

kisebbségi/vegyes/kormányközi bizottságok együttműködésének rendjét, és a párhuzamosságokat elsősorban a feladatok elhatárolásával igyekezzen mielőbb kiiktatni. Végül kérte a Kormányt, hogy határozza meg, miként történjen a kisebbségek (országos önkormányzat, szakmai és civil szervezetek) bevonása az egyezményben vállalt, illetve a végrehajtást jelentő bizottsági ajánlások monitorozásába. Mivel a kisebbségeket érintő kérdések előkészítése, megvitatása és a kisebbségi jogok figyelemmel kísérése a Nektv. által biztosított jog, azoknak akkor is érvényt kell szerezni, ha arról kétoldalú megállapodás, jegyzőkönyv vagy végrehajtási mechanizmus külön nem rendelkezik.

A miniszter megfelelőnek tartotta a mai eljárási és munkamegosztási rendszert, a szabályozást és a külügyi honlapon olvasható információkat, így nem tett ígéretet az ajánlás elfogadására. Még szerencse, hogy a kisebbségi jogvédelem sikerágazat Magyarországon az emberi jogi fellépései tükrében, és legfeljebb csak a kulturális jogok terén akad néhány gond.

Kiss Zsuzsanna Éva

Az államnyelv elsajátításának oktatáspolitikai akadályai a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben

Obstacles in the educational policy in learning the state language in the Upland, Voivodina and Transylvania

The present paper surveys the language policy of official Hungarian minority language education systems in Felvidék (Slovakia), Transylvania (Romania) and Vojvodina (Serbia) in terms of bilingualism. The objective of my paper is to explore the impact of the bilingual education system (Slovak–Hungarian, Romanian–Hungarian and Serbian–Hungarian) on minority Hungarians' bilingual acquisition through discussing whether the methodology of teaching the state language as a mother tongue to Hungarian minority students is successful or not as regards the increase of multicompetence. Based on my findings I assess that bilingual education in Felvidék, Transylvania and Vojvodina stands most importantly for the maintenance of mother tongue education for minority Hungarians but does not contribute to the achievement of multicompetence of minority individuals due to unsuccessfully designed and badly implemented state language teaching methodologies.

1. Bevezetés¹

Köztudott, hogy azt, hogy egy kisebbségben élő nyelvközösség mennyire tudja elsajátítani a többség nyelvét, számos nyelvpolitikai, társadalmi, kulturális és gazdasági tényező befolyásolja. Nyelvpolitikai szempontból, például, az adott ország oktatáspolitikai szemléletmódja határozza meg, hogy a kisebbségi oktatás színterein az adott kisebbségnek van-e lehetőség sajátos nyelvi igényeinek figyelembevételével tanulni a többségi nyelvet. Azonban – ahogy azt Fenyvesi (2006:105) is hangsúlyozza – ahhoz, hogy a kisebbséget támogató nyelvpolitika sikeresen megoldja egy adott kisebbség nyelvi, oktatási problémáit, nem csupán nyelvpolitikai támogatottság szükséges, hanem a gyakorlatba ültetés tárgyi feltételeinek biztosítása is. Vagyis szükséges az, hogy a kisebbségek nyelvi igényeiknek megfelelő tanterv és tankönyv szerint, megfelelő óraszámban tanulhassák az állam hivatalos nyelvét, azaz a többségi nyelvet. Azt, hogy a kisebbségek milyen mértékben sajátítják el a többségi nyelvet, nagymértékben befolyásolja, hogy a kisebbségi beszélőknek van-e lehetőségük az állam nyelvét (első) idegen nyelvként az iskolai oktatás keretei között tanulni, valamint

¹ Ez a tanulmány az Európai Unió FP6 keretprogramja által finanszírozott LINEE (Languages in a Network of European Excellence) kutatási programban zajló munkára épül (szerződésszám: 028388).

a különböző mértékben elsajátított többségi nyelvet van-e lehetőségük élő nyelvi környezetben, a hétköznapi kommunikációjuk során alkalmazni.

Tanulmányomban² a felvidéki, a vajdasági és erdélyi (Hargita és Kovászna megyei) kisebbségi magyar iskolák többséginyelv-oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai problémáit mutatom be egy empirikus kutatás eredményeire támaszkodva úgy, ahogy azok az iskolai oktatás színterein a gyakorlatban is felmerülnek.

Egyrészt arra világítok rá, hogy a kisebbségi magyar nyelvi beszélők nyelvi szükségletei jelentős mértékben háttérbe vannak szorítva a fent említett országok oktatási színterein az államnyelv, mint első (azaz anya-) nyelvi nyelvtanítási szemlélet alkalmazása, a specifikus tantervek és tankönyvek mint a sikeres nyelvoktatáshoz szükséges alapvető eszközök biztosításának hiánya, valamint a nyelvi környezet mint nyelvtanulásra élő nyelvi környezetben ható faktor figyelembe nem vétele miatt. Jelen tanulmányban megkülönböztetem a *másodnyelvet* (a kétnyelvű közösség anyanyelve mellett használt nyelvet) az *idegen nyelvtől*, melyet az egynyelvű közösség egyes tagjai sajátítanak el és sajátos szituációkban használnak (Kontra, 1990: 27–28). Az előbbiek értelmében a felvidéki magyarság számára az olasz, spanyol stb. idegen nyelv, míg a szlovák 'másodnyelv'. Hasonlóképp, az erdélyi magyarok számára a francia és a kínai idegen nyelv, míg a román 'másodnyelv'.

Másrészt azt is vizsgálom, hogy a felvidéki, a vajdasági és erdélyi magyar iskolákban a többségi nyelv tanításának hiányos módszertana milyen mértékben járul hozzá a kisebbségi magyar nyelvi beszélők magyar–szlovák, magyar–szerb, illetve magyar–román kétnyelvűségéhez, valamint a kisebbségi magyarok az adott országok hivatalos nyelvén való kommunikációs kompetenciájának kialakításához. Tanulmányomban a kétnyelvűség Meyers–Scotton (2006: 44) szerinti definícióját alkalmazom, mely szerint a kétnyelvűség az a nyelvi készség, amely lehetővé teszi, hogy az egyén két vagy több nyelven képes legyen hétköznapi kommunikációra.

2. A kutatás módszerei: adatközlők, adatfelvétel és adatelemzés

Tanulmányom empirikus kutatás eredményeit mutatja be. Adataim részét képezik a szlovákiai, szerbiai és romániai oktatásra vonatkozó dokumentumok (az alkotmány és az oktatási törvény), valamint a két ország oktatási in-

² Ez a dolgozat a Tavaszi Szél Konferencia 2008 tanulmánykötetében megjelent írás javított, bővített, kutatási eredmények és hivatkozások tekintetében aktualizált változata, melynek néhány passzusát jelen tanulmányban fölhasználtam.

tézményeiben készített félig strukturált interjúk. Az interjúk a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben készültek 2007 folyamán. Összesen 73 harminc és hatvan perc közötti interjú készült a magyart kizárólag vagy részben oktatási nyelvként alkalmazó kisebbségi iskolákban iskolaigazgatókkal, illetve pedagógusokkal nagyjából magyar, kisebbrészt szlovák, szerb és román nyelven. Az adatgyűjtést Felvidéken Rabec István, Vajdaságban Ódry Ágnes és Erdélyben magam végeztem. A kutatás tehát empirikus, nyelvi etnográfiai módszerek alkalmazásával valósult meg.³ E módszerek alkalmazását azért tartottam fontosnak, mert a kisebbségi oktatásban gyakorlatban megvalósuló oktatáspolitikai színterek feltérképezéséhez elégtelennek tartottam azon hivatalos dokumentumok tanulmányozását, illetve elemzését, melyek a kisebbségi magyar oktatás intézményeiben megjelenő esetleges oktatáspolitikai kérdéseket csupán elméleti szempontból közelítik meg, és sok esetben igencsak idealizált nyelvpolitikai leírásokat tartalmaznak azzal kapcsolatban, hogy egyes nyelvpolitikai döntések milyen gyakorlati megvalósulásban szerepelhetnek, illetve szerepelnek.⁴ Álláspontomat Canagarajah (2006) véleményével támasztom alá, aki, Moore-ra (1996) hivatkozva azt állítja, hogy a nyelvpolitikai dokumentumok gyakran ideológiával teletűzdelt szövegek, melyek a gyakorlatot elméleti meglátásaihoz igazítják ahelyett, hogy a realitást képviselnék. Ugyanakkor hozzáteszi, hogy a nyelvpolitikai döntéseket követő oktatásban megjelenő nyelvpolitikai változások nem annyira a realitáshoz közeledő cselekedetek, mint az adott status quónak megfelelő lépések (Canagarajah, 2006:155, fordítás tőlem). Következésképpen, mivel nem szerettem volna idealizált képet festeni a kiválasztott oktatáspolitikai színterekről, fontosnak tartottam, hogy az oktatáspolitikai jogszabályokba és különböző nyelvpolitikai dokumentumokba leírt helyzetet a realitás elemeivel összhangban vizsgáljam, és ezáltal a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben kisebbségben élő magyarságról jól körülhatárolt, és belső nézőpontokat képviselő oktatáspolitikai helyzetelemzést mutassak be (Canagarajah, 2006:155). Az empirikus nyelvi etnográfiai és az elméletet áttekintő módszer párhuzamos alkalmazásával az érintett oktatási intézmények saját nézőpontját mutatom be abból a szemszögből, hogy milyen módon valósul meg a nyelvpolitikai döntések gyakorlatba való ültetése, és milyen területeken szükséges a továbbfejlesztés a kisebbségi magyarok többséginyelv-oktatásával kapcsolatos érdekeinek jobb képviselete és megvalósítása értelmében. Pontosab-

³ Köszönettel tartozom Ódry Ágnesnek a vajdasági oktatáspolitikai helyzetelemzés jelen tanulmányon belüli megírásáért és Rabec Istvánnak, hogy adatait e tanulmány megírásához szükséges elemzéshez rendelkezésemre bocsátotta.

⁴ Köszönettel tartozom Fenyvesi Annának és Szabó-Gillinger Eszternek a dolgozatomhoz fűzött megjegyzéseikért.

ban, a célom az, hogy a felvidéki, a vajdasági és erdélyi kisebbségi oktatási intézmények sajátos, belső ('insider') nézőpontját mutassam be az illető kisebbség többségi nyelvvel kapcsolatos oktatáspolitikai problémáinak a megfogalmazásával (Miles és Huberman, 1994:6–7). E célom megvalósítása érdekében a magyar nyelven készült interjúk átírásából megszületett szövegtörzset használom mint kutatási adatforrást. A tanulmányomban példaként közölt interjúrészleteket nem változtattam meg, azok az interjú során feltett kérdésekre adott spontán válaszoknak megfelelő struktúrát képviselnek. Itt szeretném felhívni a figyelmet arra is, hogy az interjúk nem standard magyar nyelven készültek.

Mivel egy adott interjúhelyzetben az interjúalanyok nem az egyetlen abszolút érvényű realitásképet mutatják be, hanem azt a képet, amelyet saját nézőpontjukból kiindulva összeegyeztethetőnek vélnék egy adott helyzetről közösségi szinten kialakult látásmóddal, ezért adataim sem az 'abszolút igazságot' képviselik, hanem a konkrét körülmények közt kialakult oktatáspolitikai helyzetet, amelyet az adatközlőim a tapasztalataiknak megfelelően az interjú során bemutattak (Block, 2000:762). Ezzel a kijelentéssel nem célom az interjúk során elhangzottak igazságértékét megkérdőjelezni, csupán fontosnak tartom kiemelni, hogy egy adott oktatáspolitikai problémának értékelése illetve értelmezése minden egyén és közösség esetében más megvilágítást nyerhet.

Az empirikus nyelvi etnográfiai kutatásnak mint adatgyűjtési módszernek több előnyét is felfedeztem mind az adatgyűjtés, mind az adatelemzés során. Egyik fontos előnyének azt tartom, hogy adatközlőim a többségi nyelvvel kapcsolatos szabályozások gyakorlatba ültetésének következményeit a tanítás folyamatában és egy adott oktatási szintér keretein belül tapasztalták meg, aminek következményeként az adott oktatáspolitikai problémák gyakorlatba ágyazott megvalósulását konzisztens módon ábrázolták. Ennek fontosságára a kutatás hitelessége szempontjából Canagarajah (2006: 157–158) is rámutat. Az empirikus nyelvi etnográfiai adatgyűjtés másik előnyét abban látom, hogy az adott oktatáspolitikai problémákat adatközlőim nem csupán mint más problémáktól elhatárolt, önmagukban létező akadályokat ragadták meg, hanem rávilágítottak arra is, hogy a kisebbségek többséginyelv-tanulásával kapcsolatos problémáinak a figyelmen kívül hagyása hogyan hat a kisebbségek társadalmi, gazdasági és politikai beilleszkedésének folyamatára (Canagarajah, 2006:158–159). Vagyis a felsorolt problémák sajátos kontextusukban való elhelyezésével rávilágítottak arra a folyamatra, mely a nyelvi jogok inkonzisztens gyakorlatba ültetéséből kifolyólag a kisebbségek társadalmi elnyomásához jelentős mértékben hozzájárul.

Az interjúszövegek átírásából született törzset mikró és makró témák megjelölésével elemeztem. Jelen tanulmány esetében a makró vagy átfogó té-

mák csoportjába egy témát helyezek, mégpedig a többségi nyelv oktatásában felmerülő nyelvpolitikai problémák nyelvvoktatási módszertanának szempontját kisebbségi nyelvi környezetben. E központi téma köré a következő altémákat (mikró témákat) helyeztem: 1. a többségi nyelv első nyelvként történő oktatása az adott kisebbségi környezetben, 2. a többségi nyelv oktatásához használt tantervek, 3. a többségi nyelv oktatásához használt tankönyvek, 4. a többségi nyelv oktatásához használt tankönyvek szerzőinek a magyar nyelven egyes szakregisztereiben való jártasságának hiánya, 5. a többségi nyelven elsajátított tudás felméréséhez használt tesztek, 6. az élőnyelvi környezet mint kommunikációs színtér és 7. a kisebbség nyelvi, illetve gazdasági szükségleteinek mellőzése a többségi nyelv oktatásában. Az adatelemzés során az ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos problémákat fogom részletezni.

