

Szerkesztette:

Horváth István – Tódor Erika Mária

# Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét



## **NYELVHASZNÁLAT, TANNYELV ÉS KÉT(TÖBB)NYELVŰ LÉT**





# NYELVHASZNÁLAT, TANNYELV ÉS KÉT(TÖBB)NYELVŰ LÉT



Szerkesztők: Horváth István – Tódor Erika Mária



NEMZETI  
KISEBBSÉGGKUTATÓ  
INTÉZET



KRITERION

Kolozsvár, 2011

Cím: *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét*  
Szerkesztők: Horváth István – Tódor Erika Mária

Nemzeti Kisebbségkutató Intézet  
Kriterion Könyvkiadó

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**HORVÁTH, ISTVÁN**

**Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét** / Horváth István,  
Tódor Erika Mária. - Cluj Napoca : Editura Institutului pentru Studierea  
Problemelor Minorităților Naționale : Kriterion, 2011  
ISBN 978-606-92744-3-9 ; ISBN 978-973-26-1027-5

I. Tódor, Erika Mária

81

Sorozatszerkesztők: Horváth István, Jakab Albert Zsolt  
Lektor: Dégi Zsuzsanna  
Korrektúra: Demeter Zsuzsa  
Borítóterv és tipográfia: Könczey Elemér  
Számítógépes tördelés: Sütő Ferenc  
Nyomda: IDEA és GLORIA, Kolozsvár

© Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale

A kötet tartalmáért a szerzők vállalnak felelősséget, a kifejtett vélemények  
nem feltétlenül tükrözik az NKI és Románia Kormánya álláspontját.

# Tartalom

Előszó (HORVÁTH István – TÓDOR Erika Mária)	7
<b>Változatosság és sokféleség az oktatásban</b>	9
<b>PÉNTEK János</b> Többségi? Kisebbségi?	11
<b>VÁMOS Ágnes</b> Tannyelvpolitika és tannyelv-pedagógia	27
<b>ERDEI Ildikó</b> Pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetei	43
<b>GERGELY Helga</b> Nyelvi nehézségek a román nyelv elsajátításában	59
<b>BIRÓ Enikő</b> Nyelvhódítás – domináns kétnyelvűek nyelvtanulási stratégiaválasztásai	71
<b>KAJCSA Bernadette</b> Korai kétnyelvűség és a szemantikai reprezentáció	87
<b>PAP Szilárd-István</b> Az államnyelv oktatása etnokulturális kisebbségeknek: politikai megközelítés	99
<b><i>A Demográfia, rétegződés, nyelvhasználat című kutatás részadatai</i></b>	113
<b>HORVÁTH István</b> A romániai magyarok nyilvános nyelvhasználatának mintázatai	115
<b>SORBÁN Angella</b> A diglossziáról – szociológiai közelítésmódban	137

<b>BENŐ Attila</b> Normatudat és nyelvi presztízis	147
<b>Léthelyzetek és a két(több)nyelvűség</b>	163
<b>GORDON GYŐRI János</b> Angol vagy kínai? Küzdelem a méltányos és gazdaságilag is hasznos oktatási nyelvért. Szingapúr példája	165
<b>PAPP KINCSES Emese</b> Kommunikációs etnográfia. Nyelvhasználat a csíkszeredai bíróságon és a Hargita megyei törvényszéken. <i>Jogszabályok és jogérvényesítési lehetőségek</i>	185
<b>SÓFALVI Krisztina</b> Többnyelvű reklámok az erdélyi magyar újságokban	209
<b>GÁL Noémi</b> Nyelvi változások és kontaktusjelenségek a nyelvi revitalizációs törekvések felől	225
<b>PETRIK Emese</b> Képi gondolkodás és lélekkép. A vajdasági szórvány- és tömbmagyarság középiskolásainak nyelvi barométere a 2000–2010-es periódusban	233
Rezumate	237
Abstracts	246
A szerzők névsora	256

# Előszó

A beszélgetés, a megértés és a megismerés, azaz a szót-értés örömet nagymértékben meghatározza a résztvevőkhöz kötött tartalom. Ez érzékelhető az immár harmadik alkalommal megrendezett kétnyelvűség-konferencia (*Kisebbségek nyelvi helyzete Romániában és a Kárpát-medencében* címmel) esetében is: míg a szervezők elsődleges célja a magyar–román, illetve román és más etnolingvisztikai kisebbséggel foglalkozó kutatói hálózat, valamint a kutatási eredmények feltérképezése volt, addig mindhárom alkalom esetében a két- és többnyelvűség bizonyos kulcselemei kerültek a középpontba. Talán ezzel is magyarázható, hogy az elhangzott előadások alapján elkészült kötetek is lényegében kulcsszavas címeket tartalmaznak, így próbálva összegezni a tudományos diskurzusok hangsúlyosabb elemeit.

A három kétnyelvűség-konferencia megszervezésének kiindulópontja a román nyelv hatékony elsajátításának kérdése volt a kisebbségi tannyelvű iskolák esetében, mely a mai napig az oktatási rendszer további értelmezésére, megbeszélésére, átgondolásra váró elemei közé tartozik. Arra törekedtünk, hogy ez a komplex oktatásszervezési, oktatáspolitikai kérdés, mely a köztudatban elsősorban a politikai diskurzusok erőterében tűnik fel, és a legtöbbször hiányzó jó szándék megléte esetén is meglehetősen felszínességgel került bemutatásra (s így épp a kérdés lényege vált értelmetlenné), a tudományos vizsgálat objektív keretébe kerüljön, lehetőséget biztosítva így az elmélyültebb megértésre és az előítéletek felszámolására.

Az első rendezvényen e kérdéskör egyértelmű (főképp román) szaknyelvi megalapozását fogalmazzuk meg, hiszen egy probléma megoldásának és kezelésének minősége mindenekelőtt a probléma megfogalmazásából indulhat csak ki. Ehhez viszont olyan jelentésmények szükségesek, melyek ha nem is azonosak, de legalább hasonló jelentéssel és jelentőséggel bírnak mind a többségi, mind a kisebbségi szakértők számára.

A második két(több)nyelvűség-konferencián nagyobb hangsúlyt kapott e jelenség bemutatása a többi határon inneni és határon túli kisebbség vonatkozásában, valamint a két- vagy többnyelvű egyén alapkészségeinek sajátosságairól szóló vizsgálatok megvitatására is sor került.

A harmadik tudományos találkozó lehetőséget biztosított a tannyelv és a tannyelvpolitika, a kétnyelvű lét oktatásszervezési vonatkozásainak





megvitatására, és bemutatásra került az elmúlt évben végzett, a romániai magyarságra reprezentatív szociológiai és szocio-lingvisztikai felmérés adatainak több részeredménye is.

A szóban forgó rendezvények, az előadások, a megjelent kötetek két-nyelvűek, hiszen kiemelt célunk a kisebbség-többség párbeszédének építő, szakmai támogatása, mely a kölcsönös megismerést, megértést és egymás másságának elfogadását támogatná.

E három állomást lényegében a közös gondolkodás három szakaszaként is értelmezhetjük azon lehetőségek megvitatásában, melyek a román és általában a többségi nyelvek hatékony elsajátítását szolgálják a kisebbségi tannyelvű iskolákban, valamint e jelenség társadalmi, nyelvészeti vonatkozásainak mélyreható leírását biztosítják.

A *Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét* című tanulmánykötet a harmadik, csíkszeredai kétnyelvűség-konferencián bemutatott előadások egy részét tartalmazza. A válogatás révén, az olvasó elsősorban oktatásszervezési, tannyelvi és nyelvtudásbeli, nyelvhasználati szokásokra és nyelvi viselkedésre vonatkozó interdiszciplináris betekintést nyerhet a két-nyelvűség kérdéskörébe, elsősorban az elmúlt években végzett kutatások, elemzések tükrében. Reméljük, hogy ily módon is az objektivitás logikája, a tudományos diskurzus visszaköszönhet mind a pedagógiai gyakorlat építő jellegű megoldásaiban, mind a mindennapi két(több)nyelvű lét élettereit szabályzó döntéshozatali folyamatokban.

