

## Nyelvi hátrány és iskola

*A „nyelvi hátrány” pontos meghatározása korántsem egyszerű, hiszen olyan gyűjtőfogalom, amely egyaránt használatos a nyelv-, illetve beszédpatológia tárgykörébe tartozó, fizikai, szervi, fejlődési eredetű „nyelvi diszfunkciók” (más szóval nyelvi rendellenesség, „fogyatékoság”, például: afázia, nyílt szájjad, diszlexia, diszgráfia, dadogás, egyéb beszéd-, illetve kommunikációs zavarok) megnevezésére (Crystal, 1998), valamint mindazokra az esetekre, amikor a személyiségfejlődést, a társadalmi kapcsolatokat és a társadalmi érvényesülést gátló kommunikációs problémák háttérében sokkal inkább társadalmi-kulturális, szocializációs, ideológiai, netán gazdasági, összességében külső okok állnak.*

**E**z utóbbi értelemben a nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszerűsmond lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. A nyelvi hátrány tehát nem ideológiamentes fogalom.

A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználattól. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva. A jelen tanulmányban a fogalmat ez utóbbi értelmében, ’nyelvi másság, nyelvi hátrány mint társadalmi hátrány’ jelentésben fogom használni.

Az, hogy egy társadalomban mi minősül nyelvi hátránynak, s hogy nyelvilleg ki vagy mely csoport, milyen mértékben hátrányos helyzetű, országonként, történeti korszakonként is eltérő lehet. Az azonban

mindenütt nyilvánvaló, hogy vannak olyan tevékenységek, életünkben olyan helyzetek és színterek, ahol, bár mindannyian nyelvhasználók vagyunk, a nyelv mégis kitüntetett szerepet játszik. Ezek közül talán az egyik legfontosabb az intézményes szocializáció legfőbb színtere, az iskola, ahol a hatékony tanulással összefüggő társadalmi viselkedési készségek közül mind az interperszonális, mind pedig a munkaorientált, feladatra irányuló készségek fejlődésében – eszközként és célként – különösen fontos szerepet foglal el a nyelv.

### Nyelvi hátrányok – nyelvi különbségek

Az iskolába kerülő gyermekek számos tekintetben hasonlóak egymáshoz. Egyrészt az iskola minden tanuló számára új nyelvi közeget jelent, emellett az iskolában jóval nagyobb az esélye az eltérő nyelvi, kulturális, társadalmi háttérű gyermekek érintkezésének, mint korábban. A gyermekeknek először kell tudatosan megnyilvánulniuk formális beszédhelyzetekben, először találkoznak új regiszterekkel, a szókészlet eddig nem ismert egységeivel, szerepekkel és kommunikációs műfajokkal. Itt válik elsődlegessé a metanyelv

nasználatanak követelménye. Minden tanulóra igaz, hogy nyelvi és kommunikatív kompetenciájuk fejlődése elválaszthatatlan kognitív fejlődésüktől, s ezek együttesen befolyásolják az egyes tantárgyakban való előmenetelüket. Továbbá a minél szélesebb körű anyanyelvi kompetenciák kiépülése esetén egy magas szintű metanyelvi tudatosság – elvben – minden gyermek számára megkönnyítheti az idegennyelvtanulást.

A gyermekek különböző csoportjai a valóságban azonban eltérő kompetenciákkal, készségekkel, más-más tárgyi és nyelvi ismeret, viselkedési és interakciós minták, fogalmi készlet birtokában kerülnek az iskolába. A tanár számára ezek a különbségek úgy jelenődnek meg, miszerint az egyik gyerek jó, a másik gyengébb képességű, hiszen az egyiknek nagy, a másinak kicsi a szókincese; valamelyik képes, a másik kevésbé képes megérteni és megoldani a feladatokat; vannak, akik olvasási nehézségekkel küzdenek, írásban vagy szóban rendszeresen hibákat ejtenek, miközben mások nem; a tanulók egy része tudja, mikor kell hallgatni, s mikor veheti át a szót, tisztában van az együttműködő társadalmi viselkedés és társalgás normáival, másik részük esetleg nem. Az azonban, hogy a szakember valójában minek tudja be, hogyan értékeli és minősíti ezeket, milyen stratégiákat választ (esetleg nem választ) e különbségek csökkentésére, a nyelvi kérdéseken jóval túlmutat, s a gyermekek számára akár egy életre meghatározó lehet.

Az iskola elvárásait messzemenően tükröző sztenderd mérési módszerek igen gyakran vezetnek a tanulási képességek helytelen megítéléséhez. Nemegyszer nyelv-, beszéd-, illetőleg tanulási zavarokkal küzdőknek, fogyatékosoknak minősítenek olyan, normálisan fejlődő gyermekeket, akiknek a mássága egyszerűen nyelvi, szocio-kulturális sajátosságaikból ered: abból, hogy más nyelvet vagy nyelvváltozatot az arra jellemző, az annak megfelelő használati normák szerint beszélnek anyanyelvüként. (1) A nyelvszajátítás elsődleges közegében a családi szocializáció

során a kisgyermek egy úgynevezett alapnyelvet sajátít el. Ez a serdülőkör előtt, általában otthon, az elsődleges szocializáció során a legteljesebben elsajátított változat, amely rendkívül szabályos természetű beszédmód, és amelyet a beszélők a legkövetlenebb helyzetekben (például családi körben) felnőtt korukban is használnak, melyekben természetes módon lehetnek jelen nem-sztenderd szerkezeti elemek is (lásd még anyanyelvjárás, elsődleges nyelvváltozat, Kiss, 1995; vernakuláris változat, Wolfram és Schilling-Estes, 1998). E változat mutathat nyelvjárási és társadalmi csoporthoz kötődő jellegzetességeket, többnyelvű környezetben – a különböző nyelvek érintkezéséből eredően – kontaktushatást, másoknál megközelítheti a sztenderd informálisabb, beszélt változatát. A gyermekek tehát ezeket az alapnyelvi változatokat hozzák magukkal az iskolába, s többségük a sztenderdet, annak is formális változatát, valamint az ehhez kötődő készségeket iskolai környezetben sajátítja el.