A jelen dolgozathoz felhasznált kutatás a LINEE (*Languages in a Network of European Excellence*) projekt része. A projekt az Európai Unió „kiválósági hálózat” tudományos kutatási programcsoportjaként működik, a kutatásban megvalósuló nemzetközi együttműködés fő célja az európai nyelvi sokszínűség koherens és interdiszciplináris vizsgálatára. A projekt 4 tematikus területet foglal magába: *a)* nyelv és identitás, *b)* nyelvpolitika és nyelvi tervezés, *c)* soknyelvűség és oktatás, *d)* nyelv és gazdaság. E tematikák kutatása három szinten valósul meg: európai, nemzeti és regionális szinten. A tanulmányom a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a LINEE részeként működő kutatócsoport által kivitelezett terepmunka eredményeit mutatja be. A szegedi kutatócsoport a nyelvi sokszínűség és az oktatás viszonyát vizsgálja: történelmi kisebbségi közösségek oktatásügyi helyzetét térképezi fel Szlovákiában, Romániában és Szerbiában. Így a projekt egyik célja, hogy felhívja az Európai Unió döntéseket hozó oktatásügyi politikusainak a figyelmét a kisebbségi oktatás esetleges hiányosságaira és e hiányosságok lehetséges pótlására. A Szegeden tevékenykedő kutatócsoport, a bolzanói egyetemmel közösen, a következő négy fő kutatási kérdéssel foglalkozott: (i) Mennyiben veszi figyelembe a mai oktatási rendszer a vizsgált csoportok nyelvi, kulturális, gazdasági és társadalmi szükségleteit?, (ii) Mi a mai oktatási rendszer kialakulásának történelmi háttere, és mennyiben vezethető vissza a kialakulása történelmi tényezőkre?, (iii) Milyen módszereket használnak az egyes oktatási rendszerekben a nyelvek tanítására?, (iv) Mennyire sikeresek a nyelvtanítási módszerei a soknyelvű kompetencia oktatásában?

A Magyarország határain kívül, kisebbségi környezetben élő magyarok oktatáspolitikai helyzetének az empirikus kutatáson keresztüli vizsgálata és feltérképezése azért bizonyul fontosnak, mert annak ellenére, hogy jelentős előrelépések voltak az említett közösségek kétnyelvűségével kapcsolatos problémák feltárásában és különböző tudományos szempontból való bemu-

tatásban, ezek a többségi nyelv elsajátításával kapcsolatos problémákkal részletesen nem foglalkoztak. Mindemellett, e kérdések empirikus kutatáson keresztüli vizsgálatára nem került sor az elmúlt két évtizedben sem. Pontosabban nem került sor a kisebbségi iskolákban dolgozó azon pedagógusok megkérdezésére, akik nap mint nap találkoznak a többségi nyelv nem megfelelő metodikai szempontok alapján történő oktatásának negatív következményeivel, és mely pedagógusok szakmai véleménye alapján pontos, jól körülhatárolt oktatáspolitikai elemzések születhettek volna. Emellett, sem a Felvidéken, sem a Vajdaságban és Erdélyben nem volt napjainkig kivételre olyan kutatás, mely pedagógusok, iskolaigazgatók és nyelvész kutatók együttműködésének köszönhetően egy-egy kisebbségi magyar régió belül több helyszínen, több iskolában és nagyszámú adatközlő alapján értékelt volna a jelen kutatásban központi helyet elfoglaló kérdéseket. Mi több, mint azt tudjuk, nem volt még egyetlen olyan empirikus kutatás sem az elmúlt húsz évben, mely azonos kérdéskörökben és ugyanazon kutatásmódszertannal kutatja több kisebbségi magyar régió többségi nyelv oktatásával kapcsolatos problémáit, rávilágítva a különböző oktatáspolitikai rendszerek közti hasonlóságra, valamint a köztük lévő különbségekre.

Jelen tanulmány jelentősége e kutatás bemutatásában és annak eredményeinek bemutatásában rejlik. Természetesen nem tárgyalja a kutatás során felmerült összes kérdést, ugyanis az eredmények teljes körű és mélységükben való minőségi elemzéséhez tudományos kérdésenként megalapozott háttértudás, megfelelő elemzési módszerek és nem utolsósorban huzamosabb idejű elmélkedés szükséges. Így, a jelen tanulmányban nem tárgyalom például a szóban forgó régiók magyar nyelvi beszélőinek többségi nyelvvel kapcsolatos nyelvi ideológiáját, bár azok az interjúk során jelentős mértékben fellelhetőek. Joggal teszi fel a kérdést a tisztelt olvasó, hogy miért pont azokkal a hipotézisekkel kapcsolatos kérdéseket vizsgálta a tanulmány, amelyek a többségi nyelv oktatásával kapcsolatos problémákat részletezik? A választ két indokban szeretném megfogalmazni. Egyrészt mert a nyelvpolitikai döntések vizsgálata akkor bizonyul a leghatékonyabbnak, ha azok elméleti hátterét és gyakorlatba ültetésének körülményeit egyaránt tárgyalja. Vagyis a nyelvpolitikát mintegy folyamatában ragadja meg az elméleti feltételezésekből kiindulva a gyakorlatba ültetés kihívásain keresztül az újraértékelés pillanatáig. Másrészt azzal támasztom alá választásomat, hogy tanulmányom témája nem egy elmúlt probléma bemutatását célozta meg, hanem egy olyanét, melynek tárgyalása és a megfelelő oktatási szervekhez való előterjesztése, valamint annak hatékony megoldása változást hozhat az érintett kisebbségek oktatáspolitikai helyzetében.

A következőkben egyrészt a felvidéki, a vajdasági és erdélyi magyar többséginyelv-oktatásával kapcsolatos nyelvpolitikai helyzetet muta-

tom be. Másrészt rávilágítok a három oktatáspolitikai rendszer kisebbségi magyarok által tapasztalt negatívumainak közös vonásaira, amint az említett országok oktatási intézményeiben megjelennek. Harmadrészt felvázolom, hogy kutatásom alanyainak véleménye szerint mi szükséges ahhoz, hogy a jelenlegi többrétű államnyelvvvel kapcsolatos oktatáspolitikai probléma olyan megoldást találjon, melyben a felvidéki, a vajdasági és erdélyi magyar kisebbségek az államnyelv tanulásában saját érdekeiket is hatékonyan érvényesíteni tudják.

3. Államnyelvi oktatáspolitikai akadályok a Felvidéken, Erdélyben és a Vajdaságban

Mint Fenyvesi (2005) átfogó szociolingvisztikai tanulmánykötetéből is tudjuk, a mai felvidéki, vajdasági és erdélyi kisebbségben élő magyarok oktatáspolitikai helyzete, többek közt, a következő közös jellemvonásokkal bír: 1. a kisebbségeknek egyáltalán nem biztosított vagy nem megfelelő módon biztosított a nyelvtanulás azon feltétele, hogy a többségi nyelvet idegen nyelvként (második nyelvként) tanulhassák; 2. a kisebbségi oktatásban a többségi nyelv tanításához felhasznált tantervek, tankönyvek, nyelvtudást mérő vizsgatesztek és más oktatási eszközök nem veszik figyelembe a kisebbségek speciális nyelvi igényeit; 3. a kisebbségi nyelvi beszélők élő nyelvi környezete nem minden kisebbségi egyén esetében jelenti a többségi nyelv spontán elsajátításához, valamint a többségi nyelvi tudás gyakorlásához megfelelő nyelvi környezetet.

Mind a Felvidék, mind Erdély esetében a többségi nyelv használata szempontjából hátrányos helyzetű kisebbségre vonatkozó többséginyelv-oktatás alapjait implicit módon megtaláljuk az illető ország alkotmányában, illetve kisebbségi oktatásra vonatkozó törvénykezésében. Mindkét kisebbségben a többségi nyelv tanulását szabályozó törvénykezés meglehetősen szűkszavúan tárgyalja e problémakört, illetve annak lehetséges kivitelezését. Mindkét kisebbség esetében egyaránt jellemző, hogy a többségi nyelv oktatását biztosító törvényi szabályozás hiányos. Azonban míg a román törvénykezés esetében ez direkt módon ki nem mondott, és a többségi nyelv oktatásában a nyelvi szükségleteket figyelembe nem vevő előírások dominálnak, a szlovákiai törvénykezés a másik végletet képviseli. Kimondja, hogy a szlovák nyelv oktatásához a megfelelő feltételek biztosítva vannak. A két végletet képviselő törvénykezés közös pontja, hogy a törvény gyakorlatba ültetése egyik esetben sem tartja szem előtt az adott kisebbség érdekeit.

Románia nyelvpolitikáját annak nemzetállami nyelvi modellje határozza meg. Amint azt Benő és Péntek (2003:123) is kiemeli, Románia 1991-es alkotmányának (a tanulmány megírásának pillanatában érvényes alkotmány) 1. szakaszában kinyilvánítja, hogy Románia szuverén, független, egységes és oszthatatlan nemzeti állam, és Romániában a román nyelv a hivatalos nyelv (13. szakasz). A román állam oktatási törvénye 8. szakaszának 4. bekezdése (Benő, 2006:37) egyértelműen szemlélteti a magyar nyelv romániai oktatásban elfoglalt román nyelvhez viszonyított egyenlőtlen státuszát azzal, hogy kijelenti, hogy Romániában az oktatás nyelve kizárólag a román, és a kisebbségek nyelvén való oktatást oly módon korlátozza, hogy meghatározza, hogy az a törvény feltételei között lebonyolítható. A nagyobb problémát azonban nem a magyar mint kisebbségi nyelven való oktatás okozza, hanem a többségi nyelv kisebbségi iskolai környezetben való oktatása. Érdekes módon a román alkotmány 4. szakaszának 3. bekezdése szerint a román nyelv tanulása nem a nyelvi jogok, hanem a nyelvi kötelezettségek tartományába tartozik. Ez a megfogalmazás a következőképpen hangzik: „A román nyelvnek mint hivatalos államnyelvnek az iskolában való tanulása kötelező minden román állampolgár számára, nemzetiségtől függetlenül.” E ’jogszolgáltatás’ után már nem meglepő az sem, hogy a román nyelv és irodalom tanítása kisebbségi iskolákban is a szerint a tanterv szerint és abból a tankönyvből kell történni, amit román anyanyelvű diákok számára készítettek (Benő-Szilágyi, 2005:143). Implicite, a törvény feltételeinek megfelelően a román nyelv nem tanítható másod/idegen nyelvként kisebbségi oktatási intézményekben. A 120. szakasz 2. bekezdése egy újabb kötelezettségre is felhívja a figyelmet (a kisebbségi magyarokat illetően), éspedig, hogy általános és középiskolában a Románok történelme és a Románok földrajza nevű tantárgy kizárólag román nyelven tanítható a román tagozatú osztályoknak készült tanterv és tankönyv szerint (Benő-Péntek, 2003:128). A fent említett nyelvi szempontból hátráltató jogi előírás a 2007/2008-as tanévtől megszűnt. Az e tárgyak oktatását szabályozó törvény jelentős mértékben javított az erdélyi kisebbségi magyar oktatás helyzetén azzal, hogy az általános és középiskola végén tett záróvizsgákon, ahol a fent említett tárgyakból mindeddig román nyelven kellett kötelező módon vizsgázni a román anyanyelvű diákok számára kidolgozott teszt alapján, lehetőség nyílt a kisebbségek anyanyelvén, vagyis a magyar nyelven történő vizsgázásra (Benő-Péntek, 2003:129).

A romániai hézagossággal ellentétben, a szlovák törvény államnyelvi rendelkezése legalább (1995-ös 270. számú törvény) explicite kimondja, hogy az állam az államnyelv oktatásához szükséges feltételeket megteremti minden állampolgára számára.

A nyelvtörvény 1. §-a szerint a Szlovák Köztársaság területén az államnyelv a szlovák nyelv. A 2. § szerint az állam „az oktatási, tudományos és információs rendszerben olyan feltételeket teremt, hogy a Szlovák Köztársaság minden állampolgára elsajátíthassa, valamint szóban és írásban használni tudja az államnyelvet” (Lanstyák-Szabó Mihály, 2002:230). Azonban, amint már említettem, a törvényben leírt jogok a kisebbség körülményeit figyelembe vevő gyakorlatba ültetése nélkül nem elegendőek, mert azok nem szolgálják a mindennapi életben való megfelelő nyelvi fejlődést. Simon (2002: 27–28) szerint a felvidéki kisebbségi kérdéssel kapcsolatos felfogás alapvető jellemzői között szerepel azon gyakorlat, hogy míg a kisebbségektől elvárják, hogy a többségi nyelvet ugyanolyan szinten beszéljék, mint az egynyelvű szlovákok, elutasítják azon feltevéseket, melyek a modern nyelvoktatási módszerek alkalmazására irányulnak. Szlovákiában könnyebben tetten érhető a kisebbségek jogfosztása, mert a törvény explicite kimondja, hogy az állam biztosítja az államnyelv elsajátításához szükséges feltételeket, de azt a gyakorlatban nem valósítja meg. Vagyis a felvidéki magyar kisebbség kétnyelvűségének kialakulását szintén nem támogatja, hisz az államnyelv oktatásához nem biztosítja – az alkotmány rendelkezéseivel ellentétben – a megfelelő gyakorlati feltételeket, mint például specifikus tantervek és tankönyvek kidolgozását, illetve ezek felhasználását az oktatásban.

Az e tanulmány bevezetőjében említett három közös jellemvonás közül a szerbiai viszonyokra csupán a harmadik igaz, miszerint a kisebbségi nyelvi beszélők élő nyelvi környezete nem minden kisebbségi egyén esetében jelenti az államnyelv spontán elsajátításához és az államnyelvi tudás gyakorlásához megfelelő nyelvi környezetet. A másik két említett jellemvonással kapcsolatban itt röviden annyit mondhatunk el, hogy a szerbiai oktatáspolitikai alapvetően figyelembe veszi ugyan a kisebbségek nyelvi háttérét, amikor az államnyelv oktatásáról van szó (ezt jól mutatja, hogy az államnyelv mint tantárgy hivatalos megnevezése „szerb mint nem anyanyelv”), az államnyelv oktatásához felhasznált tantervek, tankönyvek és más oktatási eszközök azonban hagynak kívánnivalót: interjúalanyaink elsősorban a tankönyvek elavultságát kifogásolják, valamint azt, hogy a tanterv inkább a szerb nyelvvel és irodalommal kapcsolatos lexikális tudásra helyezi a hangsúlyt ahelyett, hogy a kommunikációs készségeket fejlesztené.