HORVÁTH István – TÓDOR Erika Mária



Változatosság és sokféleség  
az oktatásban





PÉNTEK János



# Többségi? Kisebbségi?

## Előzetes megjegyzések

Első előadóként szükségét érzem annak, hogy mintegy bevezetésként, még tulajdonképpen mondanivalóm kifejtése előtt, néhány tisztázó észrevételt tegyek a konferencia általános témájával kapcsolatban. A konferencia-felhívásban erről így írnak a szervezők: „A rendezvény egyik alapfeladata mindazon lehetőségek megvitatása, melyek a román (általában a többségi) nyelvek hatékony elsajátítását szolgálják a kisebbségi tannyelvű iskolákban, valamint e jelenség társadalmi, nyelvészeti vonatkozásainak mélyreható leírása.” A romániai helyzet alapján hat kisebbséget érint a téma: a magyart, a németet, az ukránt, a szerbet, a szlovákokot és a csehet. Azért ezt a hatot, mert nekik vannak anyanyelvi iskoláik. Tovább pontosítva: a németet talán a legkevésbé, mivel a német tannyelvű iskolákba java részt román anyanyelvű tanulók tanulnak, Erdélyben magyar anyanyelvűek is, és valószínűleg ma már legkevésbé éppen német anyanyelvűek (ez a kolozsvári „multikulturális” egyetem német „vonalára” is érvényes).

A jelenlegi helyzet ismeretében úgy tűnik, a román nyelv, azaz az államnyelv megtanítása, megtanulása paradox módon nem állami érdek, sőt mintha az államnak nem is volna érdeke. A kisebbségieknek viszont fontos érdekük, de úgy, hogy nem saját nyelvük, saját anyanyelvük *helyett*. *Az államnyelv ismeretét mint célt és érdeket általánosabban bele lehet és kell foglalni a kétnyelvűsödésbe, kétnyelvűsítésbe, még pedig oly módon, hogy annak eredménye magas szintű, stabilizálható, tartós kompetenciát jelentsen mindkét nyelvben,*



*additív módon.* Ennélfogva az iskolai oktatásban mindkét nyelv fontos: az első nyelv is, a második nyelv is. Ezt azért kell hangsúlyozni, mert nagyon gyakran maga az oktatási hatóság és oktatásvezetők is mint pluszról, mint mellékes dologról nyilatkoznak az anyanyelv oktatásáról, és nem ritkán úgy is kezelik, befolyásolva ezzel a szülők és a tanulók viszonyulását a magyar nyelvhez és irodalomhoz mint iskolai tantárgyhoz, közvetve pedig a tannyelvválasztást. Mindkét nyelv vonatkozásában jól ismertek azok a módszerek és eszközök, amelyek eredményessé, hatékonyá tehetnék az oktatást, ezeket tehát nem keresgélni kell, és vitatkozni sem érdemes róluk: a módszereket alkalmazni kellene, az eszközöket (tankönyveket, oktatási anyagokat, eszközöket) meg kellene teremteni. Mindennek az oktatási rendszer az akadálya, az ideológiai háttérű rendszerhibát kellene elhárítani az oktatáspolitikai szintjén, és akkor már nem volna akadálya a szakmai tudás érvényesítésének, a hatékony oktatásnak.

Az említett kétnyelvűségnek anyanyelv-dominanciájúnak kell lennie, kell maradnia. Ezt azért is hangsúlyozom, mert úgy látom, ebben, hogy mit jelent a kétnyelvűségben egyik vagy másik nyelv dominanciája, félreértés van a kétnyelvűséget vizsgáló, értelmező nyelvészek és szociológusok között. A kétnyelvűségben valamely nyelv dominanciája nem mennyiségi kérdés, mint a szociológusok többsége véli, hanem minőségi. Nem az a domináns nyelv, amelyet a beszélő adott élethelyzetekben gyakrabban, többször használ, hanem az, amelyet a beszélő jobban ismer változataiban és regisztereiben, intellektuális regisztereiben is. Ez tehát nyelvi kompetencia kérdése, és ezt nem lehet kvantitatív módszerrel, pl. kérdőívvel vizsgálni, mérni. Például nem kétséges számomra, hogy a székely faluban vegyes házasságban élő, román V. barátom, aki az adott környezetben szinte kizárólag magyarul beszél, a helyi magyar nyelvjárást beszéli, ettől függetlenül megmaradt román domináns kétnyelvűnek. Fordítva: saját környezetemben számtalan példáját látom annak, hogy akár magyar egyetemi kollégák is, akik tanulmányaikat végig román nyelven végezték, másodnyelv-domináns kétnyelvűekké váltak, nyelvi kompetenciájuk kiterjedtebb, biztosabb a román nyelvben. Ennek a megállapításnak a fényében azt lehet valószínűsíteni, hogy aki nem anyanyelvén tanul legalább érettségiig, az csak kivételesen lehet olyan kétnyelvű, akinek a



kétnyelvűségében az anyanyelve dominál. Ezen az alapon az erdélyi magyarok legalább 25–30%-a másodnyelv-dominanciájú.

Annak a következményeit is látni lehet ma már, hová vezet a román nyelv tudása megfelelő anyanyelvi kompetencia nélkül. A magyar többségű régiókban a magyar anyanyelvű közalkalmazottakkal, önkormányzati tisztviselőkkel és tisztségviselőkkel szemben fő követelmény volt, és ma is az, hogy tudjanak jól románul. Ez a követelmény többnyire teljesült, és továbbra is teljesül, különösen, ha azt nézzük, hogy a kolozsvári egyetem helyi közigazgatási szakán nincs magyar nyelvű képzés, Szatmárnémetiben és Sepsiszentgyörgyön pedig csak az alapszintű (BA) képzésben van, a magiszterin már nincs. Ennek is következménye az, hogy a törvényi, jogi akadályok elhárulása után sem terjed a magyar nyelv használata a közigazgatásban, ennek ugyanis nemcsak a magyarul nem tudó román tisztviselők a kerékkötői, hanem a másodnyelv-dominanciájú magyar tisztviselők is, akik azért idegenkednek tőle, mert sem általában a magyarban, sem saját szaknyelvi regiszterükben nincs kellő kompetenciájuk. Ezt bizonyítja az is, hogy még Hargita és Kovászna megyében is a helyi lakosságnak szóló felhívásokat, tájékoztatásokat is előbb román nyelven fogalmazzák meg, és a román nyelvű hivatalos szöveget fordítják le, többnyire rosszul. Ezek a szövegek aztán annyira távol állnak a szentenderd vagy akár a helyi magyartól is, hogy bizonyára elmegey tőlük a kedve annak, aki el akarja olvasni őket.

A konferencia tematikájához annak elemzése is bizonyára hozzátartozik, hogy Romániában legalább tíz kisebbségnek nem az a fő gondja, hogy miként tanulja meg az államnyelvet, hanem, hogy hogyan tartsa meg az anyanyelvét, sőt: hogy hogyan szerezze vissza. A nyelvi revitalizáció tehát szintén fontos kérdés a kis nemzetiségek, valamint a romák számára, de a magyar szórványokban, a moldvai magyarok körében is. Ennek a köztes területnek egyáltalán nincs kidolgozva a módszertana, nincsenek szakmai szempontból megalapozott és ellenőrzött eszközei.

Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a helyi közösségekben teljesen jogos a kölcsönösség igénylése, az az elvárás, hogy az ott élő románok, de különösen a közszolgálatot ellátó tisztviselők, orvosok tanulhassanak, tudjanak magyarul, általában a kisebbségek nyelvén. Ennek az elvárásnak az igénylése, feltételként való érvényesítése a közösség autonóm joga. Őrzöm annak a



marosvásárhelyi idős orvosprofesszornak a cigánynyelvi szójegyzékét, amellyel orvosi pályája elején megnyerhette az addig bezárkózó cigány közösség bizalmát (újabban is készült ilyen szójegyzék). Egyébként általánosan is kimondható: jellegzetesen gyarmatosító attitűd az, amely mereven elutasítja a helyi közösség nyelvét.

