amely nem feltételezi az életszerű kontextusban működőképes kommunikatív tudást. Az elsajátítandó tudáshoz kapcsolódó nézetek, vélekedések pedig meghatározzák, hogy a tanulók milyen szerepet, fontosságot tulajdonítanak az adott tudásnak, ez pedig alakítja tanulási attitűdjüket. (Csapó 2002: 15.)

Az a gyakorlat, amely a nyelvi nevelést bezárja az irodalomórák keretébe, azt a diákok körében elterjedt felfogást erősíti, hogy a művelt nyelvhasználat kizárólag az irodalmi nyelvre jellemző, ezért a kiművelt nyelvi kód mintáihoz való igazodást a magyar órák kommunikációs szituációihoz kötik. Ez részben magyarozza, hogy az iskola által felkínált nyelvi kód mintái miért nem épülnek be a tanulók élő nyelvhasználatába. Az iskolai tudás alkalmazhatóságának vizsgálatára irányuló kutatásaink eredményei igazolják e téves beidegződés negatív következményeit: a diákok fogalmazási teljesítménye zuhanásszerűen romlott minden olyan esetben, amikor az iskolaitól eltérő feladathelyzetben kellett szöveget alkotniuk; ez a jelenség régiótól és az iskolai településtípustól független. Más vizsgálatok, de a mindennapi tanári tapasztalat is azt mutatja, hogy nyelviileg gondozott szöveget a tanulók anyanyelvi órán írnak, ezt a követelményt nem tartják fontosnak és nem érvényesítik más tantárgy esetében.

Az anyanyelvi nevelést az irodalomtanításra korlátozó gyakorlat tovább élteti azt a másik, az ismeretközpontú, hagyományos oktatástól örökölt nézetet, hogy a nyelvtudás gazdagításáért, a nyelvhasználat kiműveléséért egyedül a magyar nyelv és irodalom tantárgy a felelős. A főválozat tág körű értelmezésével éppen azt lehetne tudatosítani, hogy az anyanyelvi nevelésnek össze kell kapcsolódnia más műveltségterületekkel, a nyelvi gondozást minden anyanyelven bármilyen tantárgyat tanító pedagógusnak fel kellene vállalnia.

Hivatkozások

- CSAPÓ Benő, 2004 Tudás és iskola. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FÖRIS-FERENCZI Rita, 2007 Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: (szerk. Mandel Kinga, Papp Z. Attila): Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- KONTRA Miklós és SZILÁGYI N. Sándor KOZMA Tamás, 2005 Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 2002 A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs? In: Kontra M., Hattyár Helga (szerk.): Magyarok és nyelvtörvények. Teleki László Alapítvány, Budapest, 3-11.
- LŐRINCZE Lajos, 1985 Nyelvi norma. In: Grétsy L., Kovalosky M (szerk.): Nyelvművelő kézikönyv. Akadémiai Kiadó, Budapest, II. 334-336.
- MOLNÁR Edit Katalin, 2002 Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest, 193-216.
- PÉNTÉK János, 1999 Mi mindent nem kell tudni a magyar érettségiről? In: Uő.: A megmaradás esélyei. Az anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Anyanyelvi Konferencia, 68-71.
- PÉNTÉK János, 2004 Anyanyelv és oktatás. Pallas-Akadémia Kiadó, Csíkszereda.
- PÉNTÉK János, 2012 Akarunk-e élni is a joggal? Szimbolikus és pragmatikus attitűd a nyelvi jogok érvényesítésében. In: Erdély Judit, Ördög-Gyárfás Ágnes, Ördög-Gyárfás Lajos, Péntek János (szerk.): Nyelvet megtartó közösség—Közösségét megtartó nyelv. Az AESZ két évtizede a nyelvi közösség szolgálatában. Anyanyelvű Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy.
- PÉTER Mihály, 1978 Jegyzetek a funkcionális nyelvhasználatról. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII. 221-231.
- SKUNTNABB-KANGAS, Tove, 1997 Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- TOLCSVAI NAGY Gábor, 1996 A magyar nyelv stilsztikája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- VIDÁKOVICH Tibor és CS. CZACHSZ Erzsébet, 2001 Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. Iskolakultúra, 11. 3. sz. 37-50.

JEGYZETEK:

¹ Horváth Zsuzsanna szóhasználat