A Szerb Köztársaság 2006-ban életbe lépett alkotmánya a nyelvekre vonatkozóan azt határozza meg (10. cikk), hogy „a Szerb Köztársaságban a szerb nyelv és a cirill betűs írásmód van hivatalos használatban. Egyéb nyelvek és írások hivatalos használatát, az Alkotmánnyal összhangban, törvény szabályozza” (A Szerb Köztársaság Alkotmánya). Mielőtt a törvényi szabályozás bemutatásában továbbmennénk, tisztáznunk kell, hogy mivel

a Vajdaság jelenleg is autonóm tartományi státusszal rendelkezik (mely szűkebb ugyan, mint a régi Jugoszláviában volt, sokkal szélesebb viszont annál, amit az előző, miloševići rendszer biztosított), a vajdasági viszonyokat két szinten – köztársasági, illetve tartományi szinten is – szabályozzák törvények és rendelkezések. Az oktatási törvény például köztársasági szintű, a kisebbségi nyelvekre vonatkozó tantervet azonban tartományi szinten határozzák meg (a kisebbségi oktatást szabályozó joganyag részletes bemutatását l. Ódry megjelenés alatt). A szerbiai törvénykezésről olvasva tartjuk szem előtt azt is, hogy a kisebbségekre vonatkozó joganyag nem csupán a Szerbiában élő magyarokra vonatkozik (a Vajdaságban hat hivatalos nyelv van, és mind a hat nyelven folyik oktatás is, ha nem is minden szinten). A továbbiakban a szerb nyelv oktatásával kapcsolatos rendelkezéseket vizsgáljuk az ide vonatkozó hatályos törvényekben.

A nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságjogainak védelméről szóló törvény (2002) az államnyelv oktatásával kapcsolatban a következőt mondja ki (13. szakasz): „A nemzeti kisebbség nyelvén folyó oktatás nem zárja ki a szerb nyelv kötelező tanulását.” (Törvény a nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságjogainak védelméről). Az általános iskolákról szóló törvény már konkrétan fogalmaz: rendelkezik arról, hogy a kisebbségi nyelvű oktatásban résztvevő tanulóknak szerb nyelvet is tanulniuk kell (*Zakon o osnovnoj školi*, 5. szakasz), és meghatározza, hogy szerb nyelvet az első osztálytól kötelező tantárgyként kell tanulni, heti 3 órában (26. szakasz). Ugyanez vonatkozik azokra is, akik középfokon kisebbségi nyelven tanulnak (*Zakon o srednjoj školi*, 5. szakasz)

A törvénykezés tehát röviden és egyértelműen fogalmaz: aki nem szerb nyelven jár iskolában, annak heti 3 órában tanulnia kell ezt a nyelvet. Mint azt majd később láthatjuk, a gond a megvalósítással van. A „szerb mint nem anyanyelv” című tantárgy tankönyvei mind módszertanilag, mind tartalmilag elavultak, és nem veszik figyelembe, hogy míg egyes nem szerb nyelvű tanulók jól beszélik a nyelvet (a tankönyv e diákok szintjéhez igazodik), mások egyáltalán nem, így ezekből a tankönyvekből nem is tudnak majd megtanulni szerbül. Az oktatás és nevelés rendszerének alapjairól szóló törvény az oktatás általános céljai és feladatai között (3. szakasz) megfogalmazza többek között, hogy a tanuló tudását lehetőségeinek és fejlettségi szintjének megfelelően fejleszteni kell, hogy megismerhesse és megérthesse természeti és társadalmi környezetét, illetve az őt körülvevő világot. A tanulót továbbá fel kell készíteni a munkára, a továbbtanulásra és az önálló tanulásra. Ezek tükrében a szerb nyelv jelenlegi oktatása nem járul hozzá az oktatás céljainak megvalósításához, hiszen a szerb nyelv megfelelő ismerete nélkül a magyar anyanyelvű gyermek nem lesz képes sem megérteni, sem megismerni társadalmi környezetét, és dolgozni, to-

vábbtanulni sem tud majd szerb nyelven (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*).

A fent bemutatottak alapján láthatjuk, hogy a kisebbségi magyaroknak a többségi nyelv oktatásával kapcsolatos problémái milyen hivatalos nyelvpolitikai rendelkezésekben gyökereznek, és láthatjuk azon nyelvtanítási, nyelvtanulási helyzet alapjait, amelyet nem hozzáértő, de álláspontukat hangoztató egyének véleménye a meghasonulás helyzetébe kergetett. Amint azt Kontra (2006:22) is kiemeli, nem a politikusok ’józan paraszti eszükre’ van szükség akkor, amikor olyan nyelvi emberi jogok megalkotásában és érvényesítésében gondolkodik egy társadalom, mely több ezer ember sorsát, jobbik esetben ’csak befolyásolja’, rosszabbik esetben megpecsételi. Elengedhetetlenül szükséges, hogy a hasonló fontossággal bíró döntések meghozatalakor az illetékes tanácsadók és döntéshozók széles körű szaktudásra alapozva hozzák meg döntéseiket.

4. Az adatok értékelése. Eredmények

4.1. Miért nem tudják az állam nyelvét a felvidéki, erdélyi és vajdasági magyarok?

Kontra szerint (2006:18) „[a] kisebbségi nyelvi jogok védelmezőivel szemben elég gyakran megfogalmazzák azt az érvet, hogy egy kisebbségi nyelv használata akadályozza beszélőinek a társadalmi mobilitását”. Ha továbbszöjjük e gondolat logikai fonálát, akkor többek között arra a következtetésre juthatunk, hogy a többségi nyelv nem megfelelő, nyelvi és társadalmi igényeket figyelmen kívül hagyó oktatása szintén akadályozza a kisebbségi nyelvi beszélők társadalmi mobilitását. Jogosan merül fel tehát a kérdés: többszörösen is háttérbe szorulhat-e egy adott kisebbség nyelvi jogainak megcsönkítése miatt? A válasz egyértelmű: igen. Egy kisebbségnek nem csak arra van szüksége, hogy tanulhassa annak az államnak a nyelvét, ahol kisebbségként él. A kisebbségnek arra is szüksége van, hogy specifikus nyelvi igényeinek figyelembevétele mellett tanulhassa az állam nyelvét, vagyis mindenekelőtt idegen nyelvként tanulhassa az állam nyelvét olyan tantervek, tankönyvek és más oktatási segédesszközök segítségével, amelyek nyelvi kommunikatív kompetenciáját olyan mértékben fejlesztik, amely mértékben az adott társadalomban való társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális érvényesülés azt megkívánja.

A felvidéki, a vajdasági és erdélyi kisebbségi magyarság többségi nyelv-oktatását illető problémáinak megfogalmazásában adatközlőim

véleménye alapján arra a megállapításra jutottam, hogy a három oktatási rendszer nyelvpolitikai visszasságai között találunk hasonlóságokat és különbségeket egyaránt. Mindhárom kisebbség esetében akadályozza az államnyelv elsajátítását, hogy az oktatásban alkalmazott tankönyvek nagyobb része a nyelvtani és irodalmi tudás felhalmozására helyezik a hangsúlyt, míg a kommunikációs készség fejlesztése háttérbe szorul. Másrészt teljes mértékben mellőzésre kerül a csoportdifferenciálás – a tanulók megfelelő nyelvtudási szintje alapján történő csoportba osztás – mint módszer. Harmadrészt a tanulók nyelvi környezetét általában egynyelvű magyar falvak esetében vagy magyar–román, magyar–szerb és magyar–szlovák kétnyelvű városok esetében) sem veszi figyelembe a többségi nyelvtanítás oktatáspolitikája. Ezen oktatáspolitikai hiányosságok többszörösen hátráltatják a szóban forgó kisebbségek nyelvi szükségleteinek kielégítését. A többségnyelv-oktatást egyaránt szorgalmazó három ország hiányos nyelvpolitikája között van azonban némi különbség. Míg Erdélyben az államnyelv kisebbségi környezetben való oktatásának alapvető problémája az, hogy egyáltalán nem idegen nyelvként van oktatva a román nyelv kisebbségi környezetben (mely problémákra az elkövetkezőkben részletesen rámutatok), Szlovákiában, és Szerbiában az interjúalanyok véleménye szerint érvényesül a szlovák és szerb nyelvek tanításában az idegen nyelvi oktatás szemléletmódja, de nem megfelelő mértékben és nem a megfelelő nyelvi készségek fejlesztésében.

A továbbiakban a fentebb röviden vázolt oktatáspolitikai problémákat a felvidéki, vajdasági és erdélyi kisebbségi helyzetnek megfelelő kontextusba helyezve fogom részletesen bemutatni az interjúalanyaim véleményére támaszkodva.

4.1.1. Közös oktatáspolitikai problémák a többségi nyelv tanításában a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben

4.2.1.1. A tankönyvek hatása a nyelvtanulásra

Az egyik problematikus tényező a felvidéki, a vajdasági és erdélyi magyarok esetében az órai tanításon alkalmazásra kerülő tankönyvek nyelvi készségek fejlesztését megcélzó elméleti tartalma és az azt gyakorlatba ültető feladatok együttese. A nyelvi készségek fejlesztését megcélzó nyelvtanulási programok magukba foglalják az olvasás, írás, szövegértés, nyelvtani ismeretek, hallás utáni megértés, illetve a kommunikatív kompetencia párhuzamos fejlesztését (Myers-Scotton, 2006:42). Ezen idegennyelv-oktatási szemlélet kis mértékben vagy egyáltalán nem érvényesül a felvidéki és erdélyi kisebbségi iskolahálózatok többségnyelv-oktatására használt tankönyvekben.

Az adatközlők véleménye e kérdéssel kapcsolatban arra utal, hogy a szlovák nyelv tanítására kiadott tankönyvek kis mértékben fektetnek hang-

súlyt a kommunikációs készség fejlesztésére, ehelyett túlsúlyban vannak az irodalmi szövegek, valamint a nyelvtani ismeretek bővítésére szolgáló anyagok. A szlovák kisebbségi oktatásban való tanításához születtek külön tankönyvek, azonban ezek nem túl nagy mértékben különböznek azoktól a tankönyvektől, amelyeket a szlovák iskolák is használnak szlovák ajkú tanulók anyanyelvének az oktatásához. Tulajdonképpen abban különböznek, hogy a kisebbségek számára kiadott példányokban nincsenek világirodalmi szemelvények, kevéssel több kommunikációs gyakorlatot, és túlnyomórészt irodalmat és nyelvtant tartalmaznak. Még az irodalmi szemelvények is többnyire ugyanazok, mint a szlovák anyanyelvűek oktatásához használt tankönyvekben. Kismértékű differenciálás tehát valóban létezik. Ez a fajta differenciálás azonban csak azoknak a diákoknak jelenthet segítséget, akiknek az iskolai tanulás elkezdésekor már van egyfajta nyelvtanulási alapként szolgáló szlovák nyelvi tudása. Ezt támasztja alá a szlovákiai adatközlők válaszaiból kiemelt következő két interjúrészlet is (1 és 2 számúak).

(1) Interjúrészlet, nyelvtanár: Olyan tanulnak: szlovákul verselemzést a legapróbb részletekig, amit 3 gyerek megért az osztályból, a többinek teljesen mindegy, mert a többi nem tud beszélni [...]. A kommunikáció lemarad.

(2) Interjúrészlet, nyelvtanár: Még mindig a nyelvtanra helyezik a hangsúlyt. Nem értelemszerűen tanulják, hanem mint egy tesztet, mint ahogyan az érettségi kéri tőlük.

Történik mindez, amint ezt az adatközlők is kiemelik (3, 4 és 5 interjúrészlet), a kommunikatív nyelvoktatási szemlélet, valamint a kisebbségi nyelvi beszélők nyelvi készségeinek rovására. Myers-Scotton osztályozásában a kommunikációs kompetenciának két formája van. Az egyik a nyelvtani kompetencia, mely arra való készség, hogy az egyén felismerje az egy nyelven megalkotott mondatok nyelvtani helyességét. A másik, legalább ennyire fontos kompetenciatípus a kommunikációs kompetencia, amely az a képesség, melynek birtokába az egyén a kommunikációs szituációnak megfelelő megszólalásokra képes egy adott társadalomban (Myers-Scotton, 2006:40). A kérdés az, hogy lehetséges-e a kommunikációs kompetencia és a többségi nyelv magas szintű elsajátítása olyan oktatási körülmények közt, ahol a nyelv oktatása a nyelvtani és az irodalmi tudás fejlesztésére korlátozódik? A nyelvtanulás elsődleges célja ugyanis az, hogy a nyelvet elsajátító egyén hatékonyan tudjon kommunikálni különböző nyelvhasználati színtereken műveltségének és képességeinek megfelelően. A nyelvek használata ugyanis a mindennapi élet színterein az önkifejezés alapvető eszköze. Sem hivatalos, sem hétköznapi közegben nem alkalmazható az egy nyelven elsajátított irodalmi kifejezések, illetve

nyelvtani szabályok vonulata. Márpedig a többségi nyelv kommunikációs szinten való elsajátítása nélkül a kisebbség nem kis mértékben izolálódik a társadalmi élet különböző szinterein.

(3) Interjúrészlet, kémiatanár: Tanítanak témaköröket, de ezeket nem dialógusban tanítják.

(4) Interjúrészlet, angoltanár: A gyerek nem kommunikál az órán. Tehát kommunikatív, kommunikációra kell mindenféleképpen ráállnunk.

(5) Interjúrészlet, szlovák tanár: Hiába ő tanulja, hiába mi mondjuk, hogy de hát mindennap tanuljuk, mert az, ami a mindennapi kommunikációban van, az nincs. Ellenben tanulnak meséket fejből bemagolni, aztán olyan dolgokat, hogy *jégvirág* meg *fanyüvő* meg ilyet, ami az életben egyáltalán nem kell. De a mindennapi dolgok, azok valahogy elsikkadnak. Ez nincs meg.

Azonban nem ez az egyetlen probléma a többségi nyelv és kultúra oktatását kisebbségi iskolákban megcélzó szlovák tankönyvekkel. Ugyancsak hiányosságuk, hogy a szlovák órákon feldolgozásra kiválasztott irodalmi szemelvények nyelvi szint szempontjából nem felelnek meg a tanulók nyelvi készségeinek. A szerzők ugyanis olyan tankönyveket állítottak össze, melyek csak akkor lennének igazán hatékonyak, ha minden kisebbségi magyar tanuló szlovák nyelvi ismereteinek szintje egyrészt egyazon nyelvi szintnek felelne meg, másrészt rendelkeznének egyfajta előzetes szlovák nyelvtudással. Vagyis a kisebbségi iskolákban a többségi nyelv oktatásában alkalmazásra kerülő könyvek annak a feltételezésnek megfelelően vannak megszerkesztve, hogy a diákok iskolakezdekéskor vagy az iskolai tanulás folyamán már egyfajta szlovák nyelvi alappal kezdik az iskolát, illetve az iskolai tanulás különböző szakaszait, mely nyelvi tudás nem akadály a tankönyv szerinti nyelvtudásfejlesztés megvalósításának. E feltételezés helyénvaló olyan tanulók esetében, akik kétnyelvű magyar–szlovák környezetben töltötték életük első hét életévét, de nagymértékű tájékozatlanságra utal abban az esetben, ha figyelembe vesszük azt a tény, hogy vannak még Szlovákiában is teljesen egynyelvű magyar vagy többségben magyar nyelvközösségek. Ezen a ponton egy másik problémás terület határait érintjük – a nyelvi környezet és nyelvtanulás kérdéskörét, mellyel kapcsolatban a későbbiekben fogok néhány nyelvi problémát tárgyalni.