## ***Többségi nyelv, kisebbségi nyelvek és az oktatás***

A nyelv mellett jelzőként használt címbeli szavaknak közvetlenül nincs közük magához a nyelvhez. Ennek ellenére többnyire mint releváns nyelvi sajátosságra hivatkoznak rájuk, és a *többségi, kisebbségi* mint pozitív, illetve negatív érték kategória vetül aztán rá az adott nyelvekre, ennek pedig nem kívánatos következményei vannak mind a helyzet megértésében, mind a nyelvközi és nyelvoktatási kérdések megoldásában. A *többségi, kisebbségi* lehetséges tartalma nem más, mint: a beszélők létszámbeli arányára való utalás; a jogi, politikai státusbeli különbség jelzése; a hatalom és az alávettség helyzetének kinyilvánítása; a paternalizmus és az infantilizálás implicit motiválása. Ezek a jegyek az egyes etnikai, nyelvi csoportok helyzetét, illetve a helyzetüket meghatározó ideológiák tekintetében relevánsak, a nyelvek tekintetében közvetlenül nem.

Az oktatási hatóság azzal kapcsolatos álláspontját, hogy az oktatás nyelve tekintetében miként működik a romániai közoktatás, az oktatási törvény határozza meg. Eszerint az oktatás nyelve a román, a törvény által megszabott keretek között a kisebbségek nyelve, valamint a világnyelvek. A kisebbségi oktatással kapcsolatos hivatalos véleményt tükrözi az a tipológia, amellyel a szakminisztérium kisebbségi főosztályának akkori vezetője 2004-ben a helyzetet jellemezte:

„A romániai kisebbségek oktatása három modell szerint szerveződik.

- a. Hat kisebbség rendelkezik olyan típusú oktatással, amelynek keretében minden tantárgyat anyanyelven tanítanak-tanulnak Románia történelméről és földrajzáról kívül. Az állam hivatalos nyelvét, a románt, ugyanebben a keretben tanítják-tanulják. Ezek a következők: magyar, német, ukrán, szerb, szlovák és cseh.



- b. A török és a horvát kisebbség a tantárgyak mintegy 30%-át tanulja anyanyelvén. Ezeket az iskolákat részlegesen anyanyelven tanítónak vagy kétnyelvűeknek nevezzük.
- c. A harmadik modell keretében a tanulók a román nyelvű oktatást választották, csak a kisebbségek anyanyelvét, illetve a kisebbségek történelmét tanítják-tanulják anyanyelven. Ezzel a joggal elsősorban a lipován, a lengyel, a bolgár, a görög, a roma, az örmény és az olasz kisebbség él, de a fentebb említett kisebbségeknek is vannak ehhez a modellhez tartozó iskoláik.” (Murvai 2004: 4).

Általánosabban és a Kárpát-medencei magyar kisebbségi oktatás összehasonlító elemzésére, minősítésére megállapított tipológia figyelembevételével a hivatalos vélemény előljáróban kiegészíthető azzal, hogy nyelvileg elkülönül egymástól az államnyelvi (többségi) oktatás és a kisebbségi oktatás. Az előbbi, amelyben jelentős számú kisebbségi tanuló is részt vesz, olyan egynyelvű oktatásnak minősül, amelynek programjában a világnyelvek oktatása is szerepel, a kisebbségi tanulók anyanyelvének oktatására viszont csak nagyon ritkán terjed ki (ezt sikerült elérni például több évi helyi és központi politikai erőfeszítéssel a moldvai magyarok körében, de itt is a magyar állam finanszírozásával). Kisebb szegmentumként kapcsolódik mindehhez az a néhány, világnyelven oktató elit oktatási intézmény, amelyben a belemerítés ismert programja szerint román vagy kisebb számban akár magyar vagy más kisebbségi anyanyelvű tanulók válnak kétnyelvűvé tanulmányaik során.

A kisebbségi oktatás „hivatalos modelljei” a gyakorlati működés alapján a következőképpen minősíthetők:

Az első modell, amelyhez a magyar nyelvű oktatás is tartozik, a helyi körülményektől függően anyanyelv-dominanciájú vagy államnyelv-dominanciájú kétnyelvű oktatás, mivel 1. a román nyelven és irodalmon kívül a tanulók további két tantárgyat kötelezően román nyelven tanulnak, 2. a román nyelvű tanórák száma a heti programban legalább a 30% körül van, 3. a sorsdöntő vizsgákon a nem anyanyelven tanult vizsgatárgyak súlya megnő, a pontszámoknak kb. fele ezekhez kapcsolódik. Ebben a nem egységes modellben nagy az átirányítás lehetősége, az államnyelv dominánssá válhat, mivel 1. főképpen a tagozatos iskolákban a kötelezően román nyelven tanított tárgyakon kívül a helyi „kényszerektől” függően (pl. az iskolában





foglalkoztatott pedagógus nyelvismerete) más tárgyak oktatása is román nyelven történik (előszeretettel az ilyeneké, mint például műszaki tárgyak, testnevelés, rajz, zene, idegen nyelv stb., amelyeket hivatalosan a nyelv szempontjából nem tekintenek relevánsnak); 2. az említett román nyelvű vizsgák alapvetően diszkriminatív jellegűek abban, hogy a román anyanyelvűekkel azonos követelményeket támasztanak a kisebbségi tanulókkal szemben; 3. az oktatási törvény olyan tárgyakat tesz kötelezően román nyelvűvé, amelyek többségi ideológiát, szemléletet is közvetítenek, közvetlenül érintik és gyengítik a kisebbségi tanulók identitástudatát, a hagyományhoz, a saját értékekhez való kötődést. Kérdésesnek tekinthető a német nyelvű oktatásnak az ebben a modellben való szerepeltetése, mivel – mint már jeleztük – az ország jelentős részében (Kolozsváron is) a „kisebbséginek” számító német oktatási nyelvű osztályokban a tanulók döntő többsége nem német anyanyelvű, hanem román, magyar vagy más nemzetiségű. Ezen az alapon ez is inkább „belemerítéses” egynyelvű oktatás. A második hivatalos „modell” tisztán másodnyelvdominanciájú kétnyelvű oktatásnak tekinthető. A harmadik modell nyilvánvalóan az egynyelvű oktatás befullasztásos formája, esetleg annak kisebb vagy nagyobb mértékben enyhített változata. A romák a nyelvi környezettől függően román vagy magyar nyelven tanulnak, a roma nyelvi revitalizáció és oktatás kezdeti stádiumban van.

## Sokan sokfélék

A kisebbségek oktatásával foglalkozó hivatalnokok, de még a nem román anyanyelvűeknek románnyelv-tankönyvet író és kiadó „szakemberek” sincsenek tudatában annak, hogy a valóban releváns nyelvi sajátosságok tekintetében fontosak a tipológiai különbségek. A Romániában beszélt nyelvek közül a románhoz hasonlóan flektáló (hajlító): az olasz, a cseh, a horvát (krassován), a lengyel, a szlovák, a bolgár, a lipován, a szerb, az ukrán, a német, a görög, az örmény, a cigány; agglutináló (ragozó): a magyar, a török, a tatár. Ezekben a nagy tipológiai kategóriákon belül is további, az oktatás szempontjából nagyon releváns változatosság van: a szórend, a hangsúly, az időtartam, a nyelvtani nem stb. tekintetében.



Különbség van a ma használatos írásrendszerek tekintetében is: ezeknek a nyelveknek a többsége latin betűs, és latin betűs a cigány nyelv grafizációja is; cirill betűs a bolgár, a lipován, a szerb és az ukrán, saját(os) írása van a görögnek és az örménynek.

A 16 nyelv többsége eredete szerint indogermán, indoeurópai: az örmény; az újjörög; a románhoz hasonlóan újlatin az olasz; szláv a lengyel, a cseh, a szlovák, az ukrán (ruszin), a szlovák, a horvát (krassován), a szerb, a bolgár, a lipován (orosz); germán: a német (szász, sváb); újind a cigány (roma). Az altaji nyelvek családjában tartozik az (oszmán)török, tatár; uráli, finnugor a magyar. A román nyelvhez eredet szerint az olasz áll a legközelebb, szlavizáltsága révén a szláv nyelvek.