E változatok pontos körülhatárolása nyelvészeti szempontból korántsem könnyű feladat, hiszen a valóságban ezek soha nem diszkréten vannak jelen, mégis, az egyes beszélők alapnyelve a vernakulárisoktól a sztenderd változatokig, a két pólus között valahol elhelyezhető. Minthogy a társadalmilag elismert sztenderd változatok leginkább a mindenkori közép-, illetve felső középrétegek, mintaadó csoportok nyelvhasználatához kötődnek, a társadalmilag kevésbé preferált csoportok vernakuláris változatait pedig, a sztenderdtől eltérő nyelvi formáik alapján, megbélyegzik, a fenti kontinuum elsősorban nem (vagy csak részben) a ténylegesen meglévő nyelvi különbségek alapján rajzolódik ki: sokkal inkább azokra a mögöttes értékekre utal, amelyeket a társadalom különböző csoportjaihoz köt (vesd össze: Wolfram és Schilling-Estes 1998). A normatív beállítottságú társadalmakban, főként Európában és Észak-Amerikában, ahol az iskolai oktatást, s ezen keresztül az emberek mindennapi nyelvvideológiáit is az erős előíró szemlélet jellemzi, a nem-sztenderd

nyelvi közegből származóknak, azért, hogy nyelvhasználatuk bizonyos jegyei alapján ne bélyegezzék őket mások „műveletlennek”, külön erőfeszítéseket kell tenniük e hátrányok leküzdésére, miközben azoknak, akik nyelve közel áll a normatív változatokhoz, nem kell számolniuk mindezzel.

Az ide vonatkozó, felhalmozódott külföldi és hazai kutatási anyag valójában azt jelzi, hogy az iskolai (nyelvi) nehézségek jó részének okait a nyelvi szocializációs különbségekben kell keresnünk. Ha az otthonról hozott szocializációs mintákat az iskola nem támogatja, sőt kerülendőnek tartja, a különbség deficitté válik. Réger Zitát idézve: „Eltérő társadalmi réteghez vagy etnikai közösségekhez tartozó gyerekek szocializációjának és iskolai esélyeinek a vizsgálata azt mutatta: az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előny vagy hátrány forrásai lehetnek az iskolában.” (Réger, 2001) Majd hozzáteszi: „Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy »garantálja« az iskolai eredménytelenséget.” (i. m. 89.)

Az otthonról hozott nyelvi minták és a többségi, középosztálybeli értékekre épülő iskolai elvárások közötti különbségeknek fokozatai vannak, így ez a „szembenállás” egyes nyelvi-társadalmi csoportok esetében nem, másoknál ténylegesen érzékelhető (lásd például Pap és Pléh, 1972), sőt a nyelvhasználatáról más területekre is átvődő hátránnyá válhat.

### Nyelvi másság és iskola Magyarországon

Magyarországon, illetve a Kárpát-medence magyarlakta területein a nyelv és iskolai hátrány szoros összefüggése az alábbi csoportoknál egészen nyilvánvaló: a nyelvjárási háttérű gyermekek, az őshonos és bevándorolt nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek körében (különösen talán a cigányság különböző csoportjai-

ban, az oláh cigányok, a beások, de a magyar anyanyelvű romungrók esetében is), a siket gyermekek (2), illetve siket szülők halló gyermekei, valamint a fokozottan létminimum alatt élő, szegény családok gyermekei esetében. E csoportok részben vagy egészben nyelvi gyökerű iskolai problémái korántsem újkeletűek, sok tekintetben újratermelődnek, aligha visszafordítható folyamatok elindítóivá válnak. Abban, hogy e problémák máig megoldatlanok maradtak, a mindenkori hivatalos ideológia, az oktatáspolitikai, a nyelvtudomány és a többi érintett társadalomtudomány felelőssége is vitathatatlan. Kiss Jenő a magyarországi nyelvjárásoknak az anyanyelvi oktatásból való mellőzésével kapcsolatban a következőképpen fogalmaz: „Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a hivatalos ideológia is – közvetetten ugyan, de – az egyoldalú nyelvi központosítást szorgalmazta, a nyelvtudomány pedig az újabb időkig kevésbé vagy egyáltalán nem foglalkozott a nyelvjárások társadalmi szerepével s a nyelvjárásokkal mint a nyelvjárási beszélőket sújtó társadalmi hátránnyal. Ezért a (Lotz János szerint túlzottan köznyelvközpontú) nyelvtudomány oldaláról a szükségesnél s a megokoltnál kevesebb vonatkozó információ került az érintett tudományok vérkeringésébe s az oktatásirányítás szakmai közegébe.” (Kiss, 2000)

### Nyelvjárás és sztenderd

A nyelvjárási háttér hátrányként való érzékelése a legtöbb országban, így nálunk is legfőképpen e regionális változatok társadalmi megbélyegzettségéből adódik. Olyan (ál)nyelvészeti érvek és laikus elképzelések állnak a területi nyelvváltozatokkal szemben, mint hogy a nyelvjárások a köznyelvhez képest kevésbé logikusak, alacsonyabb rangúak, nem alkalmasak a teljes körű önkifejezésre, eltűnőben vannak, a kevésbé iskolázottak beszélnek stb. E nyelvideológiákat nyíltan vagy burkoltan az iskola is közvetíti, erősítve ezzel a nyelvjárási beszélők szégyenérzetét, negatív önképét. A magyar iskola – néhány kivételtől eltekintve – azoktól

a tanulóktól is azonnal köznyelvi készségeket vár el, akiket nyelvjárásban szocializáltak, alapnyelvük egy, a köznyelvtől eltérő nyelvjárási anyanyelvváltozat (vesd össze Kiss, 2000).