Az erdélyi kisebbségi oktatásban sem felelnek meg az idegen nyelv oktatásához szükséges módszertannak az államnyelv tanításához kiadott tankönyvek. Az egyik probléma, hogy nincs különbségtétel az államnyelv kisebbségi és anyanyelvi környezetben való oktatását illetően sem a tantervek, sem a tankönyvek szintjén. Amint azt az adatközlőim is kifejtik (6. számú interjúrészlet), az erdélyi magyar ajkú tanulók a román nyelvet

ugyanazon tanterv szerint és egyazon tankönyvekből tanulják középiskolában, mint a román anyanyelvű tanulók.

(6) Interjúrészlet, történelemtanár: Tehát a törvény előírja azt, hogy ugyanúgy kell egy roma gyerek, egy magyar gyerek vagy bármilyen más kisebbség tanulja a román nyelvet mint a román anyanyelvűek.

Ennek következményeképp, akárcsak a szlovák tankönyvek esetében, a többségi nyelv tanítása arra korlátozódik, hogy nagy mennyiségű nyelvtani és irodalmi ismeret elsajátítását követelik meg a kisebbségi tanulóktól. Tehát egy további tankönyvekkel kapcsolatos probléma (7, 8, 9 és 10-es számú interjúrészletek), hogy azok szinte kizáró jelleggel a tanulók román irodalmi és nyelvtani tudásuk elmélyítésére fektetik a hangsúlyt. Mi több, nem kis tananyagrészt a román nyelv archaikus, regionális szókincsének az elsajátítását szorgalmazza.

(7) Interjúrészlet, iskolaigazgató: Én azt hiszem, hogy a mi iskolánk diákjai addig, amíg bizonyos szövegértelmezésekre törekednek és irodalmi értelmezéseket várnak el tőlük a tanárok, illetve maga az oktatási rendszer, mindamelllett, hogy alapvető kommunikációs problémáik vannak a hétköznapi életben, ez kihozza a rendszer hiányosságait, illetve a tévűjtait. Tehát addig, amíg a román nyelv és irodalom órán igen nagy lélegzetvételű elemzéseket készítenek, addig az utcán, amikor valaki hirtelenül váratlanul rákérdez valamilyen segítségnyújtás kapcsán, akkor hát finoman fogalmaznak, nehézségeik vannak.

(8) Interjúrészlet, történelemtanár: Hát arról, hogy egy csomó olyan dolgot taníttatnak, aminek tulajdonképpen nem veszi hasznát a gyerek a mindennapi életben, a mindennapi kommunikációban. Tehát nem kommunikálnak tulajdonképpen, hanem a regionalizmusoktól és az archaizmusoktól és a minden egyébtől elkezdően egy csomó nyelvtani problémát tanulnak meg, amihez a gyereknek semmi köze nem lenne hát a későbbiekben, és hát attól nem fog tudni jól beszélni románul.

(9) Interjúrészlet, románatanár: Viszont az, hogy ugyanazt tanulják, mint egy román gyerek, akiknek amúgy is nehéz, hogy különböző metaforák vonulatát tanulja meg román irodalomból vagy megtanulják azt, hogy milyen irodalmi korszakok vannak és komoly műveket olvassanak, ebből sajnos a gyakorlati téren keveset lehet használni.

(10) Interjúrészlet, románatanár: Ugyanúgy tanulja a magyar gyermek azokat az irodalmi leckéket és nyelvtant, mint egy román anyanyelvű, és ugyanazok az elvárások is. [...] Tehát ugyanazt a verset kell értelmezze érettségien, ugyanazok a feladatok. És azért ilyen szempontból nagyon fontos lenne, hogy ez legyen megkülönböztetve, mert hiába, hogy az állam nyelve, de el kell fogadni, hogy a gyermekeknek ez is egy idegen nyelv.

Egyáltalán nem fontos, úgy tűnik, hogy az iskola keretein belül történő nyelvtanítás a mindennapokban oly szükséges kommunikációs készséget bármilyen fokon is kialakítsa, esetleg fejlessze. Lássuk a következő interjúrészletet (11 és 12 számúak) ennek alátámasztására:

(11) Interjúrészlet, történelemtanár: Inkább arra kellene megtanítsák a diákokat, hogyan kell beszélni románul, nem azt hogy ki és mit, mikor és hogyan írt. Tehát nem az irodalmat kell túlsúlyba helyezni, hanem inkább a nyelvet, a román nyelvet.

(12) Interjúrészlet, román tanár: Az irodalmi műnek az elemzési nyelvezetét tudja, de azt, hogy kimenjen az utcára és valakivel elbeszélgessen, nem tudja. S nem is fogja tudni soha ilyen program mellett.

Szerbiában az államnyelv oktatásakor mindig is tekintettel voltak rá, hogy a kisebbségeknek nem szerb az anyanyelve, tehát a számukra írt tanterv nem is lehet ugyanolyan, mint az, amelyik szerb anyanyelvűek számára íródott. Míg a többségi nyelvű iskolákban „szerb nyelvet” tanulnak a diákok, a kisebbségi tannyelvű iskolákban a tantárgy neve „szerb mint nem anyanyelv” (korábban „szerb mint környezetnyelv”). Ennek ellenére azonban szinte minden interjúban találunk rá utalást, hogy az iskolában nem lehet megtanulni a szerb nyelvet. A tanárok itt is ugyanazokra a hiányosságokra hívják fel a figyelmet, mint a másik két régióban. A tankönyvek nem a Myers-Scotton (2006:40) által felsorolt készségeket fejlesztik, ehelyett a szerb nyelv leíró nyelvtanát tanítják, az olvasmányok pedig vagy szemelvények a szerb irodalomból, vagy olyan tartalmúak, hogy segítsék a többségi kultúra megismerését. Az olvasmányok kiválasztásának ezen alapelveivel nem is lenne gond, ha az irodalmi szemelvények szintje a nyelvet tanulók szintjéhez igazodna (így nem tartalmazna például archaikus szövegeket), vagy ha nem csupán a tantárgy nevét módosították volna (környezetnyelvről „nem anyanyelvre”) hanem az olvasmányok tartalmát is (így az általános iskolások 28 évvel Titó halála után még mindig a pionírok kalandjairól olvashatnak...). Lássuk az alábbi interjúrészleteket (13-tól 21-es számúak) e kérdések pedagógusok általi alátámasztására.

(13) Interjúrészlet, angoltanár: [a szerb nyelv oktatásáról] Rövidebb olvasmányokon keresztül. Talán, hát... talán az idegennyelv tanításához lehetne hasonlítani, mert szerintem nem megy olyan szinten, ahogyan kellene. A gyerekek előtudása miatt, megint. Tehát nemhogy előtudás, hanem elő nemtudás miatt. Tehát itt is a kollégák előlről kezdik az egészet. Tehát ilyen alapszélgetés, hogy ki vagyok ...

(14) Interjúrészlet, történelemtanár: Tehát a hangsúlyt nem a konverzációna fektették. Nem a szó... hogy mondják azt, a szóismereteknek a bővítésére, hanem inkább a nyelvtanra, nyelvtani helyességre fektették a hangsúlyt,

és ezáltal a gyerekek definíciókat magoltak, szavakat magoltak, de nem igazán tudták azt, amit akartak.

(15) Interjúrészlet, egészségügy szaktanár: *És a szerb órákon?* Hát a szerb órákon ez a gond. Most ez ugye, nem az én dolgom, hogy meghatározom, de szerintem szerb órákon több értelme lenne, hogyha úgy tanulnák a szerb nyelvet, amit használnak. Jó, kell az is, hogy ilyen különböző írónak az életét, a műveit, ugye, de most ők pl. olvasnak 43-44 oldalas ilyen, ilyen „odlomak”, ilyen hogy mondják, ilyen regényrészletet. Na most azt mesélje el. Mondjuk azt sem tudja mondani, hogy „jó napot” vagy valamit megkérdezni, hogy ezt hol találom, vagy hol van, vagy ... ugye. Szerintem többet... Több hasznuk lenne.

(16) Interjúrészlet, középiskolai igazgató: A másik, hogyha meg is van a hajlandósága, elemiben nem készítették föl eléggé a 8 év alatt, és alig tud beszélni azon a nyelven. És itt is olyan a program, hogy nem a szakma felé hajlik, hanem csak tanulják az irodalmi szöveget. Ahol nem fog hétköznapi nyelvet ... hétköznapi nyelven megszólalni.

(17) Interjúrészlet, némettanár: Szerintem nem az óraszámom van a gond, hanem másképp kellene szerintem. *Hogya?* Szerintem, ... nem tudom. Olvasmány, kérdés-felelet. És ez megy 1-től 8-ig. Ahogy én tudom. Tehát a gyerekek már mindig azt mondják ... már a negyedikesek, hogy a „pitanja i odgovori. Čitaj! Pitanja i odgovori”. Gondolom, ... ez nagyon elavult szerintem.

(18) Interjúrészlet, tanítónő: Valami régi kézikönyvünk van, amit már nem igazán használunk, mert az még olyan pioníros időből való.

(19) Interjúrészlet, általános iskolai igazgató: Ezzel szemben nálunk még mindig ugyanazok a programok vannak. Ugyanazok a tankönyvek, mint amelyek voltak akkor, amikor nem úgy hívták a tantárgyat, hogy szerb mint nem anyanyelv, hanem úgy hívták, hogy szerb mint környezetnyelv. Tehát abból az időből húzódnak még ezek a programok. És hát olyan az oktatás módszertana.

(20) Interjúrészlet, középiskolai igazgató: Az én diákkorom óta, és most is látom, hogy nem [lehet iskolában megtanulni szerbül]. Magánórára kell járni, mondjuk rá, a fiamat is, hogy menjen neki a szerb. Az iskolában nem tanulja meg.

(21) Interjúrészlet, filozófiatanár: Ezt a saját bőrömmön is tapasztaltam, én sem az iskolában tanultam meg sem szerbül, sem angolul.

(22) Interjúrészlet, szaktanár: Órán nem tanulnak meg. Tehát elég gyenge a szerb-oktatás. Ezt a diákoktól hallom, hogy így nem fognak megtanulni szerbül sosem, semmit. Tehát ez, ez így nem sokat ér.

Habár a tananyag részletesen foglalkozik nyelvtannal, úgy tűnik annak oktatásában sem hatékony. Tanáraink gyakran utalnak rá (23 számú interjúrészlet), hogy nem tudnak tökéletesen ragozni szerbül.

(23) Interjúrésztlet, szaktanár: Sőt úgy kezdtem neki, hogy biztos, hogy lesz hiba, mert ugye mi csak nem érezzük úgy azokat a végződések.

Így azután itt is fölmerül az igény, hogy a szerb nyelv tanításának módszertanát közelíteni lehetne az idegen nyelvek oktatásának módszertanához (lásd 24-től 26-os számú interjúrésztleteket). A tantervben a készségek fejlesztésére kellene helyezni a hangsúlyt, és jó lenne, ha kisebb csoportokban oktathatnának. Ezt azonban így konkrétan csak a nyelvtanárok fogalmazzák meg, míg a többiek hiányolják ugyan a gyakorlati tudást, de megoldási javaslattal nem élnek.

(24) Interjúrésztlet, igazgató: Tehát abból az időből húzódnak még ezek a programok. És hát olyan az oktatás módszertana. Bár vannak már próbálkozások. Tehát vannak már próbálkozások. Ilyen kísérleti jellegű projektumok, hogy ott óvodás korban megtapasztalt ... Nem is tudom, hogy miképp nevezik azt a fajta módszert, ahol állandóan valamit végezve tanulja a ... tehát megtapasztalja, hogy... Nemcsak kimondja a szót, hanem, hogyha ez alma, kézbe veszi ...

(25) Interjúrésztlet, angoltanár: Talán, hát... talán az idegennyelv tanításához lehetne hasonlítani, mert szerintem nem megy olyan szinten, ahogyan kellene. A gyerekek előtudása miatt, megint. Tehát nemhogy előtudás, hanem elő nemtudás miatt. Tehát itt is a kollégák előlről kezdik az egészet. Tehát ilyen alapbeszélgetés, hogy ki vagyok ...

(26) Interjúrésztlet, angoltanár: Ilyen ... nyelveket, mint szerb, angol érdemes kisebb csoportokban ugyebár... mert így 2 szóhoz nem jut minden diák, ha 2 osztály ... tehát 2 osztály fölött már minden egyes diák számít. És egyszerűen nem tudnak beszélni. Tehát maximum annyi, hogy írnak meg olvasnak stb.

Egy következő probléma azzal kapcsolatos, hogy a tankönyvek nem veszik figyelembe a kisebbségek anyanyelvi készségeit és sajátosságait. A felvidéki és erdélyi kisebbségben élő magyarság történelmi okokból kifolyólag olyan etnikai közösségekkel került közelebbi vagy távolabbi kapcsolatba, mely közösségek nyelve mind genetikailag, mind tipológiailag különbözik a magyar nyelvtől (Bugarski, 1992:12). A szlovák és a román egyaránt az indoeurópai nyelvek csoportjába tartozik, míg a magyar a nem indoeurópai nyelv, hanem finnugor. Ezeket a nyelvgenetikai és nyelvtipológiai különbségeket ignorálják a tankönyv szerzői. Nincs külön, kifejezetten a magyar (vagy más) kisebbségek nyelvi igényeivel összhangban megszerkesztett tankönyv. Mi több, a kisebbségi oktatásban használt tankönyveket Romániában román szerzők írják, akik egyáltalán nem ismerik a magyar nyelvet, sem azt, hogy a magyar diákok a román nyelv tanulásakor milyen

nehézségekkel találkoznak. Ebből kifolyólag nem tudnak összehasonlító utalásokat tenni a nyelvi elemeket illetően, és nem tudnak rámutatni a két nyelv közötti hasonlóságokra és különbségekre. A lenti interjúrésztletekből (27 és 28-as számúak) is kitűnik e helyzet:

(27) Interjúrésztlet, román tanár: Tehát tulajdonképpen nincs nekünk egy olyan könyvünk, amelyet magyar nemzetiségűek szerkesztettek s ebből kifolyólag sajnos nincs megkülönböztetve, tehát ugyanúgy tanulja a magyar gyermek azokat az irodalmi leckeiket és nyelvtant, mint egy román anyanyelvű és ugyanazok az elvárások is. [...] Tehát, mindenképp fontosnak tartom azt, hogy legyen ez elkülönítve. Tehát a magyar nemzetiségűeknek legyen külön tankönyv. De olyan, amit nem románok írtak, akik nem láttak egy magyar gyermeket sem, hogy milyen problémákkal küszködik. Hanem magyar tanárok írják, akik tényleg nagyon jól végzik a dolgukat, és nagyon értik is, tudják már, tanítottak gyermekeket, magyar nemzetiségűeket, és akkor ők nagyon jól meg tudják érteni, hogy mi az, mit miért, tehát mi miért nehéz a gyermekeknek?