Ha a megtelepedés korát nézzük, az ezeket a nyelveket beszélő népek mind őshonos kisebbségek. A középkor különböző időszakaiban telepedtek itt le a magyarok, a németek (szászok), a horvátok (krassovánok), az örmények (Moldvában), a cigányok, az ukránok, a szerbek, a török és tatárok; újkori, XVIII. századi vagy azt követő megtelepedésűek a bolgárok, a csehek, a görögök, a lengyelek, a svábok, az olaszok, az örmények (Erdélyben), a szlovákok, a lipovánok. A jelenkori bevándorló csoportok, migránsok száma egyelőre jelentéktelen (kínai).

Az oktatás szempontjából fontos feltétel az illető nyelv standardizáltsága. Ebből a szempontból teljesen standardizáltak tekinthető a magyar, a német, a cseh, a lengyel, az olasz, a bolgár, a szerb, az ukrán, a görög, az örmény; diglossziás szerkezetűnek minősül, és az oktatásban ennek szintén jelentősége van, a német a szásszal és a svábbal való viszonylatában, az orosz a lipovánhoz, a horvát a krassovánhoz, a török a tatárhoz, a magyar a moldvai magyarhoz viszonyítva. Nem standardizált a cigány nyelv.

Nyelvi funkciók, dialektusok, regiszterek tekintetében teljes körű a használata a magyarnak, a németnek, az ukránnak és a szerbnek; jellegzetes dialektusaival regionálisan is jelen van a magyar, ma már kisebb mértékben a német, jórészt csak dialektálisan, vernakuláris változat(ok)ban a cigány, a lipován, a krassován, a ruszin.

A románnak areálisan legközelebbi kapcsolatai a balkáni nyelvekkel van (oszmán-török, tatár, újjörög, bolgár), a szláv nyelvek közül az ukránnal (ruszinnal), a szlovákkal és az oroszsal (lipován); a közép-európai térségben a magyarral és a némettel. Ezek a nyelvek



évszázadok óta érintkeznek a románnal (és részben egymással), egymást átfedő kontaktuszónáik vannak, folyamatosak és kölcsönösök voltak közöttük a nyelvi kontaktusok, mindig voltak „népi” szinten is kétnyelvű beszélők, mindig jelen volt az ilyen vagy olyan irányú nyelvcsere. Ezen az alapon a román nyelv oktatásában is hasznosítani lehetne a hungarizmusok meglétét (pl. a szókészletben ilyenek is, mint az *oraș, gând, hotar, a locui*; a földrajzi nevekben *Ardeal, Oradea, Aiud, Hunedoara* stb.; ezekben az esetekben a hasonlóságot sem nehéz felfedezni). A mai helyzetet tekintve a Romániában beszélt nyelvek közül geolingvisztikailag az anyaországgal érintkező a magyar, az ukrán és a szerb; anyaországgal rendelkező távolabbi nyelv(járás)sziget: a német, a horvát (krassován), a török, a tatár, a bolgár, a cseh, a görög, a lengyel, az olasz, az örmény, a szlovák, a lipován; diaszpóranyelv: a cigány (roma) és az örmény.

## Országos demográfiai arányok, trendek

A legutóbbi népszámlás adatai szerint Romániában a kisebbségieknek az össznépességen belüli aránya 10,52%, a nem román anyanyelvűeké: 8,96%. A további megoszlás:

**1. táblázat.** Kisebbségek aránya, nemzetiség és anyanyelv szerinti megoszlása

etnikum	aránya az össznépességben (%)	aránya a kisebbségi populációban (%)	számossága nemzetiség szerint ( $N_{nsz}$ )	számossága anyanyelv szerint ( $N_{asz}$ )	anyanyelv szerinti számosság-többlet (%)*
magyar	6,60	62,76	1 431 807	1 443 970	+0,90
roma	2,50	23,45	535 140	237 570	-55,00
ukrán	0,28	2,67	61 098	57 407	-6,00
német	0,27	2,62	59 764	44 823	-25,00
orosz	0,16	1,56	35 791	29 246	-18,00
török	0,14	1,40	32 098	28 115	-12,00
tatár	0,11	1,04	23 935	21 272	-11,00

\*  $(N_{asz} - N_{nsz}) / N_{nsz} \cdot 100$

A demográfiai adatok szerint statisztikai arányaiban a magyar és a roma kisebbség különül el, mivel a populáció egészében is jóval 1% fölötti; egy következő csoportban az ukrán, a német, az orosz, a török és a tatár szerepel azzal, hogy a populáció egészében 1% alatti, a kisebbségi populációban 1% feletti. Figyelemre méltó, hogy a kisebbségek közül csak a magyar esetében nagyobb a magyar anyanyelvűek száma, mint a magyar nemzetiségűeké.

A következő kisebbségek, csökkenő számban, a kisebbségi populáción belül is 1% alatti arányban szerepelnek:

**2. táblázat. A „legkisebb” romániai kisebbségek**

etnikum	aránya az össz-népességben (%)	aránya a kisebbségi populációban (%)	számossága nemzetiség szerint ( $N_{n\acute{s}z}$ )	számossága anyanyelv szerint ( $N_{asz}$ )	anyanyelv szerinti számosság-többlet (%)*
szerb	0,10	0,98	22 561	20 411	-9,53
szlovák	0,08	0,75	17 226	16027	-6,96
bolgár	0,04	0,35	8025	6735	-16,07
horvát	0,03	0,30	6807	6355	-6,64
görög	0,03	0,28	6472	4170	-35,57
cseh	0,02	0,17	3941	3381	-14,21
lengyel	0,015	0,15	3559	2690	-24,42
olasz	0,014	0,14	3228	2531	-21,59
örmény	0,008	0,07	1780	721	-59,49

$$* (N_{asz} - N_{n\acute{s}z}) / N_{n\acute{s}z} \cdot 100$$

Ezeknek a nyelveknek a kisebbségi populáción belül is 1% alatti az arányuk, és mindegyik esetében kisebb az anyanyelvűek, mint a nemzetiséget vállalók száma. A kérdés az: melyiknek milyen az etnonyelvi vitalitása, igénylik-e vagy sem a nyelvi revitalizációt?

Ezek a demográfiai arányok nem indokolják az Oktatási Minisztérium oktatási modelljeit, azt ti., hogy miért éppen a magyar, a német, az ukrán, a szerb, a szlovák és a cseh oktatás anyanyelv-domináns? Hozzájuk képest miért csak 30%-os a török, a tatár és a horvát? Ennek nyilván az illető népcsoportok „etnolingvisztikai vitalitásával” kapcsolatos okai vannak.



A demográfiai trend általános csökkenést mutat, kivéve a roma, valamint a horvát és a görög kisebbséget (az 1992–2002 közötti időszakban).

## Erdélyi arányok

Az országostól lényegesen eltérő képet mutat az erdélyi nagyrégió demográfiai helyzete:

etnikum	aránya Erdélyben (%)
román	74,7
magyar	19,6
roma	3,4
ukrán	0,7
német	0,7
szerb	0,3
szlovák	0,2

Ezt a lényeges különbséget, amely az országos arányokhoz viszonyítva tűnik föl, úgy lehet jellemezni, hogy az erdélyi nagyrégióban *etnikai és nyelvi sokféleség* (diverzitás) van, a Bánságban, Dobrudzsában pedig (és máshol is): etnikai és nyelvi *változatosság* (varietas). *A magyar nyelv valóságos, nyelvkörnyezeti aránya nem az országos 6,6%, hanem az erdélyi közel 20%-os.* A politikai, oktatás-politikai közbeszédben kizárólag a megtévesztő országos arányra szokás hivatkozni, Bukarestben pedig, ahol a politikai döntések születnek, az országos arány alapján ezt az elhanyagolható sokszínűséget érzik, a releváns sokféleséget nem.