A kérdés iránt érzékeny nyelvészek többsége szerint a nyelvi gondokat nem a köznyelv elsajátításának iskolai kívánalmának ténye okozza, hiszen ez, minthogy a jelen körülmények között ma még nem is igen lehetne másképp, a nyelvjárási beszélő számára is alapvető érvényesülési érdek. (3) Sokkal inkább a felcserélő, a nyelvjárási kettősnyelvűség kialakulását gátló iskolai és társadalmi nyelvi környezet, amely a nyelvjárásból adódó, a különböző nyelvi szinteken jelentkező rendszerű eltéréseket hibának minősíti a helyett, hogy e változatok értékeit, valóságosan létező társadalmi szerepeit és jelentéseit hangsúlyozva tudatosítaná ezeket a különbségeket. Mivel a nyelvek, nyelvváltozatok valóságábrázoló, információközvetítő stb. funkciói mellett legalább annyira fontosak e változatokhoz kötődő szimbolikus szerepek, egy-egy nyelvhasználati mód, az adott nyelvváltozatra jellemző nem sztenderd nyelvi forma hibaként való kezelése a gyermek számára negatív attitűdöt közvetít: egy adott nyelvhasználati mód tanár általi megbélyegzése, elutasítása mindannak az elutasítását jelenti, amit ez a nyelvhasználat jelképez.

Sándor Klára részben nyelvsajátítási, részben ideológiai, nyelvi emberi jogi, illetőleg etikai érvekre alapozva bírálja a sztenderd elsajátításának elkerülhetetlenségét hirdető, „gettó-érvként” is ismert megközelítést (4), kiemelve, hogy e szerint az érvrendszer szerint jog és kötelesség határai összemosódnak: „Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola lehetőséget teremt a sztenderd változat megtanulására vagy megköveteli, hogy a gyerekek az iskolában (beleértve a szüneteket és a tanításon kívüli iskolai eseményeket) a sztenderd változatot használják. Ha lehetőséget nyit, hozzájárul a társadalmi esélyegyenlőség megteremtéséhez, ha megköveteli, akkor máris hátrányba hozza azokat, akik otthon nem a sztenderd nyelvváltozatot sajátították el

(következésképpen képtelenek az iskolában azt használni) – azaz diszkriminál.” (Sándor, 2001, kiemelés a szövegben)

A nyelvjárási háttérrel összefüggő hátrányok egy része nyelvi oldalról közvetlenül is mérhető. Német nyelvészek régóta elemzik az iskolás tanulók nyelvjáráshoz kötött szóbeli és írásbeli „hibáit” (vesd össze Ammon, 1989; Wegera 1983), idegennyelv-tanulási nehézségeit. (Viereck, 1983) Németországban és jó néhány másik, dialektálisan erősen tagolt államban bevett gyakorlat, hogy az ilyen vizsgálatok tanulságait beépítik a gyerekek anyanyelvi oktatásának tananyagaiba, ahol a nyelvjárárs gyakran nemcsak témaként, hanem mint az oktatás nyelve is szerepel. (5)

Több hazai vizsgálat is született az utóbbi időben, amelyek hasonló összefüggéseket tártak fel. Legnyilvánvalóbb talán a nyelvjárási kiejtés helyesírásra gyakorolt hatása (1. táblázat), például a rövid magánhangzók köznyelvi hosszú magánhangzók helyén; az inessivusi -ban/-ben helyett lativusi -ba/-be; mássalhangzó-kettőzés magánhangzóközi és szóvégi helyzetben (pirossan, utánn, vasalló), magánhangzó-kiesés (föd, kücs, vót), hasonlások (például nyess, pallag) (vesd össze: Kiss, 1999; Szabó, 1977) esetében.

	nyelvjárásfüggő	nem nyelvjárásfüggő
5. osztály	31%	69%
6. osztály	33%	67%
7. osztály	39%	61%
8. osztály	33%	67%

1. táblázat. A nyelvjárási háttérrel összefüggő s attól független helyesírási hibák (N = 1650)  
(Forrás: Kiss, 1999)

A nyelvjárási környezetből származó gyermekek beszéde és az elvárt kiejtés közötti különbségek a nyelvek mellett nagyon sok egyéb, lélektani, pedagógiai problémát is felvetnek. Az oktatási rendszer ebben a vonatkozásban igen „hatékony”, hiszen az iskolai környezet rövid idő alatt el tudja érni, hogy e gyermekek többsége „magától” is gyorsan levetkőzzön vagy eltitkolja beszéde nyelvjárásiasságát. Kiss Jenő anyanyelvi nevelés-nyelvjárárs-

köznyelv viszonyrendszerében a mai helyzetet figyelembe véve a nyelvjárások aktív oktatását a köznyelv mellett Magyarországon és a magyar nyelvterületen nem látja megvalósíthatónak. Azt a megoldást javasolja, mely szerint a funkcionális-szituatív kétnyelvűségekre való nevelés a köznyelven történik, „de ezt a tanulók nyelvjárási meghatározottságának a (messzemenő) figyelembevételével”, kontrasztív alapú nyelvtanítással teszik. (Kiss, 2000)