(28) Interjúrésztlet, angoltanár: (V)alószínűleg azok, akik írják a tankönyveket [...] nincsen megfelelő információjuk arról, hogy a magyar gyerekek milyen nehézségekkel találják szembe magukat a román nyelv és irodalom elsajátításánál.

A tankönyvek nyelvi szintjét illetően ugyancsak komoly problémák vannak. Mivel Erdélyben, a Felvidékkal ellentétben, egyáltalán nincsenek külön a kisebbségi oktatás számára kiadott tankönyvek, az oktatási rendszer nem veszi figyelembe, hogy magyar diákok többségi nyelvi szintje messze elmarad attól a szinttől, amin a velük egyidős román anyanyelvű diákok vannak, illetve attól a szinttől, amilyeneken egy-egy irodalmi mű feldolgozásához a tanulóknak lennie kellene. E helyzetet az alábbi interjúrésztletek illusztrálják (29 és 30-as számúak):

(29) Interjúrésztlet, angoltanár: A nehézségi fokuk, a stílusuk általában a román anyanyelvű diákokat célozza meg. Tehát kimondottan ezek román anyanyelvű diákoknak készülnek.

(30) Interjúrésztlet, román tanár: A magyar diáknál azzal kell megküzdünk az első órákon, hogy egy ilyen versből, ami egyszerű nyelven van írva ugyan, meg kell mondjak 60-70 szót, hogy mit jelent. Tehát a versnek az értelmezése előtt én először a szavakat kell tisztázzam. A regényekkel megint. Egy olyan gyerek, aki alig-alig tud olvasni kilencedikben, olyan nyelvi tudással jön, hogy akadozva vagy kínosan olvas, helytelenül is. Hát hogy is várjam én azt el tőle, hogy kellő időben, megfelelő időben egy 400-500 oldalas regényt elolvasson. Hát neki ez egy külön erőfeszítés, hogy román nyelven elolvassa.

Összefoglalva a fent elhangzottakat, a kisebbségi iskolákban a többségi nyelv oktatására kiadott tankönyvek nem felelnek meg az idegen nyelvek oktatási módszertanának, hiszen az irodalmi és nyelvtani ismeretek tanítására fektetett hangsúly olyan mértékben meghatározza a tankönyvek jellegét, hogy az teljes mértékben kizárja a kommunikációs készségek – olvasás, szövegértés és írás nyelvi készségeinek a kialakítását és megfelelő mértékű továbbfejlesztését.

4.2.1.2 A nyelvtudási szint alapján való csoportba helyezés és a nyelvi környezet hatása a nyelvtanulásra

Két egyforma nyelvi helyzet nincs (Kontra, 2006:10) még egy régió belül sem. A kisebbségi nyelvi beszélők élő nyelvi környezete nem egyforma egy ország határain belül annak kisebbségi tömbben vagy diaszpórában való elhelyezkedése miatt. Következésképp nem lehet olyan uniformizált tankönyveket szerkeszteni, melyek nyelvi színvonala feltételezi, hogy minden nyelvet tanuló egyén közvetlen nyelvi környezete biztosítja az iskolai tanulás kezdeteire, vagyis a hatodik vagy hetedik életév időpontjára az egyén minimális államnyelvi kommunikációs kompetenciájának a kialakulását az anyanyelvi nyelvi készségek kialakulása mellett. Hasonlóképp az is meglehetősen naiv feltételezés, hogy minden egyes iskolát kezdő diák ugyanazon szintű többségi nyelvi alaptudással rendelkezik.

A nyelvi szintnek megfelelő csoportba sorolás, valamint azzal harmóniában levő tananyag biztosítása döntő hatással bír az egy nyelvet tanuló diák nyelvhez való hozzáállásához és nyelvi készségeinek fejlődéséhez. A nyelvtudásszint alapján történő csoportba osztás kérdése csupán a Felvidéken bír érvényességgel, hiszen Erdélyben ennek a fajta nyelvtanítási módszer szükségességének kérdése nem is vetődik fel a román alkotmány, illetve a román oktatási törvény kisebbséget diszkrimináló jogszabályozása miatt, melyet már előbb részleteztem. Amint az az alábbi interjúrészletből is kiderül (31), a nyelvtanítási kritérium azonban a Felvidéken sem kerül megfelelő alkalmazásra a szlovák nyelvet tanuló iskolai oktatást kezdő diákok életében.

(31) Interjúrészlet, matematikatanár: Jobb lenne, ha még differenciáltabban lehetne tanítani – ezekkel a jobbakkal lehetne előrébb haladni, és a gyengébbeknek pedig több időt szentelni, tehát ez lenne az ideális mód, de hát erre egyik iskolában sincs, az osztályon belül csoportmunkákat lehet így.

Lanstyák és Szabómihály (2002:78) a felvidéki kisebbségi oktatáspolitikai hiányosságainak felvázolásánál rámutatnak arra, hogy a többségi nyelv oktatásával kapcsolatos problémák egyik gyökere az, hogy a szlovák állam

nyelvtanítási politikája a kisebbségeket „általában homogén tömbként kezeli, s nem tesz különbséget sem az egyes kisebbségek, sem pedig egy adott kisebbségen belül az eltérő nyelvismeretű csoportok között”. Vagyis, ellentétben az idegen nyelvek oktatásánál alkalmazott módszerrel, mely esetében az egy nyelv tanulását kezdő tanulókat nyelvtudásuk alapján sorolják kezdő, haladó vagy még inkább fejlett nyelvtudást feltételező nyelvcsoportokba, ahol az illető csoport megfelelő program és tankönyvek szerint halad, a kisebbségi magyar iskolák szlovák nyelvtanulást kezdő tanulóinak esetében ez a fajta differenciálás egyáltalán nem jelenik meg. Ezáltal, ha meg is jelenik a csoportban való nyelvtanítás, az nem homogén, nyelvi szintnek megfelelően történő csoportbeosztást jelent, hanem legtöbbször csupán létszám szerinti felosztást. Vagyis egyazon csoporton belül nagymértékben különböző szlovák nyelvi tudással kerülnek a diákok. Másrészt, ha a kedvezőbb, de nem túl gyakori esetben meg is történne a nyelvtudás alapján történő csoportbeosztás, még mindig távolról sem megoldott a nyelvtanulás kérdése, mert szintén nincsenek az alacsony és a haladó nyelvi szinteknek megfelelő tankönyvek és tantervek. Ez a fajta homogén nyelvtanítási oktatáspolitikát feltételezi, hogy a kisebbségi iskolák tanulóinak szlovák nyelvtudása egyrészt egyazon szinten van, másrészt megfelel annak a nyelvtudásszintnek, amely a kisebbségi oktatásban alkalmazott szlovák tankönyvek szintjén elindítja annak formális körülmények között történő oktatását.

A csoportba osztás problémájának egyik gyökere, hogy a szlovákiai kisebbségi magyar iskolák számára készült tankönyvek nem veszik figyelembe azt sem, hogy a diákok szlovák nyelvkörnyezetben élnek, ahol már az iskolában elkezdett nyelvtanulás előtt ’rájuk ragad’ egy kis szlovák nyelvtudás, mint például a pozsonyi, losonci vagy kassai diákok, vagy egy nyelvű magyar környezetben élnek, mint például a csallóközi diákok (Lanstyák–Szabómihály, 2002:78), ahol sem az iskolai szlovák nyelv tanulásának elkezdésekor, sem az iskolai tanulás alatt nem minden környezetben van lehetőség a szlovák nyelvi ismeretek gyakorlati élő nyelvi fejlesztésére. A továbbiakban nézzük e problémák kissé részletesebb bemutatását.

A nyelvi környezet milyenségéből fakadó problémák az említettek túl még további két szinten is befolyással vannak a kisebbségi magyarok többségi nyelvi készségeire. A környezet nyelvi hatása megmutatkozik a kisebbségi magyar tanuló iskolakezdési életperiódusában, valamint az iskola elvégzésének teljes szakaszában. Myers-Scotton (2006:42) értelmezése szerint az informális nyelvtanulás mértéke egyén és közösség típusától egyaránt függ. Egy olyan közösségben, ahol az egyén napi kapcsolatban van az anyanyelvén kívül más nyelvekkel is, spontán módon elsajátíthatja az illető nyelvet nyelvi készségeinek megfelelően. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy úgy mind a Felvidék, mind Erdély esetében a magyarság

jellemzően vagy homogén tömbben, vagy elszigetelődött szórványban él. A felvidéki és erdélyi kisebbségi magyar iskolákba gyakran olyan gyermekek járnak, akik a megfelelő nyelvi környezet hiánya miatt csak az iskolai tanulás elkezdésekor találkoznak a szlovák, illetve a román nyelvvel. Megfelelő, a többségi nyelv tanulását elősegítő élő nyelvi környezetben a kisebbségi magyar nyelvi beszélők spontán módon elsajátíthatják a többségi nyelvet olyan mértékben, amely az adott nyelvi tankönyvekből való tanuláshoz a boldogulást biztosíthatja.

Tanulmányainak elkezdésekor az egynyelvű magyar környezetben felnövő diákok többségi nyelvi szintje, érthető módon, a kezdő nyelvtanuló nyelvi készségeinek megfelelő szint. E csoportba sorolhatók azok a kisebbségi nyelvi tanulók, akik a felvidéki falvakban élnek, ahol sem a családban, sem az élő nyelvi környezetükben nem szükséges a szlovák nyelv használata. Ellentétben ezzel, azon diákok szlovák nyelvi szintje, akik magyar–szlovák kétnyelvű környezetben élnek, nem egyenlő egy kezdő nyelvtanuló nyelvi szintjével, hiszen a környezet hatására spontán módon elsajátítanak szlovák nyelvi ismereteket. Az alábbi interjúrészletek (32-től 35-ös számúak) a nyelvi környezet és többségi nyelvtudás közötti kölcsönhatásra mutatnak rá:

(32) Interjúrészlet, iskolaigazgató: Attól függ, hogy milyen környezetből jönnek, milyen faluból. Vannak gyerekek, akik azt se tudja szlovákul megmondani, hogy mikor született. Úgyhogy bárhol el lehetne őket adni. Semmivel sem tudnak többet, mint németül vagy angolul. Különböző meglepő, mert hát tévé, rádió, újság, semmi. Azok innen a Medvesalól ilyen tiszta magyar környezetből vannak azok. Harmadikra kezdenek valamit sejteni.

(33) Interjúrészlet, magyartanár: Izoláltak vagyunk mi itt nagyon. Az az egyetlen egy óra iskolában, annyi szlovák szót hall. Nagyon kevés a gyerekek között az, aki bekapcsolja a szlovák tévét vagy netalán szlovák újságot vesz a kezébe vagy könyvet. Az meg már a csúcsok csúcsa. Városi gyerekeknél a környezet, a barátok, ráragad a nyelv, de itt...

(34) Interjúrészlet, némettanár: Attól függ, hogy honnan jön. Aki Losoncra jön, annak érezhetően sokkal másabb a szlovák tudása, mint aki Fülekről vagy netalántán még a Medvesaljáról, tehát olyan faluból, ahol még esélye sincs, hogy szlovák emberrel találkozzon.

(35) Interjúrészlet, szlováktanár: A legtöbb gyerek úgy jön, hogy konyhanyelven már elég jól beszél szlovákul. Vannak szlovák barátaik.

Az élő nyelvi környezet hatása azonban az iskolai tanulás további periódusaiban is fontos, hiszen a nyelvtanulás sikeressége szempontjából igencsak komoly előnyökkel jár egy olyan nyelvi környezet, amely biztosítja a nyelvet tanuló diák számára az iskolában elsajátított nyelvi készségek minden-

napi életben való alkalmazását. Lássuk az alábbi interjúrészleteket (36 és 37-es számúak) a fentiek kapcsán:

(36) Interjúrészlet, magyartanár: Ez az hogy, annyira magyar környezetben vagyunk, hogy ők otthon se, egy szót, sehol nem beszélnek szlovákul, csak itt az a 45 perc az órán. Az nagyon kevés arra, hogy megtanuljon szlovákul meg még az anyagot is vegyük.

(37) Interjúrészlet, fizikatanár: Az itt élő ember számára a szlovák [a legfontosabb nyelv]. Mindenképpen a szlovák, mert az igaz, hogy itt a mi régióinkban elboldogulunk a magyar nyelvvel, itt is néha szükség van a szlovák nyelvre itt-ott. De viszont, ha gondjaink vannak, el kell menni Trnavára az ügyeinket intézni vagy el kell menni Pozsonyba az ügyeinket elintézni, akkor ott a magyar nyelvvel nem mész semmire, úgyhogy ennyi. Úgyhogy ezt kénytelen az ember magas szinten, úgy ahogy kell elsajátítani és nem melléragozni. Sajnos, nem olyan szinten vannak a gyerekek sem, hogy ez így lenne. Mert hát azt a nyelvet tényleg csak az órán használja, nem tud annyira belemélyülni abba a nyelvtanba.

A Vajdaság területe a másik két régióhoz képest kisebb, a magyarság területi elhelyezkedése viszont mozaikszerű, így ezen a kis területen találunk tömböt és szigetet alkotó magyar közösségeket is, csakúgy mint szórványban élő magyarokat. Mint ahogy azt fentebb már láttuk, az iskola nem tudja biztosítani a szerb nyelv elsajátítását. Interjúalanyaink gyakran megfogalmazzák (lásd a 38-tól 44-ig terjedő interjúrészleteket), hogy csak azok tudnak jól megtanulni szerbül, akik vegyes környezetben nőttek fel, vannak szerb barátaik vagy vegyes a családi háttérük.