## Minél kevesebb, annál kedvesebb?

Közös empirikus tapasztalatunk a kisebbségi régiókban, hogy a többség annál inkább elfogadja a kisebbséget, minél kevesebb van belőle. Ezt érzi Pozsonyban Lanstyák István, ezt érezzük mi Romániában, akár egyetemi környezetben is. Miután már számuk elapadt, jóval elfogadottabbak a zsidók, németek, mint a magyarok, nem beszélve a számban gyarapodó romákról. Minden jel szerint a tolerancia fordítottan arányos a létszámmal, vagy másképpen: minél kevesebb, annál kedvesebb. Miért van ez így?

A biológus Szabó T. Attilával beszélgetve, aztán az ő szövegeiből lett világossá számomra is, miről is van szó. Az általa hozzám írt levél szövegéből idézem:

„A tudományos (főként a biológiai) gondolkodás fejlődésében első lépés a típusok megnevezése volt. Erre már a vadon élő ember-szabású majmok is képesek: kedvenc gyümölcsseikre, veszedelmes ellenségeikre külön hangjeleiket sikerült újabban kimutatni. A tipizálás csúcsa a tudományos taxonómiában a Linné-féle rendszertan (1756), a politikában minden bizonyára a Páris-környéki békékben érvényesülő nemzeti szemlélet, melyben a típus: nemzetiség = állampolgárság. Ennek maradványai most is tetten érhetők a politikai gondolkodásban. A tipizáló szemlélet számára a változatosság nem volt más, mint „zavaró tényező”. Ez a hagyomány – az etnotaxonómia korát is ideértve – több százezer, a majmok tipizáló képességére is gondolva, több millió éves.”

A változatosság (variabilitás) értékét az emberi elme (és csak ez) korán felismerte, és különösen a házasítás-nemesítés (domesztikáció) során eredményesen ki is használta. A mai élettudomány (és tágabb értelemben ide tartoznak a társadalomtudományok is!) első sorban a jelenségek változatosságát vizsgálja. Történetileg ez az irányzat a tudományban úgy két évszázadra, a domesztikációra is gondolva alig tíz évezredre tekinthet vissza.

A sokféleség (diverzitás) fontosságának a felismerése ezzel szemben csak két-három évtizedes múltra tekint, és még nem vált világossá a „nem-biológusok” többsége számára. Pedig a diverzitás védelmének életbevágó jelentőségét éppen a fenntartható fejlődés kapcsán ismerték fel; azon a ponton, mely talán a legszorosabban kapcsolja össze az élet- és társadalomtudományokat.





A kérdés veleje az, hogy a rendszereket nem a változatosságuk, hanem a sokféleségük teszi fenntarthatóvá (robusztussá) és ez a sokféleség minden tartós rendszerben jelen van valamilyen (gyakran általunk még nem ismert) szinten. Matematikai példával: az 1, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3 elemből álló rendszernek a változatossága 3, de a sokfélesége alacsony. Az 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1 elemből álló rendszernek a változatossága ugyancsak 3, de a sokfélesége – és ezáltal alkalmazkodó és működőképessége is – jóval magasabb. Más szavakkal: aki csak a változatosság jelentőségére gondol, annak elég a „díszpéldányok” védelme, aki eljuttat a sokféleség fontosságának felismeréséig is, annak fontosak a „közpéldányok” is!”

Világosan felismerhető a variabilitás, illetőleg a diverzitás elfogadásában mutatkozó különbség a paradigmában, az elméletben és a kisebbségpolitikában is: az egyik a nyelvi és kulturális sokféleséget tekinti értéknek, a másik egynyelvű redukcionizmusra törekszik, és legfeljebb a változatosságot tekinti értéknek, a sokféleséget nem. A modell számára a szafaripark vagy a rezervátum. Ezen az alapon az is érthető, miért nehezedik nagyobb nyomás a székely tömbre, mint a szórványokra vagy a szigetekre.

## **Uniformizálás: a sokféleség, a változatosság ellen?**

A minisztériumnak az oktatási gyakorlatot részben ferdítő, részben megszépítő, a bevezetőben idézett leírása a valóságoshoz viszonyítva abban a tekintetben is eufemisztikus, hogy különbséget tesz a kisebbségi csoportok között. A valóságban ugyanis a jogszabályok, az oktatásirányítás, a tankönyvekkel való ellátás stb. többnyire nem tesz ilyen különbséget, hanem uniformizál. Uniformizálás az is, hogy pl. mindenkinek (román anyanyelvűnek, nem román anyanyelvűnek) azonos módon kell tanulnia, és azonos szinten kell tudnia románul, és az is, ha az összes kisebbségnek közös programja és tankönyve van a román nyelv tanítására, tanulására (mint a jelenlegi helyzetben). Ehhez még hozzáfűzhető az is, hogy az ilyen





jellegű tipológia és uniformizálás a legnagyobb nemzeti közösség igényeinek felel meg a legkevésbé.

Az elvi egyenlőség nem vitatható. A közös az, hogy mindezen nyelveknek vannak anyanyelvi beszélői. Ezért minden megítélésben az esélyegyenlőség alapja az anyanyelv: a románok számára a román, a magyarok számára a magyar stb. (Ezért diszkriminatív az, hogy a román nyelvi kompetencia mérésében azonos a mérce az anyanyelvűek és nem anyanyelvűek számára.)

Az a tény viszont, hogy – mint a fentiekben kifejtettük és bizonyítottuk – ezek között a nyelvi közösségek között jelentős különbség van lélekszámban, regionális elhelyezkedésben, határozottan megfogalmazott igényekben (amelyek az iskolázás több évszázados hagyományához kapcsolódnak), a létszámból fakadó szellemi potenciálban, továbbá a nyelvek jellegében (típusban, standardizáltságban stb.), föltétlenül szükségessé teszi a kisebbségi anyanyelvek differenciált megközelítését. A legkevésbé fogadható el a teljes uniformizálás, de még az a megkülönböztetés is hátrányos lehet némi-lyik kisebbségi nemzeti közösség számára, amelyet a fenti hármastipológia sugall. A gyakorlatban minden egyes nyelv önálló oktatási formáját kellene kialakítani: nem egyet, nem hármat, hanem a minisztériumi szöveg felsorolása szerinti tizenötöt. Ez a hatóság számára mindig körülményesebb és költségesebb, a hatékony oktatásnak viszont ez elemi feltétele. A román nyelv oktatásában is csak a nyelvenként sajátos, differenciált program és tankönyv lehet célravezető: nyelvspecifikusan, kultúraspecifikusan, saját hagyományok és igények szerint.

## Szimbólumok, sztereotípiák, előítéletek

A hatósági szemlélet nyelvspecifikusként kezeli a román nyelv államnyelvi státusát, illetve a többi nyelv kisebbségi nyelv voltát. Ebből következik aztán az ismert hatósági logika, amely szándékosan misztifikálja a terminusokat: a román nyelv *államnyelv* → *nem idegen nyelv* → nem szabad olyan módszerekkel tanítani, mint az idegen nyelveket → nem lehet hatékonyan oktatni → nem szabad hatékonyan oktatni. Ezt a sztereotípiává vált gondolkodásmódot





eddig azzal sem sikerült megtörni, hogy a *limbă străină* helyett az értékjelentését tekintve semlegesebb *limbă nematernă* szinonimát ajánlottuk (lehetséges volna ez is: *limbă ambientală* ‘környezeti nyelv’), és azzal sem, hogy néhány évvel ezelőtt a román államelnök is elismerte, hogy ez volna a természetes, a célravezető. Következésképpen a hatóság, a román közvélemény hangadó része továbbra is akadályozza a román nyelv hatékony oktatását, de megköveteli a román nyelv ismeretét, ami egyébként a magyaroknak és a többi kisebbségnek is alapvető érdeke. A hatékony oktatás hiányát sajnos minden évben a sorsdöntő vizsgák igazolják, a rossz vizsgaeredmények pedig hátrányosan befolyásolják a gyengén vagy sikertelenül vizsgázók továbbtanulását (pl. az egyetemi felvételit, amely így vagy már eleve esélytelen az alacsonyabb pontszám miatt, vagy csak az előnytelenebb tandíjas helyek elérését teszi lehetővé). Ezek a vizsgák egyébként az oktatás hatékonyságától függően mindaddig diszkriminatívak lesznek, amíg a románnyelv-vizsgán nem lesz differenciált a mérce a nem anyanyelvűek számára (ez viszont kizárólag oktatáspolitikai döntés, akarat függvénye, nem igényel sem különleges előkészítést, módszert, sem költségvetési ráfordítást).