### Kétnyelvűség és egynyelvű iskola

A nyelvi hátrány és oktatás kapcsolatának másik igen nyilvánvaló példája az a problémahalmaz, amely a kisebbségi létből adódik, hiszen a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része ugyancsak nyelvi gyö-

kerű. A hatékony oktatási programok kidolgozásakor így módon megkerülhetlenné válik a kétnyelvűség, a „kettős félnyelvűség”, a kisebbségi oktatás, kétnyelvű oktatás, az anyanyelv (kétnyelvűségben korántsem egyértelmű) fogal-

mainak, valamint a hozzájuk tartozó, felhalmozódott ismeretanyagának a készség-szintű kezelése. A jelen tanulmányban nincs mód arra, hogy e kérdéskör nyelvi, társadalmi, emberi jogi vetületeit, a bilingvizmus szerteágazó kérdéskörét részletesen tárgyaljuk (bővebben lásd például Bartha, 1999; Göncz, 1999). A nyelvi hátrányos helyzet újratermelődésében, az oktatáson keresztül való közvetítésében azonban itt is fontos szerepük van a kisebbségi beszélőkkel, magával a kétnyelvűséggel kapcsolatos nyelvészeti és laikus vélekedéseknek. A kétnyelvűséggel kapcsolatos nemzetközi és hazai kutatási eredmények máig nem épültek be kellő mértékben sem a tudományos, sem pedig a mindennapi közgondolkodásba: a kétnyelvűségről, a magyar nyelv kontaktusválto-

zatairól, arról, hogy e változatokat beszélő közösségek nyelvhasználatukat tekintve miért és miben mások, mint az egynyelvű magyarországi magyarok, hol helyezhetők el a kétnyelvűség számtalan megvalósulási formája között, még ma is rendkívül sok téves s korántsem értéksemleges elképzeléssel találkozunk.

Egyetemi hallgatók és magyar szakos tanárok körében végzett felméréseim eredményei mindezt megerősítik: A megkérdezettek majd 90 százaléka a kétnyelvűséget két nyelv anyanyelvi, legalábbis magas szintű, azonos mértékű ismeretével azonosítja, hozzátéve, hogy e nyelvtudáshoz a beszélő természetes körülmények között, kisgyermekkorában jutott. A kétnyelvűség általános, kontextusmentes megítélése az esetek többségében kedvező: két vagy több nyelv tudását mind az egyetemisták,

---

*Az anyanyelven, első nyelven való oktatás tehát nemcsak önmagáért való alapvető nyelvi emberi jog: háttérben éppen a nyelvi hátrányok, hosszú távon az egyenlőtlenség kiküszöbölését célzó pszicholingvisztikai és kognitív nyelvészeti megfontolások állnak.*

---

mind a magyartanárok általában előnynek tartják. Amikor azonban – egy másik feladat részeként – valóságos kétnyelvű beszélők teljesítményét, magyar nyelvhasználatát kellett megítélniük, az így kapott kép már jóval bonyolultabb, a vá-

laszok jelentős része pedig előítéletes. Elteltmondás feszül a kétnyelvűvel szembeni elvárások és a beszélők, valamint a helyzetek változatossága között. Az adatokból egyszerűen az is nyilvánvaló, miszerint az idegennyelv-tudás nemcsak szimbolikusan, de gazdaságilag is egyre inkább felértékelődik, elsősorban a magas presztízsű világnyelvek esetében. Bár több kérdés is vonatkozott a magyar nyelv Magyarországon kívül beszélt változataira, valamint a magyarországi kisebbségi nyelvekre, szembetűnő, hogy a megkérdezettek többsége számára a kisebbségben élő beszélők és a kétnyelvűség közötti kapcsolat a legkevesbé sem nyilvánvaló. Ezek után nem meglepő, ha a sztenderd magyartól való eltérések értékelésekor fel sem merül, hogy e különbségek a gyerekek

nyelvtudásuk természetes módon is adódhatnak, így az sem csoda, hogy a bilingvizmusnak az ideálisnak tételezettől eltérő, a kisebbségi helyzetekben szükség-szerűen létrejövő formáit nemcsak a többségi közösségekhez tartozó egynyelvűek, hanem maguk a két- vagy többnyelvű beszélők is leértékelik.

Mind a két- és többnyelvűek, mind pedig a kérdés kutatói számára természetes, hogy a kétnyelvű beszélők normái mások, mint az egynyelvűeké, az egynyelvű beszélők azonban a kétnyelvűek nyelvhasználatában esetleg természetes módon meglévő jelenségeket nem egyszer keveré-nyelvnek, nyelvromlásnak minősítik. Még ha tekintetbe vesszük is, hogy a bilingvizmusnak számos egyéni változata létezik, a két nyelvet magas fokon, megközelítőleg azonos szinten ismerők esetében sem lehetséges a kétnyelvű repertoárban az egyes nyelveket teljesen tiszta, elkülönült egységekként kezelni. A kétnyelvű mindennapi valóság a felszínen megjelenő formákban és a nyelvi rendszerben egyaránt tetten érhető. Mindez az interferenciát, a kölcsönzés, kódváltás különféle típusait, a nyelvválasztást magába foglaló kontaktusjelenségek műszóban összegezhető. Emellett a kétnyelvűség velejárója a nyelvek bizonyos fokú, különféle situációkhoz és társadalmi funkciókhoz kötött szerepmegoszlása is.

Miközben az egyének, csoportok kétnyelvűsége rendkívül változatos megjelenési formákat ölt, ma is léteznek olyan nézetek, amelyek differenciálatlanul hátrányként értelmezik e jelenséget. (6) Noha a nyelvi kisebbségekhez tartozó beszélők igen gyakran hátrányként érzékelik saját nyelvhasználatuknak a többségi egynyelvű beszélőktől való eltéréseit, a hatvanas évektől kezdve vizsgálatok sora igazolja, hogy két vagy több nyelv ismerete és rendszeres használata előny forrása is lehet. E kutatások eredményei szerint megfelelő körülmények között a kétnyelvűek sok tekintetben jobb verbális és nem verbális eredményeket mutathatnak, mint az egynyelvűek. Megfelelő módon fejlesztett kétnyelvűségben az egynyelvű gyermeke-

kéhez képest korábban kialakuló és nagyobb fokú metanyelvi tudatosság, jobb érzelmi alkalmazkodó készség, jobb fogalomalkotási készség, további nyelvek könnyebb elsajátításának képessége jellemzi a gyermekeket.