(38) Interjúrészlet, angoltanár: Például a szerb nyelvet is nagyon nehezen tanulják. Pláne, hogyha olyan környezetből jönnek, amely majdnem 100%-osan magyar. Magyarlakta vidék. Nagyon nehezen.

(39) Interjúrészlet középiskolai igazgató: Nagyon sok a Szabadka környéki gyerek is, tehát olyan homogén közösségből jönnek, ahol valóban a legalapvetőbb dolgokat nem tanulják meg szerbül.

(40) Interjúrészlet, angoltanár: És ezt saját magamon is tudom, hogy én ha nem jártam volna oda [szerb iskolába], én az általános iskola ... Jó, imádtam a tanáraimat, és minden tiszteletem, de most így tanári fejjel visszanezve én nagyon ... nagyon szerettem a szerbórákat, de én sem nem ... nem ott tanultam meg.

(41) Interjúrészlet, történelemtanár: De mondom. zombori közegben nem gond. A diákok tényleg, szinte anyanyelvi szinten beszélnek [a szerbet]. Nagyon sokan vegyes házasságból is jönnek.

(42) Interjúrészlet, szaktanár: Ők sem okák ugye, én megértem, mert ugye ő olyan környezetben van, ahol nem hall szerb beszédet.

(43) Interjúrésztlet, szaktanár: Itt elég gyengén, elég gyengén tudnak szerbül a diákok, mert magyar környékből jönnek, ahol ottan sem ... és nem nagyon hallják a szerb nyelvet. És túlzottan nem is motiváltak arra, hogy megtanulják.

(44) Interjúrésztlet, középiskolai igazgató: De viszont itt meg jellemző az, hogy a zentai, kanizsai, adai magyar diákok nem tudnak szerbül. Tisztelet a kivételnek. A távolabbiak meg elég szépen. Csókai szerb ... magyar diákok, vagy a becseiek, vagy délebről, akik jönnek, azok már sokkal jobban tudnak szerbül, ugye, mert a környezet miatt rákényszerültek.

Erdélyben, Kovászna és Hargita megyében a magyarság tömbben él, aminek következményeképpen nem jellemző, hogy a hivatalos ügyek intézésén kívül más esetekben használni kellene a többségi nyelvet.³Tanulmányomban nem beszélek olyan kisebbségi magyar nyelvközségekről, ahol a magyarság szétszórtan él, vagyis az élő nyelvi környezete túlnyomóan román. A nyelvelsajátítás nagymértékben függ a nyelvi közegtől, az iskolán kívüli nyelvhasználat lehetőségeitől. A túlnyomórészt magyarok által lakott területek nyelvi közege nem elősegítője a többségi nyelv elsajátításának. Az ilyen, egynyelvű magyar közegben elhelyezkedő magyar tannyelvű iskolák esetében az órai többségi nyelvoktatásra korlátozódik a többségi nyelv használati színtere. Vagyis, amint ezt az interjúalanyok véleményéből is láthatjuk a következő négy interjúrésztlet alapján (45–48-as számúak), a többségi nyelv spontán elsajátítására nincs lehetősége a székely gyermeknek, mert az iskolai, maximum heti öt román nyelvórán kívül sehol nem használja a román nyelvet. Ez egyrészt azt jelenti, hogy a középiskolát kezdő tanuló szinte semmilyen államnyelvi tudással nem rendelkezik. Másrészt az iskolában elsajátított román nyelvi ismereteit, ha lennének, akkor sem tudná a gyakorlatban érvényesíteni, mert azok irodalmi szöfordulatokra és nyelvtani elemzési módszerek megjelölésére korlátozódnak.

(45) Interjúrésztlet, román tanár: És akkor én azt mondanám, hogy különbséget kell tenni megint még a kisebbségen belül is, hol kisebbség, milyen vidéken. Mert nem mindegy, hogy itt azért tömbmagyarság él és tényleg nincs, ahol a gyermek halljon román nyelvet, annyit, hogy felszedjen. Sokan, amit hallanak, azt a 4-5 órát iskolában, amíg ott vannak, annyi. És semmi egyebet románul, abból nem lehet megtanulni.

(46) Interjúrésztlet, iskolaigazgató: Sajnos, a tapasztalatom azt mutatja, hogy Székelyföldön a román nyelv ismerete elég hiányos, és nyelvész révén tudom, hogy ez elsősorban annak tudható be, hogy a diákjaink gyermekkorukban nincsenek olyan környezetben, ahol a román nyelvet spontán tanulják meg. Nem beszélnek a román nyelvet, amikor pedig elérik

az iskolai kort, akkor is nem igazán mondhatják, hogy román diákokkal játszanak együtt, tehát a természetes módja a nyelvtanulásnak igazán nem létezik számukra.

(47) Interjúrésztlet, iskolaigazgató: Főleg Sepsiszentgyörgyön, ahol olyan a nyelvi környezet, mert hogy a nap zömében magyarok között vagyunk és vannak. Emiatt nagyon gyenge a román nyelvtudásuk. [...] Egy másik környezetbe felnövő gyerek, aki szórványban él és románok között van, az biztos, hogy jobban eltudja sajátítani. Bővebb a nyelvtudása, a szókinccse de ezeknek a mieinknek, akik itt vannak Szentgyörgy, Csíkszereda, Udvarhely, tehát ezeken a részeken nagyon nehéz.

(48) Interjúrésztlet, román tanár: De nem a tényeket veszik alapul, hogy ennek a székely gyereknek itt a székely környezetben a román nyelv az egy abszolút idegen nyelv és soha az ő környezetében románul nem beszélt, nem hallott román szót, itt is csak az iskolában hall.

Maros megyében a magyarság már kisebbségben él, sokkal inkább elszigetelve, román dominanciájú élő nyelvi környezetben. Így az ottani magyarság esetében a többségi nyelvi készségek fejlettségi szintje jóval magasabb, mint a Hargita és Kovászna megyei magyaroké, hiszen a többségi román nyelvi környezet a román nyelv spontán elsajátítására, valamint a román nyelvtudás gyakorlására lehetőséget biztosít. Adatközlőim azt nyilatkozták, hogy általában csak azoknak a diákoknak hiányos a többségi nyelvi tudása, akik olyan falusi vagy városban belüli egynyelvű magyar mikrokörnyezetben (városi kerületek, utcák) élnek, ahol nincs a környezetükben román barát, ismerős, és így az iskolai tanulás előtt olyan minimális a többségi nyelvvel való érintkezésük, hogy az egyáltalán nem elegendő többségi nyelvi készségeik informális megalapozásához.

(49) Interjúrésztlet, román tanár: Attól függ, hogy milyen környezetben nevelkedtek, hogyha a negyedben, az utcában, a baráti körben vannak románok, akkor eléggé jó, ha pedig a családban sem próbálkoznak, a környezetben sem beszélnek románul, akkor nagyon gyatra. És nagyon nehéz nekik.

(50) Interjúrésztlet, iskolaigazgató: Szerintem érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy esetleg Maros megyében, de akár ne is Maros megyét vegyük, Nagyvárad vagy Szatmáron, szerintem a gyerekek jóval több román nyelvűvel találkoznak, román anyanyelvű emberrel találkoznak vagy normálisan tudnak egy üzletben beszélni románul, holott nálunk ilyesmire nagyon nincsen alkalom. És akkor én azt mondanám, hogy különbséget kell tenni megint még a kisebbségen belül is, hol kisebbség, milyen vidéken.

Összefoglalva az itt elhangzottakat, a kisebbségi magyarok többségi nyelvi készségeinek fejlődésére egyik leginkább ható tényező maga a közvetlen élő

nyelvi környezet, melyben a nyelvek jelenléte vagy hiánya vagy segíti, vagy nem járul hozzá egy adott nyelven kialakuló nyelvi készségek fejlődéséhez. Ugyanakkor, amint azt Lanstyák és Szabó Mihály (2002: 78) is kiemelik, a kisebbségek nyelvpolitikai érdekeinek érvényesítéséhez szükséges a többséggel való kiegyezés, ugyanakkor „a többségi nyelv oktatását differenciáltan kell kezelni, s tekintettel kell lenni a kisebbségen belül az eltérő nyelvi helyzetű (tömb, sziget, szórvány) csoportok nyelvismereti szintjére”.

4.2.2. Oktáspolitikai problémákkal kapcsolatos különbségek a többségi nyelv tanításában a Felvidéken és Erdélyben

Az alapvető különbség abban áll a két határon túli magyar kisebbség többségnyelv-oktatásával kapcsolatos nyelvpolitikai problémák között, hogy míg Erdélyben a román nyelvet nem idegen nyelvként tanítják a kisebbségi magyar iskolákban, Szlovákiában a tankönyvekben valamilyen szinten érvényesül a szlovák mint idegen nyelv tanításának szemlélete, de nem megfelelő mértékben és nem a megfelelő nyelvtanulási szakaszokban. A következő interjúrészletek (51–55. számúak) arra utalnak, hogy nem magyar–szlovák kétnyelvű környezetben levő iskolák esetében az iskolát kezdő tanulóknak problémát okoz a szlovák tankönyvek használata, ugyanis azokból hiányzik a nyelvet idegen nyelvtanítás szempontjából megközelítő nyelvtanítási metodika.

(51) Interjúrésztlet, földrajztanár: Ilyenek a tantervek, kollégák is panaszkodnak, szülőként ismerem. Úgy veszik, elsőtől már azt várják el, hogy a gyerek egy zseni. Nem úgy, ahogy az angolt vagy németet kezdjük tanítani, hanem úgy, mintha azt már eleve tudná, pedig nem! Ennek ugyanúgy idegen nyelv.

(52) Interjúrésztlet, szlováktanár: Első órán elsőben szlovákból ez a téma: *To je škola. Žiaci idú do skoly. Čo držia v rukách?* [Ez az iskola. A tanulók iskolába mennek. Mi van a kezükben?] Ki se tudja mondani a gyerekek. *Deti držia kvety. Komu darujú kvety? Darujú pani učiteľke?* [A gyerekek virágot tartanak a kezükben. Kinek ajándékozzák a virágokat? A tanító néninek ajándékozzák.] Most ez mind idegen szó. Aztán még egy csomó szó van. De már csak ez: *Deti sa tešia.* [A gyerekek örülnek.] És ez mind különböző mondattípus. Itt tiszta idegen szó a gyerekeknek, és nem tudja, mit mond. És ezt egy hét alatt meg kell tanulni. [...] Aztán a mesék. Én nem tudom, ki próbált meg már idegen nyelven mesét tanulni, de egy hatéves gyerekeknek mikor meg kell tanulni, elsőbe van egy ilyen medve, hogy nem tud vezetni, beleül az autóba, ezért nekimegy a fának, kiesik, beleesik hordóba, amiben méhek vannak, a méhek kiűzik a faluba, a falubeliek nevetnek.

Egy mese. Aranyhalmese, répamese, hollómese, no és még talán a kecskegida is. Őt mesét meg kell tanulnia, ami valami borzalom. A négy évszak. Úgyhogy örület. Ahelyett, hogy szépen megtanulnának tényleg úgy, ahogy az idegen nyelveken szépen bemutatkozni és vennék sorba, hogy mondat-típusokat begyakorolnák, hogy az menjen. Hát nem megy.

(53) Interjúrésztlet, szlováktanár: Őnekik már a szlovákkal éppen elég megbirkózni, és ő számukra már az idegen nyelv, még ha hivatalosan államnyelv is, de az ő számukra idegen. És ebbe is nehezen jönnek bele.

(54) Interjúrésztlet, iskolaigazgató: A szlovák iskolában szerintem úgy tanítják a szlovákot, mint mi tanítjuk itt a magyart. A magyar nyelvtant. Tehát ottan sok a nyelvtan.

(55) Interjúrésztlet, szlováktanár: Szerintem ennek van alapja, mert egy olyan csoportban, ahol a losonci gyerek együtt van a medvesalji gyerekekkel, ott azért elég nehéz dolgozni úgy, hogy az mindenkinek megfeleljen, és a másik dolog pedig az, hogy nem igazán úgy tanítódik a szlovák nyelv, mint egy idegen nyelv, sajnos nem ismerik el, hogy az nekünk egy idegen nyelv, akárhogy is, hiába az államnyelv, de az nekünk egy idegen nyelv, és aki idejön, a tanuló, feltételezik, hogy ő már szlovácul nagyjából tud, és akkor itt már főleg ilyen irodalmi meg nyelvtan is van természetesen, de nagyon sok ilyen irodalmi témával foglalkoznak, ami nem biztos, hogy hozzásegíti őket, hogy a mindennapi életben tudjanak kommunikálni.

Erdélyben a többségi nyelv oktatása, amint az a fentebb bemutatott példákban is kifejtettem (a kisebbségi nyelvi beszélők számára nincs külön a román nyelv tanítására szerkesztett tankönyv) nem idegen nyelvi szemlélet alapján történik. Vagyis a középiskolás oktatásban egyáltalán nem érvényesül a román nyelv tanítására kiadott tankönyvekben a román mint idegen nyelv tanításának szemlélete és módszertana. Az alábbiakban olyan interjúrészleteket láthatunk (56. és 57. számúak), melyek igencsak illusztráltan mutatják be a többségi nemzet reakcióját azon nyelvi jog kérelmezésekor, hogy a többség nyelvét megfelelő módszertan alkalmazásával tanulhassa a kisebbség:

(56) Interjúrésztlet, románatanár: Még a szó is borzasztó. Tehát mikor a parlamentben erről vitáznak, hát már a hajuk égnek áll, amikor valamilyik magyar képviselő vagy szenátor felveti a problémát, hogy sokkal eredményesebb lenne, ha a román nyelvet úgy kezelnék, már kicsi osztályoktól, mint idegen nyelvet. Nyugodtan lehetne úgy kezelni. Nagyon nagyon bonyolódna attól a szótól, hogy idegen nyelv. Hát ugyebár ez az állam nyelve, hát nem lehet idegen nyelv.

(57) Interjúrésztlet, angolatanár: A román sajnos nem minősül idegen nyelvnek, tehát ilyen nincs, hogy a román idegen nyelv. Szerintem ez a leg-

háborítóbb gondolat, esetleg hogyha ilyesmit merít fel minisztériumi szinten, a fél minisztérium szívbjait kapna, hogy milyen idegen nyelv. Úgy hogy a románt azt úgy veszik, hogy természetes, hogy tanuljuk és azt első osztálytól anyanyelvi szinten normálisan kellene, nem megy azért, de hát na.