Az előbbi sztereotípiához, hogy ti. a román nem lehet *idegen* Romániában, a „nemzeti” logika szerint hozzátartozik az is, hogy csak a kisebbségieknek kell kétnyelvűeknek lenniük. Továbbá, hogy a kisebbségi nyelv érdekes módon mindig „nehéz”, minden nyelvnél nehezebb, sőt némelyek szerint „az ördög nyelve”, pedig nem nehéz belátni, hogy két nyelv között a távolság ugyanaz, bármelyik irányból indulunk ki.

Nem kétséges tehát, hogy a nyelvi, etnikai sokféleség fenntartásának fontos feltétele a hatékony nyelvoktatás, a kétnyelvűsítés. Ennek célja pedig magas szintű, stabil, elsőnyelv-dominanciájú, hozzáadó (additív) kétnyelvűség elérése az oktatás keretében, az oktatás eszközeivel.

Összefoglalva: a célként kitűzött kétnyelvűségben egyaránt fontos az *anyanyelv* hatékony oktatása, az anyanyelvi műveltség, a vernakuláris és a közös változat, az aktív, teljes körű nyelvhasználat, és hasonlóképpen fontos a *román* nyelv eredményes oktatása és a nyelvtudás differenciált mérése. A hatósági, oktatáspolitikai döntésen és támogatáson kívül ennek megvalósítója, kivitelezője az erre felkészült pedagógus hatékony nyelvoktatási módszerekkel és



eszközökkel (tantervvel, tankönyvvel); kizárólag a román órákon; nyelvspecifikusan; tekintettel a tanulók sajátos nyelvi helyzetére, nyelvi környezetére; eltérő tanmenet alapján aszerint, hogy a nyelvet kell-e megtanítani, vagy pedig a már meglévő nyelvi készségeket, tudást kell fejleszteni.

## Szakirodalom

- JAKAB Albert Zsolt – PETI Lehel (szerk.)  
2009 *Folyamatok és léhelyzetek – kisebbségek Romániában*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet–Kriterion, Kolozsvár
- KOCSIS Károly – BOTTLIK Zsolt – TÁTRAI Patrik  
2006 *Etnikai térfolyamatok a Kárpát-medence határainkon túli régiókban (1989–2002)*. Magyar Tudományos Akadémia Földrajztudományi Kutatóintézet, Budapest
- KONTRA Miklós – SZILÁGYI N. Sándor  
2002 A kisebbségeknek van anyanyelvük, de a többségnek nincs?  
In: KONTRA Miklós – HATTYÁR Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 3–10.
- MURVAI László  
2004 A romániai magyar közoktatás mennyiségi paramétereiről és az anyanyelvtanítás kérdéseiről. *Közoktatás XV.* (10) 4–6.
- SZILÁGYI N. Sándor  
1998 De ce nu-și pot însuși copiii maghiari limba română în școală?  
*Altera VII.* 131–148.





# Tannyelvpolitika és tannyelv-pedagógia

Ha áttekintjük azt a tudománytörténeti ívet, amely a többnyelvű tanítás-tanulással kapcsolatosan lejátszódott, akkor először a fogalmak, kifejezések adaptálásával, majd újabbak születésével találkozunk, később adott fogalmak tartalmi diverzifikációjával, és napjainkban az egységesítésre törekvéssel. Még nem lehet tudni, hogy ez csak egy állomás az oly fontos közös fogalmi készlet kialakulásának útján vagy már előrehaladott a tannyelvpolitika és tannyelv-pedagógia diszciplínává szerveződése.

## A kétnyelvű oktatás

Ami a terminológiai kezdeteket illeti, előbb a nyelvészet és a szociológia tette le a voksát az egyéni, csoportos, regionális, intézményi kétnyelvűség-kutatások során a „kétnyelvű” (bilingual, bilingue) kifejezésre; s mivel az érdeklődés legelőször a kisebbségi helyzet, a kisebbség-többség nyelvi találkozásának a megértésére irányult, így az egyéni kétnyelvűséghez tartozó fogalmi készlet került általános alkalmazásra az intézményes/iskolai helyzetekre is. A kifejezésnek ez a széles értelme először lehetővé tette a közös megértést, később azonban a kisebbségi oktatáshoz való „kötöttsége” akadályozta a más típusú oktatási kezdeményezésekre való kiterjesztését. Baker 1996-ban megjelent könyve, a *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism* (Baker 1996) enciklopédikus igénnyel tárgyalja az egyéni és az iskolai kétnyelvűséget, mindegyiket több tudományterület elméletei mentén – nem titkolt üzenettel a két terület kétségtelen összefüggésére. Más szerzők

már az 1970-es években az iskola (mezzoszint) és a közoktatás (makroszint) iránt kezdtek el érdeklődni, jelezve ezzel, hogy a tannyelvhez való viszonyban szervezeti szintek szerinti különbségek vannak, s azok hatásában az egyéni kétnyelvűségekre, ezekre szakmai életművek épülnek, lásd Skuntnabb-Kangas professzorasszonyét a kisebbségek iskoláztatása kapcsán.

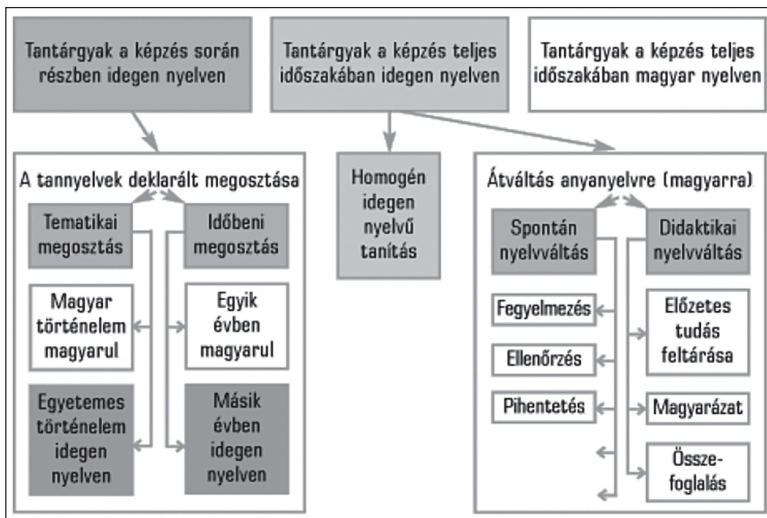
Vissza-visszatérnek az alapkérdéshez, nevezetesen ahhoz, hogy lehet-e kritériumokat találni az intézményben és a közoktatási rendszerben leírható kétnyelvűségekre hasonlóan ahhoz, ahogy ezt az egyéni kétnyelvűség esetén (mikroszinten) teszük? Baker szerint Mackey 1970-ben mintegy 70, Duverger szerint (Duverger 1995) „95 kétnyelvű oktatási típust” vázolt fel oktatásszociológiai megközelítésben (ibid: 173). Baker és Jones (1998) újabb konkrét kétnyelvű iskolai példával támasztotta alá az e téren uralkodó sokszínűséget, s tett kísérletet arra, hogy ezeket tipologizálja (Baker–Jones 1998). Megszületett az ún. „alacsony” és „magas” hatékonyságú formák rendszerbe állítása is, a kisebbségi és többségi helyzetben lévő nyelvek, az idegen nyelvek, az állam nyelve és a kultúra tanulása kapcsolatrendszerében, a célok, eszközök, hatások metszetében. Az előbbit a kisebbségben lévő nyelvekre tartotta jellemzőnek (Submersion, Segregationist, Transitorinal, Maistream, Separatist), az utóbbit pedig a többség nyelvére (Immersion, Maintenance/Heritage Language, Two-way/Dual Language, Bilingual Education in Majority Languages).