A „félnyelvűség”, „kettős félnyelvűség” mint tudományos fogalmak vitathatók, ám az a tünetyűttes, amelyre utalnak, aszimmetrikus, kisebbségi elrendezésben olykor valóban megjelenik. Fontos azonban kiemelni, hogy itt sem maga a kétnyelvűség ténye jelent hátrányt a személy kognitív, érzelmi fejlődésére nézvést; a ténylegesen meglévő hátrányok oka külső, főként társadalmi, részben lélektani tényezőkben keresendő. A nyelvi input mennyisége és minősége mellett igen fontos szerepet játszik mindebben a nem támogató társadalmi környezet: a nyelvpolitika, a nyelvi tervezés, különösen pedig az oktatás által közvetített sztereotípiák, ideológiák, a kisebbségi gyermekek számára a társadalom és a szülők által „felkínált”, nem megfelelően megválasztott oktatási, nevelési programok. (7)

Leglátványosabb példája mindennek Magyarországon a cigány gyermekek helyzete, iskolai és társadalmi esélytelen-sége (vesd össze Szalai, 1999; Gúti, 2001). Nyelvi problémáik részben abból erednek, hogy e valamilyen fokon kétnyelvű gyermekeket – anyanyelvi iskolahálózat nem lévén, hiszen a „cigánykérdés” hivatalosan voltaképpen csak a kisebbségi törvény hatálya lépése óta nyelvi kisebbségi kérdés – egy számukra idegen nyelvi közegben folyó oktatási rendszerbe kényszerítették, életkoruknak egy olyan kritikus szakaszában, amikor a bonyolultabb, nagyobb kognitív erőfeszítéseket igénylő tantárgyak tanulásához elengedhetetlen készségek még az anyanyelven sem szilárdultak meg. Ily módon e gyerekek tannyelvi diszkrimináció áldozataivá váltak. (8) (Kontra, 1997) Az anyanyelven, első nyelven való oktatás tehát nemcsak önmagáért való alapvető nyelvi emberi jog: háttérben éppen a nyelvi hátrányok, hosszú távon az egyenlőtlenség kiküszöbölését célzó pszicholingvisztikai és kognitív nyelvészeti meg-

gondolások állnak. Bár a magyar anyanyelvű cigány gyerekek iskolai teljesítménye kissé kedvezőbb képet mutat, gyakran ők is a cigány anyanyelvükéhez hasonló nehézségekkel küszködnek. Réger Zita kutatásaiban meggyőzően mutatta be, hogy a „cigány gyermekek nyelvi hátránya nagyrészt abból ered, hogy a gyerekek számára elérhető, otthon elsajátított nyelvi mintából az írott nyelvvel, az írásbeliséggel való kapcsolat rendszerint hiányzik. [...] Ugyanakkor azok a sajátos nyelvhasználati módok, amelyekre például egy hagyományos cigány kultúrában felnövekvő gyereket anyanyelvi közössége megtanít, az iskolai követelmények szempontjából teljesen irrelevánsak. (Tapasztalataink szerint a hagyományos cigány orális kultúrát még őrző családok gyerekeinek kulturális-nyelvi tudásáról az iskola általában nem is tud – illetve nem vesz róla tudomást.)” (Réger, 2001; 1974; 1978)

A cigány nyelvek sztenderdizációjának véghezvitele, a szakemberhiány enyhítése, az iskola előtti korai fejlesztő programok stb. mellett az alap-, közép- és felsőfokú oktatás fontos feladata a nyelvi-kulturális másság értékeinek tudatosítása (9), az attitűdformálás, a hídverés.

### Záró megjegyzések

A nyelvileg megjelenített társadalmi hátrányok, az előítéletesség, a diszkrimináció leküzdése, a nyelvi másság elfogadtatása a társadalom egészét érintő feladat, mégis, leginkább az oktatás az a szintér, amelyen a bemutatott nyelvi konfliktusok talán a legkorábban és legmarkánsabban nyilvánulnak meg s ahol a legsürgetőbb változásokra van szükség. Az oktatásnak – ideális esetben – voltaképpen mindenki számára lehetőséget kellene biztosítania azokkal a hegemonisztikus, asszimilatív törekvésekkel szemben, melyeknek burkolt céljuk, hogy meggátolják a kevésbé preferált nyelvek és nyelvváltozatok „beszívárgását” a társadalom intézményrendszerébe. A valóságban azonban a magyar iskolák nem kis részében az esély- és jog-egyenlőség még mindig csak mint kívána-

lom áll szemben a kulturális és nyelvi sokszínűséget elutasító magatartással.

A nyelvi hátrányok leküzdésében különösen fontos szerepet játszik az anyanyelvi-nyelvi nevelés. Az iskolai óra köztudottan nem csak az új ismeretek átadásának a színtere. A tanár a nyelven keresztül és a nyelv segítségével nyelvi, társadalmi, kulturális mintákat, értékeket közvetít. A tanár tehát alakíthatja a tanulók társadalmi érzékenységét, nyelvhasználati készségeit, a nyelvekhez, változatokhoz és beszélőikhez fűződő attitűdjeit.

Különböző vizsgálatok egybehangzóan igazolják, hogy a gyermek már egészen kicsi korától fogva érzékeny a különböző társadalmi szerepekhez kötődő nyelvhasználatra (vesd össze Réger, 1990). A kommunikatív formák, a társadalom szerkezetéről alkotott elképzelések, a nyelv(ek)-hez, változatokhoz, stílusokhoz fűződő és a csoportra jellemző értékek és attitűdök, a beszélés mintái, a valóság szegmentálásának kategóriái, a hiedelmek, a társadalmi viselkedésre vonatkozó elvárások egy közösség közös kulturális tudásának részei (vesd össze Hymes, 1974). Azokban a közösségekben, amelyekben egynél több nyelv változatait beszélnek, mindez az egyes nyelvek használatára vonatkozó normák, szokások, elvárások tudásával is kiegészül. Ennek alapelemeit a gyermek már igen korán elsajátítja. Az iskolába kerülés előtt még természetes számára, hogy környezete nyelvjárásban beszél, vagy egy, a közeli városból jött idegen nem olyan szavakat használ, mint szülei. Másoknak az a magától értetődő, hogy otthon nem a magyar nyelvet, hanem a szlovákot, a románt, a lovarit, az oroszot vagy a németet beszélnek, vagy hogy elkülönülten, netán egymással keveredve két nyelvet használnak. Bekerülve az iskolába sokuk számára azonban feszültség keletkezik a saját környezetben megtapasztalt nyelvi valóság, a helyi csoportnormák és az iskola által (is) közvetített nyelvi elvárások között. Mivel azonban a nyelvi formákhoz, változatokhoz, stílusokhoz vagy nyelvekhez társadalmi jelentések kötődnek, akár egész sorsokat is meghatározó következményei