Láthattuk már, hogy a vajdaságiak leginkább azt kérik számon a szerb nyelv tantervétől, hogy az nem ad gyakorlati nyelvtudást. Hiába az órákon eltöltött idő, a diákok az iskolában nem azt tanulják meg, amire valójában szükségük van. Erre csupán akkor van esélyük, ha a szerb nyelvet a mindennapokban, az utcán sajtítják el. Márpedig az életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz feltétlenül szükség van a szerb nyelv ismeretére. És nem csak ezért, a többségi nyelv ismeretét egyfajta gazdagságnak is tekintik, melyen keresztül megismerhető egy másik kultúra és gondolkodásmód.

Hogy konkrétan mit értenek gyakorlatias nyelvtudás alatt, azt megérthetjük azokból az interjúrészekből (58–62. számúak), ahol alanyaink arról beszélnek, milyen gondolataik lehetnek egy vajdasági magyarnak, ha nem tud szerbül. Az életben tehát a hivatalos szervekkel való kommunikációhoz, a munkához és a továbbtanuláshoz van szükség. Mindhárom helyszínen hátrányba kerül az, aki csak magyarul tud.

(58) Interjúrészt, középiskolai igazgató: Az anyanyelv. Az anyanyelv a legfontosabb az életben. Nagyon fontos a környezetnyelv is. A környezet nyelve. Környezet nyelve. Nem lehet szerb nyelv nélkül. Ez egészen természetes, és elfogadom, hogy nem lehet... hogy ez Szerbia és hogy szerb nyelven mindenkinek tudnia kell. És elsősorban ő károsodik legtöbbet, ha nem tud. Személy szerint ő károsodik, mert jön a félelem valahol felszólalni, valamilyen kommunikációt folytatni a közlekedési rendőrral. Valamilyen hivatalban, hogyha nincs a nyelvtudása azon a szinten, félelmek képződnek benne. Úgyhogy nagyon fontos azt is tudni. Hogyha erre a két nyelvre ...

(59) Interjúrészt, szaktanár: Hát bizony elejében egy kicsit nehéz volt, mert ... de aztán úgy bejöttünk, hogy aztán épp annyi volt, amikor magyarul hallottad, mintha szerbül modták volna. És aztán azért az nagy segítség volt a főiskolán.

(60) Interjúrészt, szaktanár: Mivel itt élünk, ugye, először is az anyanyelvét kell, hogy tudja, és a szerb nyelvet. Most függetlenül attól, hogy nagyon sokan ezt nem jó szemmel nézik, ugye, szerb, szerb. Ez butaság, gondolom, mert olyan helyen élünk, ahol ezt a nyelvet kell tudni. [...] Hát most ha Angliában élnél, akkor angolul kéne tudnod. Vagy Romániában románul. Hát most Istenem.

(61) Interjúrészt, szaktanár: Hát a szerbórákon ööö ez a gond. Most ez ugye nem az én dolgom, hogy meghatározom, de szerintem szerbórákon több értelme lenne, hogyha úgy tanulnák a szerb nyelvet, amit használnak.

(62) Interjúrészt, igazgató: Viszont, aki itt tanul tovább, nálunk, annak az anyanyelve mellett meg az angol mellett a szerb nyelv nélkülözhetetlen. Na, most ezt egy picit el lehet odázni, hogyha külföldön tanul, viszont ha visszajön, ahhoz, hogy ő érvényesüljön vele, szintén nélkülözhetetlen. Tehát egy egyetemi végzettségű kádert nem tudok elképzelni, hogy nem valamilyen szintű vezető pozícióban van. Nem mondom, hogy azonnal ő lesz a cégnek a generális igazgatója, de hogy valamilyen szintű vezető lesz, az biztos. És egy valamilyen szintű vezetőnek ott, ahol az alkalmazottaknak a mondjuk fele szerb ajkú, ott muszáj kommunikálni olyan nyelven is. Tehát végül is, hogy azonnal kell neki az egyetemi tanulmányai kezdetén a szerb nyelv, vagy pedig majd, amikor végzett, és aztán fog neki kölleni...

A szerb nyelv megfelelő ismeretének hiánya különösen a szakközépiskolákban jelentkezik (lásd a 63–65. számú interjúrészteket), ahol már a gyakorlati oktatás során látszik, hogy a többségi nyelv ismerete nélkül a diákok nem fogják tudni megfelelően végezni a munkájukat. Az ilyen iskolákban tanító tanárok (elsősorban a szaktanárok) olyannyira gondnak látják ezt, hogy saját órájukon próbálják pótolni azt, amit a szerbórák elmulasztanak.

(63) Interjúrészt, szakiskolai igazgató: Az a véleményem egyébként, hogy nagyon sokban egy ... egy ilyen szubjektív vetülete is van a környezetnyelvi tanításnak. Azt hiszem, hogy itt a program engedélyez egy bizonyos változtatási lehetőséget, és van olyan kolléga, és olyan tanár, aki ezzel él. És egy kicsit úgy közelebb viszi azt a nyelvet. Tehát akár a konverzációban... Példaként mondom, egy kolléganő, aki nemrég ment el nyugdíjba, olyan helyes volt, hogy mindig vagy egy téglával, vagy egy csempével sétált le-föl. Úgy érezte, hogy ezeknek a gyerekeknek sokkal többet jelent az, hogyha ő levisz egy csempét, és megmondja, hogy ez az éle, ez a lapja, ez a színe, ez az anyaga. Azzal, most mondjuk egy kőműves osztályban sokkal többet ér el, mert ugye nem fél majd megszólalni, mint hogyha most nem tudom én, a Boka Kotori öböl szépségeiről ... Tehát nem akarom én ezzel azt mondani, hogy ... De mindenesetre ez is egy olyan dolog kell hogy legyen, hogy naprakész.

(64) Interjúrészt, szaktanár: Ez úgy van megoldva, legalábbis én úgy oldom meg, az én időmben is így volt, mikor én jártam középiskolába hogy pl. egy rajzot szerbül írtunk ki, egy rajzot magyarul. Akkor ... egy szerb dolgozatot latinicával, egyet csirilicával. És hogy őszinte legyek, nekem egyáltalán nem volt problémám, amikor lekerültem Beográdba, hogy most csirilica. Vagy hogy a magyar, és így tovább.

(65) Interjúrészt, szaktanár: A diákok tanulják a szakkifejezéseket szerbül is? Nahát, itt van a gond külön a magyar tagozatú gyerekekkel, hogy

főleg vidékről, akik, akik jönnek a kisebb falvakból, nagyon rossz a szerb tudásuk. Persze a kórházban azt mi nem válogathatjuk meg, hogy most én csak magyar beteghez beszélhetek, ugye? Ez olyan hivatás. És ez nagy hiányosság önöknek, hogy ezt nem tudják. De most mi igyekszünk pl. amikor első-másodikban tanuljuk a vérvételt, akkor lediktálom nekik, zárójelbe írd oda, ezt a lázlapra itt találod meg. Hogy „vérkép” azt tudni kell magyarul, de neked az orvos azt nem fogja a lázlapra, hogy vérkép, hanem odáírja, hogy „krvna slika” vagy ’KKS’, ugye? Hogy ezt legalább föl tudják ismerni, mert ebből van a hátrányosságuk. Pl. a gyakorlatosokkal elmegyünk, valaki szól hozzájuk szerbül, lehet, hogy ez a gyerektől is függ, hogy hogy reagál rá. Némelyik, hogyha nem érti, hogy mit szólnak hozzá, akkkor egyszerűen hátat fordít, és kész. Persze, a kolléganő, aki valamire megkérte, megsértődik. Hogy mit szólok hozzá, hogy hátat fordít. És akkor szoktam nekik mondani, hogy ez a legrosszabb megoldás, amit teszel, hogy hátat fordítasz.

Az iskolai szerbórákon tehát nem kapnak használható nyelvtudást a diákok. Ennek elsősorban a központilag előírt tananyag az oka, melyet a tanárnak kötelessége követni. Többen úgy látják azonban, hogy a szerb nyelvet oktató tanár tehet a probléma orvoslásáért, például becsempészhetnének másfajta tartalmakat is az óráikba. Ehhez azonban, a rendszer működésére való tekintettel, úgy tűnik, bátorság és tetterkésztség kell. Lássuk az alábbi véleményeket (66–68. számúak):

(66) Interjúrésztlet, igazgató: *A szerbtanárok szoktak visszajelezni, hogy most már elavult a tanmenet, jó lenne valami más?* Nem. Az egyik nyugdíj előtt van, a másik meg fél megszólalni. Úgyhogy nem annyira érdeklő őket. Itt az anyag, leadom, és kész.

(67) Interjúrésztlet, igazgató: A másik, hogyha meg is van a hajlandósága, elemiben nem készítették föl eléggé a 8 év alatt, és alig tud beszélni azon a nyelven. És itt is olyan a program, hogy nem a szakma felé hajlik, hanem csak tanulják az irodalmi szöveget. Ahol nem fog hétköznapi nyelvet ... hétköznapi nyelven megszólalni. Tehát a kórházban vagy egy egészségügyi intézményben gyakorlat során tanulja meg azt a ... azokat a kifejezéseket. Nincs meg akkora szabadság adva a nyelvtanároknak, hogy ezzel foglalkozzanak. [...] Tanítjuk az irodalmi szövegeket nekik szerbül. És ha nem ezt csináljuk, akkor majd jön a minisztériumtól a „na-na!”. Mert nem így van a program megírva. [...] Minden szakmában külön program kellene, hogy legyen, végül is. És ez igenis probléma. Van, aki nem hajlandó megszólalni azon a másik nyelven, de van aki ... a diákok nagy része azért az a két év alatt, amíg járnak ki a kórházba, megtanulják. A szerb tanulók is megtanulják, hogy hogyan kell szólni a magyar páciensekhez, esetleg meg is érteni, hogy mi a baja.

(68) Interjúrésztlet, igazgató: A tanár mindig egy ilyen 30%-nyi lehetőséget kap, hogy a tanterven belül is legyen mozgástere. Tehát az ő egyéni az, ami esteleg valami felé vezethet. És ez a szerb nyelvben is. Vannak olyan tanárok, akik élnek ezzel a plusz 30%-kal, és életszerűséget visznek a szerbórákba, és vannak tanárok, akik szigorúan tartják magukat a programhoz, és nem lehet náluk megtanulni.

5. A sikerebb államnyelv-elsajátítás

A fent röviden bemutatott oktatáspolitikai problémák egyértelműen megnehezítik a Szlovákiában, Szerbiában és Romániában élő magyar kisebbség két nyelven való kommunikatív kompetenciájának, valamint a minőségi kétnyelvűség kialakulását. A rendszer működésének nehézségét az alábbi interjúrésztlet (69. számú) rendkívül jól illusztrálja:

(69) Interjúrésztlet, román tanár: Itten valahogy kínos, nyikorog, nem megy úgy, ahogy kell. Ő mondaná, szegény, mert esze van és irodalmi tudása is, de nem tudja kifejezni magát, akkor engedem, hogy egyszer elmondja magyarul, akkor átfogalmazzuk románra, akkor kijavítom azt, amit ő rosszul mondott románul. Na, ilyen kínosan működik a dolog.

Kutatási eredményeim alapján a napjainkban a Felvidéken, a Vajdaságban és Erdélyben működő oktatási intézményekben a többségi nyelv elsajátításában az a legkevésbé alkalmas nyelvtanulási módszer kerül alkalmazásra, hogy a többségi nyelveket, azaz esetünkben a szlovák és a román nyelveket anyanyelvként oktatja kisebbségi magyar anyanyelvű beszélők számára. A többségi nyelv oktatásának jelenlegi modellje a szegregációs oktatási modellnek felel meg, mely értelmében a többségi nyelv oktatása alacsony módon folyik az anyanyelv mint az oktatás fő nyelvével párhuzamosan, ezáltal a kisebbség társadalmi szintű szegregálását, esélyegyenlőtlenségét és nem utolsó sorban elszigetelődését eredményezi (Kontra, 1997:77). Bár köztudott, hogy ez a nyelvtanítási módszer eredménytelen, mind a Felvidéken, mind a Vajdaságban és Erdélyben minden kisebbségi nyelvi beszélő rákényszerül, hogy anyanyelvi követelmények szerint tanulja országa nyelvét, melyben kisebbségként él és van számon tartva. A kétnyelvű egyén nyelvi repertoárja rendkívül sokszínű lehet annak függvényében, hogy milyen nyelvhasználati színtereken melyik nyelv használata dominál. (Myers-Scotton, 2006:38) Abból a tényből kiindulva, hogy egy többségi magyar közösségben az egyénnek csupán az irodalmi és nyelvtani tudása fejlesztésére van lehetősége a többségi nyelvet illetően, megállapíthatjuk,

hogy a kisebbségi magyarok többségi nyelvi repertoárja feltehetőleg nem túlságosan gazdag, ami a hétköznapi informális és hivatalos nyelvi repertoárt illeti.

A nyelv nemcsak a csoporton belüli, hanem a csoportközi kommunikáció eszköze is. Ebből a szempontból a magyar nyelv mindhárom határon túli magyar közösség esetében csoporton belüli kommunikációs eszközként szolgál, míg a többségi nyelv beszélőivel való kommunikációs csatorna maga a többség anyanyelve, azaz a szlovák, szerb és a román. A tömbben élő magyar kisebbségek esetében a többségi nyelv használata a hivatalos ügyek intézésére korlátozódik. A kisebbségi magyar közösségekben nem jellemző vagy csak indokolt esetben (barátok, vegyes házasság), hogy a magánszféra különböző szinterein (család, barátok) előnyt élvezne a többségi nyelv használata a magyar nyelvhez viszonyítva. Ettől függetlenül az államnyelv kommunikációs szinten való elsajátítása rendkívül fontos, hisz a kisebbségi és többségi nyelvi beszélők aktív együttélésének, valamint a kisebbség a többségi társadalom megfelelő szinterein való beilleszkedésének elengedhetetlen feltétele a kisebbség (és ideális esetben a többség) kétnyelvűsége, melynek alapvető feltétele egy olyan oktatáspolitikai szemlélet kidolgozása és gyakorlatba helyezése, mely hozzájárul a törekvések sikeres és veszteségek nélküli megvalósításához.