Újabbán Coonan (2002) az, aki megtartotta a Bilingual Education kifejezést általános értelemben azokra az esetekre, ahol két közvetítő nyelvet használnak, majd ezt bontotta tovább, s típusait a nyelv és tantárgy viszonya alapján árnyalta. Ebben is az immerzió (immersion) kifejezést alkalmazzák akkor, ha a tantárgy teljes egészében egyetlen nyelven tanulandó, amely nyelven nem a tanuló anyanyelve, a tartalomalapú nyelvoktatást (Content-based language instruction), akkor, a nyelvoktatásba ágyazott többlettartalom tanítását végzik, s ezt alkalmazzák akkor is, ha egy nem nyelvi tantárgyon belüli nyelvi váltást hajtanak végre egy erre kiválasztott témakörön keresztül. A variánsok gazdag tárháza alakult ki azzal, hogy országok közoktatási rendszerei gyakran saját neveléstörténeti fejlődésükből következő elnevezéssel illették saját megoldásaikat (Language-enriched content instruction, Teaching content through a foreign language, Content-based bilingual education, Mainstream bilingual education, Plurilingue education<sup>1</sup>).

1 Az e bekezdésben megadott angol szakkifejezések közül többnek nincs magyar fordítása, s magyarországi hivatkozásuk sem történt meg. Néhány típusnál csak a célokban van különbség, az oktatásszerkezeti megoldások hasonlóak. Ilyen például az Immerzió és a Transitional bilingual education.

A kétnyelvű oktatás tehát fogalmi készletét és kutatási területeit tekintve is nagy utat tett meg. Míg 1970-ben Fischman és Lovas egy 10 elemű közoktatási tipológiát alkotott és a célokra fókuszált, addig ma már az iskola, az osztályterem belső világában megjelenő kétnyelvűséggel is foglalkoznak. Ezen belül is a tantárgyközi tannyelv váltással, s a tantárgyon, tanórán belüli nyelvi váltással írják le programokat, modelleket (Baker 1995, Gomez–Freeman–Freeman 2004), s ezek közötti pedagógiai eredményességmutatókat keresik.

Magyarországban az iskolai kétnyelvű oktatás alapmodelljeként lehetett leírni az 1. számú ábrán bemutatott magyar–idegen nyelvű programok közös jellemzőit, amely modell nem különbözik a nemzetiségi kétnyelvű iskolákétól (1. ábra). Eszerint megkülönböztetünk deklarált és rejtett kétnyelvűséget a tantárgyrendszerben és a tantárgyakon belül is. A tényleges kétnyelvű oktatás – bármelyik és bármilyen funkciójú két nyelv találkozásakor – az intézmény szintjén a tantárgyi megoszlásban, a tanóra szintjén a tanár-tanuló interakcióban mutatja meg magát (Vámos 2007b). A tannyelvi mechanizmusok, amelyek így érvényesülnek, hatással vannak a tanulás tantervi követelményeinek teljesülésére, a nevelési-oktatási határendszeren keresztül a tantárgyban elért eredményességre (Vámos 2009).



1. ábra. A kétnyelvű oktatás és a kétnyelvű iskola fogalmi/konceptcionális különbsége (Vámos 2007b)

Ezzel eljutunk a tanuló anyanyelvének és az osztályteremben alkalmazott tannyelvnek a szempontjaihoz, s vele az immerzió (Immersion), a nyelvmegőrző kétnyelvű oktatás, (Maintenance/Heritage Language), a kétutas kétnyelvű oktatás (Two-way/Dual Language) és a többségi nyelven szervezett kétnyelvű oktatás (Bilingual Education in Majority Languages) fogalmihoz. Baker és Jones közös munkája (*Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*) ugyanezeket ismételte meg, több nemzetközi iskolarendszerre történő kitekintéssel, több konkrét kétnyelvű iskolai példával (Baker és Jones 1998). Ebben foglalkoztak a legteljesebben kutatott (lásd Swain és Lapkin 2005) kanadai immerziós programokkal, az Európai Iskolával és a Nemzetközi Iskolákkal is.

## Kétnyelvű oktatás

A kétnyelvű oktatásban lévő terminológiai bőség oka tehát a történetiség, a földrajzi elterjedtség, a különböző tannyelv-politikai meghatározottság és az interdiszciplinaritás, azaz, hogy a különböző szaktudományok saját terminológiájuk mentén vizsgálják és írják le a jelenségeket. A szociológia (nyelvszociológia/oktatásszociológia) a nyelvek számát, alkalmazási területüket elemzi, szóhasználatukban természetes a kétnyelvű oktatás, kisebbségi oktatás, ezen belül az anyanyelv, az államnyelv, a regionális nyelv, a multikulturalizmus szerepel (Mackey 1970; Bourdieu 1982; Corbeil 1983; Calvet 1987). A nyelvészet, pszicholingvisztika a nyelv tanulásához kötődő kifejezéseket szereti – mint intenzív nyelvoktatás, immerzió, tudáskonstrukció anyanyelven és idegen nyelven, célnyelv (Moore és Castellotti 1991; Coste 1994). A pedagógiát viszont a nyelv tanulása mellett foglalkoztatják az iskolai oktatás más tartalmi elemei is.

Az 1990-es években a pedagógiai jellegű elemzések (nem utolsósorban a korábbi nyelvpedagógiai kutatások bázisán) a nyelv és tartalom kapcsolatának problematikájával kezdtek foglalkozni, ami egybeesett az Európai Unió nyelvpolitikai állásfoglalásával. Eszerint az európai polgárnak anyanyelvén kívül két uniós nyelvet ajánlott megtanulnia a közoktatás végéig. Ugyanakkor nyilvánvaló volt, hogy kevés jó pedagógiai válasz van arra, hogy miként lehet mindezt az egyébként csökkenő tanulói munkaidővel (mint ugyancsak oktatáspolitikai céllal) összeegyeztetni. A tanuló ideje nincs gumiból, Európában nem lehet, nem szabad bizonyos

óraterhelési mennyiség fölé menni. Viszont az is látszott, hogy ha nem akar az Unió lemondani a multilingvális, multikulturális és egyben mobilis európai polgár eszményéről, és meg akarja tartani a gazdasági potenciállal rendelkező, a természettudományos, műszaki oktatásban érdekelt technokrata lobbist, valamint a nemzeti kultúrában gondolkodók támogatását, akkor nem várhatók nagyobb átrendeződések az oktatás egyes nemzeti tartalmain belül. A megoldás tehát a tartalmak tanítási nyelvének megváltoztatásában található. Ehhez a kommunikatív nyelvoktatás (Medgyes 1995) épp annyira jó háttér, mint a posztkommunikatív (Erdei 2002). A nyelvoktatás jó dolog, de egy nyelvet nem önmagában és önmagáért tanulunk, hanem használatáért. Ez utóbbi, egyébként evidens gondolatra azután ismét frontok kapcsolódtak (Bertaux 2000). A 90-es évek végén és a 2000-es évek elején több szerző is a „tartalomalapú” nyelvoktatás elnevezést javasolta. A CLIL/EMILE<sup>2</sup> válasz az eredményes, kapacitásnövelő nyelvoktatás iránti igényre, mely nemcsak a kétnyelvűség vagy többnyelvűség értékeit hangsúlyozza, hanem az általános oktatását is, amelyben a többnyelvűség jelenti a „hozzáadott értéket”. Ha az oktatás többnyelvű, akkor ez anélkül valósul meg, hogy érintené az oktatási rendszerben elérni kívánt alapismereteket és alapképességeket (Eurydice 2006).

Az első említésre méltó kiadvány az európai közös gondolkodás érdekében 2002-ben jelent meg<sup>3</sup>, majd ezt követte egy szakirodalmi áttekintés 2004-ben (Bya és Chopey–Paquet 2004). Ez utóbbiban a CLIL/EMILE-konceptió melletti kiállás látható, és visszatérés az 1998-as dekrétumra, ahol az „immerzió” ugyan nem a hagyományos kanadai teljes nyelvi belemerítést, hanem heti legalább 7–11 nyelvórát jelentette, és ismét hangsúlyozza a nyelvoktatást és a 4C-t alapelveket (Content, Communication, Cognition, Culture<sup>4</sup>). A 2005-re elkészült Eurydice<sup>5</sup> nemzetközi összehasonlító kiadványban az immerzió elhalványul, az idegen nyelv mellé a regionális, kisebbségi és más államnyelvek is bekerültek. Az európai kép ugyanis láthatóan igen színes, mind a képzések jellegét, mind elnevezését illetően.