ienetnek e jelentések teljes körű átértelmezésének, ha az iskola, a tanár differenciálatlanul képességhiányként, deficittként, nem pedig különbségként kezeli és azonnal megbélyegzi a regionális, társadalmi, gazdasági, kulturális, szocializációs különbözőségekből adódó rendszeres nyelvi-nyelvhasználati eltéréseket.

Addig is, amíg a tanárképzés curriculáris tartalmába, az iskolai mérési rendszerekbe ténylegesen beépül a nyelvi sokféleségre, nyelvi másságra vonatkozó elméleti és gyakorlati ismeretanyag, gyakorló tanárokként, a nyelvről való hagyományos gondolkodás átforgatásával, a változatosságot és változékonyságot középpontba állító szociolingvisztikai szemléletmód közvetítésével tehetünk rendkívül sokat azért, hogy mások iránt érzékeny, a nyelvi másságon keresztül az emberek eltérő tulajdonságait és értékeit messzeemenően figyelembe vevő fiatalok kerüljenek ki az iskolából. A beszélők közötti, valamint az ugyanazon beszélőnél tapasztalható nyelvi különbségek (és okaik) megismertetésére és elfogadtatására épülő, az otthon, a lakóhelyi környezet nyelvének bevonására is építő, kontrasztív szempontokat is érvényesítő tananyagok és tanári szemléletmód, annak tudatosítása, hogy egy beszélőközösség által használt változatokat nem szerencsés a „jó” és a „rossz”, a „helyes” és „helytelen” ellentétpárok mentén mérni; hogy az egyik forma vagy stílus az iskolai órán esetleg nem, ám egy másik szituációban lehet helyénvaló, nem fogja sem a magyar nyelv presztízsét, sem az anyanyelvi nevelés hatékonyságát rontani. Azokban az országokban, ahol sikeresen működnek ilyen iskolai programok, a tapasztalatok azt mutatják, hogy az ilyen beállítódás, amellett, hogy nagyobb nyelvi tudatosságra nevel, érdekesebbé, tanulmányozásra érdemesebbé teszi a nyelvet, sokkal inkább képessé is teszi a tanulókat arra, hogy az iskolából kikerülve egy valós társadalom valódi polgáraiként minél jobban elboldoguljanak.

### Jegyzet

(1) Az Amerikai Egyesült Államokban voltaképpen a hatvanas évek végén, az amerikai fekete gyermekeket illetően, az általuk beszélt fekete angol ver-

nakuláris és a sztenderd amerikai angol változat viszonylatában vált nyilvánvalóvá e probléma. (Vesd össze Wolfram, 1969; Labov, 1972) Hivatalos állásfoglalások, rendeletek sora született, amelyek alapvető fontosságúnak tartják megkülönböztetni a nyelvi változatosságnak, másságnak azokat a vonásait, amelyek az angol nyelv sokféleségéből erednek, azoktól a jelenségektől, amelyek ténylegesen beszéd- (hallás-) rendellenességekre vallanak (Vesd össze Battle és munkatársai, 1983, idézi Rodekohr és Haynes, 2001).

(2) A magyarországi siket közösség (hozzávetőlegesen 60000 ember) alkotja hazánk harmadik legnagyobb nyelvi kisebbségét, melynek elsődleges nyelve (sokak anyanyelve) a teljes, a hangzó nyelvekkel egyenértékű, komplex nyelvtani rendszerrel rendelkező magyarországi jelnyelv. Mindeközben e közösség nyelvi kisebbségi státusa ma még csak a szűkebb szakmai körök számára nyilvánvaló. Amellett, hogy a mai hazai gyakorlat – más fogyatékos csoportokhoz hasonlóan – a siketek általános emberi jogait is sérti s nyelvi jogi szempontból különösképpen kifogásolható, a jogalkotás, a foglalkoztatási szféra, legfőképpen pedig az oktatás azokat a társadalmi-gazdasági lehetőségeket sem veszi figyelembe, amelyek e közösség nyelvi-kulturális sajátosságainak, a magyarországi jelnyelvnek mint a siketek elsődleges nyelvének elismerésében rejlenek (bővebben lásd Bartha, megjelenőben; Bartha és Hattyár, megjelenőben).

(3) Amint Kiss Jenő hangsúlyozza: „Közismert: az anyanyelvi nevelésben az alapvető cél a köznyelv el-sajátíttatása. Ugyanis a modern társadalmakban a köznyelvi ismerete a társadalomban való érvényesülésnek, a társadalmi mobilitásnak, s az e tekintetben oly fontos nyelvi versenyképességnek elcni föltétele. Ennek hiányában a polgár eleve hátrányban van. Amikor tehát, az anyanyelvi nevelésben fölvetjük a tanulók nyelvjárási meghatározottságának, illetőleg háttérének kérdését, akkor nem arról van szó, hogy a nyelvjárástokat a köznyelv ellenében, a köznyelv rovására kívánna meg bászárki is megtartani. Éppen ellenkezőleg: arról van szó, hogy eredményesebben oktathassuk, oktassuk a köznyelvet. De arról is van szó – társadalomlélektani következményei miatt különösen –, hogy a köznyelv és nyelvjárási viszonyának tudományos alapú (nem pedig mindenféle tudatlanság és előítélet után igazodó) megismertetésével, illetőleg a nyelvjárástok hasznosságának, szerepkörének, értékeinek a tudatosításával segítjük a nyelvjárási (háttérü) beszélők anyanyelvi otthonosságérzésének kialakulását s szegycnérzettől mentes, kreatív nyelvhasználatát.” (Kiss, 2000: lásd még Fekete, 1990; Fülöp, 1990)