Ruiz (1984:15–34) a nyelvek iránti viszonyulásmódot három típusba kategorizálja, mely szerint egy nyelv jelenthet problémát, jogot vagy forrást. A kisebbségben élő magyarok szempontjából megközelítve a többségi nyelv iránti viszonyulásmódot figyelembe véve egyaránt beszélhetünk problémáról, jogról (pontosabban jogfosztásról) és forrásról. Sajnos, legkisebb mértékben beszélhetünk forrásról, hisz jóval kevesebb kisebbségi magyarnak van többségi nyelvi készsége, mint amennyinek nincs. Implícite sokkal kevesebb kisebbségi magyar képes oly mértékben érvényesíteni többségi nyelvi készségeit, mint amennyinek képesnek kellene lennie. Vagyis nem kielégítő azon kisebbségi beszélők száma, akik többségi nyelvi tudásnak köszönhetően a társadalmi élet különböző szinterein előnyt élveznek a többségi nyelv használatán keresztül. Másrészt a kisebbségi magyarok számára a többségi nyelv hiányos oktatása nyelvi jogfosztottsághoz vezet, hisz a nyelvtörvényben foglaltakkal ellentétben, miszerint biztosítva van minden állampolgár számára a többségi nyelv elsajátításához mindenfajta támogatás, azon kisebbségi nyelvi beszélők számára, akik alapfokú tudás nélkül kezdik el az iskolai tanulást, nincs biztosítva, hogy nyelvi készségeiknek és igényeiknek megfelelően tanulják a többségi nyelvet. Következésképp a legtöbb kisebbségi magyar számára a többségi nyelvvvel kapcsolatosan problémák jéghegyé alakulnak életük igen korai szakaszában. A jéghegy lábánál, a csúcsra való elindulás pillanatában, azt

feltételezik a diákról, hogy az iskolai tanulás elkezdésekor ő már legalább alapszinten beszéli a többség nyelvét, vagyis hogy megvannak a megfelelő eszközei a jéghegyhez. A jéghegygel való megismerkedés, a csúcs felé vezető út feltárása abban áll, hogy a hétköznapiakban oly nagy előnyöket biztosító többségi nyelv helyett ő irodalmi és nyelvtani elemzések egész tömegét tanulja. A jéghegy csúcsán, a remélt győzelemmel ellentétben, a küzdelem azzal a felismeréssel zárul, hogy az iskolában megtanult hatalmas információsomag nem túlságosan hasznos a mindennapi kommunikációban, és a hiányosan elsajátított többségi nyelvi tudása akadályozza a társadalmi beilleszkedését és érvényesülését.

A jövőben rendkívül sürgős feladat olyan tankönyvek, tantervek kidolgozása, mely a szóbanforgó kisebbségek számára az idegen nyelvtanulási szemléletet alkalmazza a többségi nyelv iskolai tanításában. Ennek megoldása magába kell foglalja a nyelvi készségek szerinti nyelvtanítási módszer alkalmazását, vagyis azt, hogy a kisebbségi magyar diákok nyelvi szintüknek megfelelő csoportokban és egy-egy nyelvtanulási szint sajátos nyelvi szükségletei szerint felépített tankönyvekből tanulhassanak. Igen csak fontos azon körülmény figyelembevétele a megfelelő tananyag kidolgozásánál, hogy a kisebbségi nyelvi beszélők többségi nyelvi környezetük különböző formában valósulhat meg, melynek függvényében kevesebb vagy több esélye van a nyelvtanulónak az iskolai nyelvtanulás előtt megismerkedni a tanulandó nyelvvel, valamint az iskolai nyelvtanulás során az ott elsajátított nyelvi tudás alkalmazására. Mindezen problémák megoldása nagymértékben hozzájárulna a kisebbségi nyelvi beszélők sikeres többségi nyelvelsajátításához, valamint a szükséges nyelvi és gazdasági nyelvértékesítés, nyelvi tudásérvényesítés megvalósításához.

6. Összefoglalás

Mint láthattuk, a felvidéki, a vajdasági és erdélyi magyarság körében a többségi nyelv oktatásának hiányos metodológiája jelentős mértékben megakadályozza a kisebbségi nyelvi beszélők többségi nyelvi kommunikációs készségeinek kialakulását. Az állam nem teremtette meg az államnyelv oktatásához a megfelelő feltételeket, mely hiányosság a kisebbségi magyar beszélők kétnyelvűséggel kapcsolatos nyelvi jogainak háttérbe szorítását, illetve figyelembe nem vételét tükrözi. A gyakorlatban tehát a felvidéki és erdélyi kisebbségi magyar környezetben való többségi nyelvtanítás korántsem zajlik zökkenőmentesen, hiszen Szlovákiában és Romániában az államnyelv oktatásához a kisebbségi magyar iskolákban nincsenek meg még

az alapvető feltételek sem. Először is nincsenek a magyar iskolák számára készült speciális tankönyvek, hanem azokból a tankönyvekből kénytelenek oktatni a pedagógusok, amelyek a szlovák és román anyanyelvű tanulók számára készült tananyagokat tartalmazzák, többé-kevésbé az irodalmi és nyelvtani készségekre összpontosítva, figyelmen kívül hagyva a kommunikatív kompetencia kialakítását és fejlesztését. Másodszor a többségi nyelv kisebbségi magyar iskolákban idegen nyelvként való oktatásának hiánya, a módszertanilag kidolgozatlan román és szlovák nyelvoktatás egyránt megnehezíti a többségi nyelv sikeres elsajátítását. Szerbiával ellentétben, ahol mindig is tekintettel voltak rá, hogy a kisebbségeknek nem szerb az anyanyelve, tehát a számukra írt tanterv nem is lehet ugyanolyan, mint az, amelyik szerb anyanyelvűek számára íródott, sem Szlovákiában, sem Romániában soha nem is volt hivatalos napirendi kérdés annak a problémának a megoldása, hogy a szlovákot és a román, mint idegen nyelvet oktatni kellett volna bárkinek is. Ugyan a szerbiai oktatáspolitikai alapvetően figyelembe veszi a kisebbségek nyelvi hátterét, amikor az államnyelv oktatásáról van szó, az államnyelv oktatásához felhasznált tantervek, tankönyvek és más oktatási eszközök itt is hagynak kívánnivalót maguk után. Nem azért, mert a magyar kisebbség nem fejezte volna ki e nyelvi joga iránti igényét, hanem mert a megfelelő hivatalos szervek hallani sem akartak arról, hogy a szlovák és a román nyelveket sokkal hatékonyabb idegennyelvként oktatni olyan állampolgárok számára, akiknek más az anyanyelve, mint a szlovák vagy a román. Nem beszélve arról, hogy mindkét országban a többségi nyelv oktatására használandó tankönyvek megírásakor demográfiai tényezőket is rendkívül előnyös lenne figyelembe venni, ugyanis a tömbben és a szórványban élő kisebbség többségi nyelvi kompetenciája nem egyezik.

Hivatkozások

- Benő Attila, 2006. Nyelvi jogok, nyelvhasználat a közigazgatás területén Romániában. *Nyelvi közösségek – Nyelvi jogok*. A SZABÓ T. ATTILA NYELVI INTÉZET KIADVÁNYAI 3. Kolozsvár: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége. 36–41.
- Benő Attila és Szilágyi N. Sándor, 2005. Hungarian in Romania. In: Anna Fenyvesi (szerk). *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 133–162.
- Block, D. 2000. Problematising Interview Data: Voices in the Mind's Machine? *TESOL Quarterly* 34(4), 757–763.
- Bugarški, Ranko, 1992. Language in Yugoslavia: situation, policy, planning. In: Bugarški, Ranko and Hawkesworth, Celia (eds.): *Language Planning in Yugoslavia*. Columbus, Ohio: Slavica, 10–26.

- Canagarajah, Suresh, 2006. Ethnographic Methods in Language Policy. In: Ricento, Thomas, ed. 2006. *Language Policy: Theory and Method*. Blackwell. 153–169.
- Constitution of the Republic of Serbia (*Ustav Republike Srbije*) 2006. [http://www.srbija.sr.gov.yu/cinjenice_o_srbiji/ustav.php – 2007. december]
- Cook, Vivian, 1996. Competence and multi-competence. In: G. Brown, K. Malmkjær & J. Williams (eds.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 57–69.
- Csernicskó, István, 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely
- Fenyvesi Anna, 2006. Az USA nyelvpolitikájának hatása az amerikai magyarok anyanyelvi oktatására. In: Benő Attila–Szilágyi N. Sándor (szerk): *Nyelvi közösségek – Nyelvi jogok*. A SZABÓ T. ATTILA NYELVI INTÉZET KIADVÁNYAI 3. Kolozsvár: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége. 105–115.
- Fenyvesi Anna (Ed.), 2005. *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Göncz, Lajos, 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó. Forum Kiadó. MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Kontra, Miklós, 1990. *Fejezetek a South-Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Kontra, Miklós, 1997. Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól”? *Korunk*, 1997/1. 75–79.
- Kontra, Miklós, 2006. Nyelvi emberi jogi problémák. IN: Benő Attila–Szilágyi N. Sándor (szerk): *Nyelvi közösségek – Nyelvi jogok*. A SZABÓ T. ATTILA NYELVI INTÉZET KIADVÁNYAI 3. Kolozsvár: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége. 9–29.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella, 2002. Magyar Nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok. Pozsony: Kalligram Kiadó. 76–83.
- Miles, Matthew B. és Huberman, A. Michael, 1994. *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 6–7.
- Moore, H, 1996. Language Policies as Virtual Reality: Two Australian Examples. *TESOL Quarterly*, 30, 473–98.
- Myers-Scotton, Carol, 2006. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ódry Ágnes (megjelenés alatt). *Bilingual Education in Legislation and in Practice: The Case of Serbia*. Proceedings of the 11th International Conference on Minority Languages (ICML XI.) in Pécs, 5–6 July 2007.
- Péntek János–Benő Attila, 2003. Nyelvi jogok Romániában. In: Nádor Orsolya és Szarka László (szerk): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Közép-Kelet-Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 123–145.
- Péntek János, 2003. Helyzet és állapot. A kisebbségi magyar nyelv helyzete, állapota és esélyei. In: Péntek, János és Benő Attila (szerk): *Nyelvi kapcsolatok, nyelvi dominanciák az erdélyi régióban*. Kolozsvár: A SZABÓ T. ATTILA NYELVI INTÉZMÉNY KIADVÁNYAI 1. 9–40.
- Ruiz, Richard, 1984. Orientation in Language Planning. *NABE Journal* 8 (2), 15–34., emphasis in the original.
- Románia 1991. évi alkotmánya in *Magyar Kisebbség*. 1995. 2. szám, 118–157.
- Simon, Szabolcs, 2002. Szlovákiai magyarok és nyelvtörvények. In: Kontra Miklós és Hattyár Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Budapest: Teleki László Alapítvány. 25–52.

Melléklet

A félélig strukturált interjú kérdései

1. Bemutatkozás- az interjúalany saját tanulmányairól: Hol és mit mit tanít? Hol és milyen nyelven tanulta a szakmáját? A tanári gyakorlatát hol és milyen nyelven végezte? Mikor szerezte a diplomáját? Hogyan képzelte el a szakmáját, amikor elkezdett dolgozni? Milyen tapasztalatai voltak kezdő tanárként? Mit mondana a gyakornokoknak tanácsként? Kell-e valaha államnyelven tanítania? Mi volt benne a legnehezebb?

2. Az interjúalany munkahelye: az iskola bemutatása: Hány diák és milyen arányban (nemzetiség szerint) tanul ebben az iskolában?

3. Tankönyvek: Milyen tantárgyakat milyen nyelvű tankönyvekből tanítanak? A tankönyveket kik írják? Államnyelvből fordítanak könyveket? Mennyire központosított az oktatás? Mennyire használnak magyarországi tankönyveket? Milyen szabadsággal rendelkezik a pedagógus tankönyvek, módszerek és a tárgy tartalma tekintetében?

4. Nyelvtanulás: Milyen tárgyakat tanulnak államnyelven, és mi ennek az oka? Meg van-e osztva a tanári kar aszerint, hogy milyen nyelven tanítanak?

4.1. Kisebbségiek többségi nyelvi képzése: Az államnyelvet tanítják iskolai órán a gyerekeknek? Heti hány órában? Ki tanítja? Milyen tankönyvekből? Vannak alternatív tankönyvek? Melyik osztály(ok)ban? Milyen anyanyelvű tanárok tanítják az államnyelvet? Milyen az általános nyelvi szintje a gyerekeknek államnyelvből, amikor megérkeznek az iskolába? Tetszik az államnyelv használata a gyerekeknek/szülőknek/tanároknak? Miért? Tanítják vagy sem az államnyelvet idegen nyelvként? Kellene-e tanítani? Miért? Vannak-e tankönyvek erre? Milyen akadályai vannak a hatékony államnyelvtanításnak?

4.2. Többségiek kisebbségi nyelvi képzése: Tud olyanról, hogy valamelyik államnyelvi iskolában magyart tanítanak? Kiknek? Heti hány órában? Ki tanítja? Helyesnek tartja ezt?

4.3. Kisebbségiek második idegen nyelvi képzése: Milyen idegennyelvet tanítanak Önöknél? Heti hány órában? Miért ezeket az idegen nyelveket tanítják? Milyeneket lenne jó tanítani? Mik ennek a feltételei? Ön szerint melyik a legfontosabb nyelvben/-én? Miért? Tudja, hogy az államnyelvi iskolában milyen idegen nyelvet tanítanak? Heti hány órában? Ki határozza meg az iskola idegen nyelv választását és az idegen nyelv oktatásának óraszámát?

4.4. Nyelvek felhasználása: Mit mesélnek azok a gyerekek, akik végzés után visszajönnek, jól boldogulnak a magyart/államnyelvet/idegen

nyelvet használva? Milyen hátrányai/előnyei vannak az államnyelven való oktatásnak a tanárok és a diákok szempontjából?

5. Nyelvtörvény: Milyen hatással volt a nyelvtörvény megalkotása a kisebbségi oktatásra? Hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a kisebbségi oktatást?

6. Pedagógus nemzetiségi háttere: Magyarul oktató pedagógusok száma: milyen tárgyat oktat, kinek (milyen anyanyelvű), hányadikban? Románul oktató pedagógusok száma: milyen tárgyat oktat, kinek, hányadikban?

7. Órán kívüli nyelvhasználat: Órán kívüli nyelvhasználat: tanári értekezlet, adminisztráció, a tanárban a kollégákkal, szünetekben a diákokkal különböző ügyek megbeszélésére.

8. Kisebbségi szerevezetekkel való együttműködés: Milyen külső szervezetekkel van kapcsolatban az iskola, és milyen célból?

9. Gender: Hány férfi és hány nő dolgozik itt? Milyen beosztásban? Miért ilyen kevés a férfi/női tanár? Férfi tanár mit tanít? Kik a jobb tanárok? Ki boldogul jobban a gyerekekkel? Előnyben/hátrányban érzi magát neme miatt? Várnak-e el a diákok bizonyos viselkedést, ha egy tanár nő/férfi? Mennyiben lenne más az ön órája ha nő/férfi tartaná? Az igazgató és helyettesei nők/férfiak? Az előző igazgató? Kik voltak még igazgatójelöltek?