(4) „Ezzel az érveléssel nagyon gyakran találkozunk, leginkább olyan emberekkel beszélgetve, akik szociálisan nem érzéketlenek, esetleg még azt is értik, hogy nyelvi szempontból tökéletesen értelmetlen az egyik nyelvváltozatot jobbnak tartani, mint a másikat, mégis úgy gondolják, szükség van arra, hogy az iskola megtanítsa a gyerekeknek a sztenderd nyelvváltozatot, ellenkező esetben éppen a gyerek érvényesülését akadályozná meg: hagyná, hogy saját nyelvváltozatának gcttójába zárva éljen.” (Sándor, 2001. 248–249.)



(5) Az erre vonatkozó vizsgálatok azonban még a 80-as évek második felében is azt mutatták, hogy, bár szociolingvisták és oktatási szakemberek rendkívül sok kutatást végeztek s irtak a hetvenes évek óta a kérdésről, a tanároknak a gyakorlatban mégis kevés fogalmuk volt arról, hogyan kezeljék azokat a gyerekeket, akik a sztenderd németet nem beszélik; a tanárképző intézmények pedig nem készítették fel őket, hogy e feladatokat megfelelően ellássák. (Hagen, 1987. 75.)

(6) A mindennapi közbeszédben, a nyelvművelő irodalomban s nem ritkán tudományos diszkurzusokban is találkozhatunk azzal a nézettel, amely a két vagy több nyelvvel való kapcsolatnak e nyelvek tökéletes ismeretétől eltérő formáit (például kisebbségi helyzetek, az egyén mentális, kognitív, érzelmi fejlődésére, társadalmi beilleszkedésre, érvényesülési esélyeire nézve egyértelműen károsnak itéli. Erre a helyzetre többen használják a félnyelvűség, kettős félnyelvűség fogalmát.

A Nyelvművelő kézikönyv *Külföldön élő magyarok nyelve* című szócikke a magyar nyelvi kontaktusváltozatait – differenciálatlanul s igencsak kifogásolhatóan – az alábbi módon jellemzi:

„...a két nyelvi rendszer az állandó érintkezésben könnyen egymásba fonódik, keveredik az egyén tudatában, a nyelvérzék nemegyszer bizonytalanra válik, az egyik nyelv kategóriái hozzáidomulnak a másikhoz, a sajtóságok megritkulnak, s fennáll a veszélye a nyelvi rendszer megbomlásának. Ez pedig – a megértést ugyan nem, de – a fogalomrendszer kialakítását, a dolgok logikájába való behatolást, az alkotó gondolkodást veszélyezteti. A nyelvi rendszer megbomlásával ugyanis a gondolkodás maga válik az egyénben szervetlenné, bomlottá, felemássá.” (i.m. 1291.)

(7) Göncz Lajos a vajdasági magyarok kétnyelvűségéről szóló monográfiájában mindezt az alábbi módon összegzi: „Nem valószínű, hogy sok olyan szülő akadna, aki kisebbségiként ezt (ti. gyermeke boldogulását legjobban szolgáló döntését) ne úgy fogalmazná meg, hogy azt szeretné, gyereke mindkét nyelvben anyanyelvi szintű jártasságokat szerezzen, illetve magas fokú kétnyelvűséget fejlesszen ki. Számos, a nyelvi fejlődés folyamatát kétnyelvűségi helyzetben kevésbé ismerő és esetleg nyelvtől kevésbé igényes szülő abból indul ki, hogy a gyermek az anyanyelvét a családban már úgyis megtanulta, ezért a többségi iskolában majd hozzátanulja a többségi nyelvet is, és így mindkettő birtokába jut. Ma már (ismerve a felcserélő és hozzáadó kétnyelvűségi helyzetek hatásait [...]) tudjuk, hogy ez a jóhiszemű, de igen naiv elképzelés, amelynek eredményeképpen másodnyelvű iskolába íratja gyerekeit, leggyakrabban nem két nyelv birtoklásához, hanem erősen másodnyelvű dominanciához, távlatilag esetleg nyelvcseréhez és a nemzetiség feladásához vezet. Anyanyelvi tudásában a gyermek megreked a konyhanyelvi szinten (amely miatt majd később szégyenkezik, és nem is meri vagy akarja használni anyanyelvét; ugyanakkor képtelen lesz azt saját gyerekére átörökíteni, vagy nem is érzi azt szükségességnek). (Göncz, 1999. 115–116.)

(8) „Ha igaz van Kemény István 1994-es vizsgálatának, akkor tény, hogy a 25–29 éves korosztályban a magyar anyanyelvű cigányok iskolázottsága a nem magyar anyanyelvűekkel összevetve kettő az egyhez. [...] Ha igaz, hogy az iskolázottság és az önmagam munkaerőpiacon való eladhatósága között szoros összefüggés van, akkor ez azt jelenti, hogy a nem magyar anyanyelvű cigányok felé eleve munkanélküliségre van ítélve és egész életükben munkanélküliek lesznek. Ezt pedig ez az ország teszi velük, mert nem biztosítja nekik azt sem, hogy anyanyelvükön legalább elkezdhessek az iskolát.” (Kende és Kontra, 2000)

(9) A cigány gyermekeket oktató tanárok, a szakértői rehabilitációs bizottságok nem kis részének a „hiányos szókinccsel”, a „hiányos fogalmi gondolkodással”, a „rendezettség hiányát”, az „iskolai teljesítményre való motíváltság hiányát” is hangsúlyozó diagnózisa alapján az általános iskolás korosztályból kétszer annyi cigány tanuló tanul fogyatékosoknak fenntartott iskolákban vagy szakokon, mint nem cigány. (Nagy, 2001) Az 1992–93-as tanévben a kisegítő iskolába járók 42,6 százaléka volt cigány; a kilencvenes évek második felében pedig lehetett találni olyan „kisegítő iskolát” (enyhe fokban értelmi fogyatékosok speciális iskoláját), ahol ez az arány elérte a 94 százalékot. E megdöbbentő, s tudományos érvekkel aligha alátámasztható számok valójában az oktatási rendszer, a használt mérési módszerek, az előítélletes társadalom fogyatékosait jelzik. (vedd össze Kaltenbach, 1998)

## Irodalom

- Ammon, U. (1989): Aspects of dialect and school in the Federal Republic of Germany. In: Cheshire, J. – Edwards, V. – Münstermann, H. – Weltens, B. (szerk.): *Dialect and Education: Some European Perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Andor Mihály (szerk., 2001): *Romák és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 8.) Iskolakultúra, Pécs.
- Bartha Csilla (megjelenőben): *A siket gyermekek oktatásának helyzete*.
- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és köz-össégek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla – Hattyar Helga (megjelenőben): Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyar Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*.
- Battle, D. – Aides, M. – Grantham, R. – Halfond, M. – Harris, G. – Morgenstern-Lopez, N. – Smith, G. – Terrell, S. – Cole, P. (1983): Position paper on social dialects. *Journal of the American Speech Language Hearing Association*, 25. 9. 23–24.
- Crystal, D. (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Fekete Péter (1990): „...A nyelv annál tökéletesebb és elkészültebb, minél több mértékével bír a sokszínűségnek”. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. MNYTK 189. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest. 38–41.

Csop Lajos (1990): Nyelvjárási értékeink szerepe az anyanyelvi nevelésben. In: Fekete Péter – V. Raisz Rózsa (szerk.): *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. MNYTK 189. Magyar Nyelvtudományi Társaság, 63–66. Budapest.

Göncz Lajos (1999): *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Osiris Kiadó – Forum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Újvidék.

Grétsy L. – Kovalovszky M. (szerk., 1983): *Nyelvművelő kézikönyv*. Külföldön élő magyarok nyelve. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gúti Erika (2001): Romák az oktatásban. In: Andor Mihály (szerk.), 54–64.

Hagen, A. M. (1987): Dialect speaking and school education in western Europe. *Sociolinguistica*, 1. 61–79.

Hymes, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics*. Pennsylvania University Press, Philadelphia.

Kaltenbach Jenő (1998): *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest.

Kende Ágnes – Kontra Miklós (2000): „Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja”. Kende Ágnes interjúja Kontra Miklóssal. In: <http://www.amarodrom.hu/archivum/2005/akian.htm>

Kiss Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Jenő (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárási és a nyelvjárási háttérű iskolások. In: *Magyar Nyelvőr*, 123. 373–381.

Kiss Jenő (2000): *Magyar nyelvjárástani kalauz*. (Magyar Nyelvtudományi Társaság Füzetei 3.) ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.

Kontra Miklós (1997): Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. *Fundamentum*, 1. 2. 139–140.

Labov, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Nagy Il dikó Emese (2001): Továbbra is fogyatékosok: Kis lépések a romák speciális iskolába terelésével szemben. In: <http://www.amarodrom.hu/archivum/2001/0108/text1.htm>

Pap Mária – Pléh Csaba (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Válóság*, 2.

Réger Zita (1974): A lovári-magyar kétnyelvű cigánygyermek nyelvi problémái az iskoláskor elején. I: *Nyelvtudományi Közlemények*, 76/1–2. 229–55.

Réger Zita (1978): Cigányosztály, „vegyes” osztály – a tények tükrében. *Válóság*, 8. 77–89.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez: Nyelvi szociáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): 85–91.

Rodekohr, R. K. – Haynes, W. O. (2001): Differentiating dialect from disorder: A comparison of two processing tasks and a standardized language test. *Journal of Communication Disorders*, 34. 255–272.

Sándor Klára (2001): „A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználat. *Replika*, 45–46. 241–259.

Szabó Károly (1977): Tájnyelv és anyanyelvi nevelés. *Magyartanítás*, 4. 163–166.

Szalai, Andrea (1999): Linguistic Human Rights Problems among Romani and Boyash Speakers in Hungary with Special Attention to Education. In: Kontra, M. – Phillipson, R. – Skutnabb-Kangas, T. – T. Várady (szerk.): *Language: A Right and a Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Central European University Press, Budapest, 297–315.

Viereck, W. (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Fremdspracherwerb. In: Besch, W. et al (szerk.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. kötet. De Gruyter, Berlin.

Wegera, K.-P. (1983): Probleme des Dialektsprechers beim Erwerb der deutschen Standardsprache. In: Besch, W. et al (szerk.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. kötet. De Gruyter, Berlin.

Wolfram, W. (1969): *A Linguistic Description of Detroit Negro Speech*. Center for Applied Linguistics, Washington D. C.

Wolfram, W. – Schilling-Estes, N. (1998): *American English*. Basil Blackwell, Oxford.

*A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint az NKFP 5/126/2001. számú projektum támogatásával készült.*

**Bartha Csilla**

## Az anyanyelvi képzés komplexitása

A hazai közoktatás egyik sajátossága a magyar nyelvi és az irodalmi képzés tantárgyi kettőssége. A nyolcvanas-kilencvenes évektől mind a két tantárgyi területen megjelentek újabb paradigmák, megváltozott képzési célok és új képzési tartalmak, egymás mellett élő, egymást átszövő, mégis elkülöníthető nézetek. (1)

A magyartanároknak párhuzamosan legalább két tudományterület fejleményeiben, a mindkét tárgyban megnövekedett tankönyvválasztékban, a szövegértési képességek feltárására irányuló empirikus vizsgálatok eredményei között és a posztmodern kultúra jelenségei közegében kellett tájékozódniuk – figyelve a hazai isko-