Ami pedig a terminológiát illeti, egyes európai országok a kétnyelvű oktatás (például Szlovákia), mások az immerzió (például Írország), míg

2 Content and Language Integrated Learning/Enseignement une Matière dans une Langue étrangère.

3 [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david\\_marshallreport.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/download/david_marshallreport.pdf).

4 Tartalom, Kommunikáció, Megismerés, Kultúra

5 956613\_CV\_FR 06-12-2005; [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

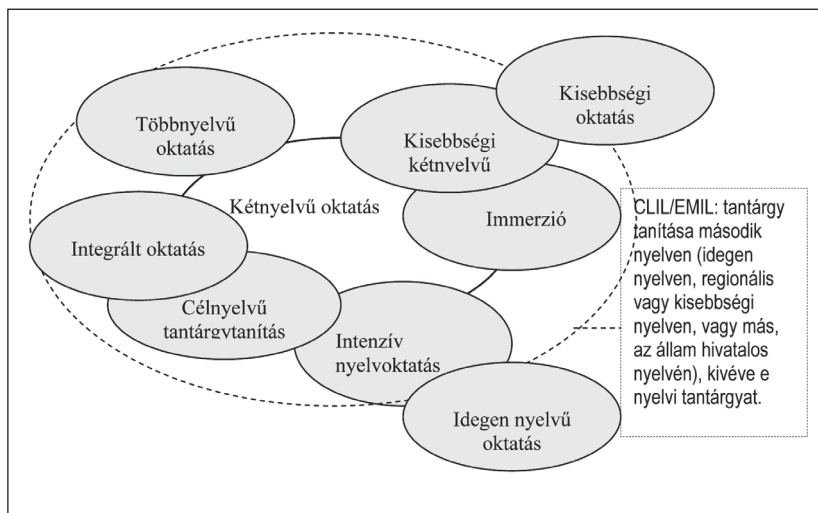


megint mások a „nyelvi fürdő” (Finnország) vagy idegen nyelvű oktatás (például Olaszország), esetleg a nyelv tantárgyon keresztül<sup>6</sup> (Ausztria) elnevezést alkalmazzák, s persze megjelenik az CLIL/EMILE kifejezés is (Majers, Marsh és Wolff, 2007). Legtöbbször azonban még egy-egy országban belül sincs egységes terminológia. Több országban különböző kifejezésekkel írnak le hasonló oktatási formákat, mint például Csehországban,<sup>7</sup> ahol a CLIL/EMILE mellett a „tantárgyakat kisebbségi nyelven tanító osztályok”, „speciális, a célnyelvet intenzív formában, tantárgyakon keresztül oktató osztályok” és a „kétnyelvű osztályok/kétnyelvű szekciók” elnevezés is használatos. Litvániában a kétnyelvű oktatás és a kisebbségek számára szervezett kétnyelvű oktatás elnevezéssel tesznek különbséget a célcsoport szerint, míg Magyarországon a két tanítási nyelvű oktatás (l’enseignement bilingue) és a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Oktatás (Enseignement bilingue destiné aux minorités nationales et ethnics) a hivatalos – bár tudjuk, hogy ez utóbbi nem feltétlenül jelent kétnyelvű oktatást (Kovács és Vámos 2007a).

Mindezek alapján állítható, hogy a CLIL/EMILE-terminológia jó mindazokra az oktatási formákra, amelyekben egy (nem nyelvi) tantárgyat második nyelven tanítanak, ugyanakkor a meghonosodott helyi kifejezések tovább élnek. A számtalan oktatási programban nagyok a különbségek, de vannak összetartó, közös vonások is. Ez utóbbi fonalon haladva úgy tűnik, hogy középpontban mégiscsak a „kétnyelvű oktatás” hagyományos kifejezés áll (1. ábra). A kétnyelvű oktatásban különítik el a kisebbségi és többségi tanulók iskoláit, ezenbelül hangsúlyozzák a nyelvi immerziót, pl. ha nem váltanak tannyelvet a tanórán, vagy ha a heti nyelvi órák száma magas. Az integrált tanítás, a célnyelvű tantárgytanításban is a kétnyelvű oktatás lényegét viszi tovább adott pedagógiai koncepcióra hangoltan. A többnyelvű oktatás csak a nyelvek számában és a tanulók tannyelvhez való viszonyában különbözik. Mindezek alapján úgy látszik, hogy tovább vizsgálandó az, hogy melyik az a kezdőpont, ahonnan egy új tannyelv belépése a képzésben tannyelvi bővítést jelent, s hol van az a végpont, ahol már ez az új tannyelv kiszorítja az anyanyelvet és ismét egynyelvű, de a tanuló által nem ismert nyelvű, azaz idegen nyelvű oktatássá válik, függetlenül attól, hogy az országban e nyelvek mi a státusza (2. ábra).

6 P.ex. anglais à travers le programme

7 Classes au sein desquelles des matières sont enseignées dans une langue étrangère; Classes offrant des formes spécifiques d’apprentissage intensif de la langue cible ainsi qu’un enseignement d’autres matières dans une langue étrangère.



2. ábra: A nyelv és tantárgy találkozását leíró, Európában használatos különböző terminológiák és tartalmuk egymáshoz való viszonya

## Nyelvpolitika és kétnyelvű oktatás

A nyelvpolitika és a kétnyelvű oktatás kapcsolatát a kisebbségi kétnyelvű oktatáskutatási hagyományokból kiindulva keresték először. Az eredmények megerősítették, hogy ennek a kérdéskörnek szoros összefüggése van a kisebbségpolitikával, oktatáspolitikával.

1981-ben Lewis az „igények-politika-programok” hármásában helyezte a nyelvpolitikát és a kétnyelvű oktatást. A Szovjetunió 1920–1970-es évek közötti időszakának elemzésével megmutatta, hogy a központi hatalom hogyan állította rá az oktatáspolitikát az orosz nyelvű, illetve kétnyelvű oktatásra, az orosz nyelv kötelező tanulására – nem függetlenül a köztársaságok közötti politikai súlytól (Lewis 1981: 345–358). 1988-ban Moshe Nahir egyik tanulmányában kifejtette, hogy miként sikerült a jiddis helyett a standard héber nyelvet elterjeszteni Izraelben, és mind a személyes, mind a társadalmi érintkezés eszközévé tenni. Kitért az e téren kifejtett kollektív erőfeszítésekre, valamint a nyelvi attitűd, az iskola tanítási nyelve és az iskolán kívüli nyelvhasználat összefüggéseire (Nahir 1988).

Amikor a többségi nyelvet beszélők idegennyelv-tanulás iránti igényei kerültek előtérbe, s elkezdett terjedni a kétnyelvű oktatás akkor – az elemzett esetek kapcsán – a gazdasági és politikai érdek is jobban manifesztálódott. Láthatóvá vált, hogy egyrészt a társadalom sokkal nagyobb csoportja érdekelt a kétnyelvű oktatásban, mint korábban gondolták, másrészt, hogy ez egy olyan területe a közoktatásnak, amelyet a hatalom az adott társadalmi csoportoknak tett támogató vagy korlátozó gesztusként kezelhet.

„A kétnyelvű oktatás politikai döntés eredménye az országban, ahol megszervezik. Nem véletlen, hogy oly sok esetben az állam támogatja létesítését közvetve vagy azokon a családokon keresztül, akik érdekeltek benne.” (Trézeux 1995: 105) A szerző feltételezése, hogy nem lehet kétnyelvű oktatást exportálni egy országba, ha nincs „importőr” (társadalmi, politikai, gazdasági szükséglet). Példaként Trézeux Lengyelországot hozta fel, ahol lengyel–francia kétnyelvű osztályok 1990-ben a francia miniszter látogatása után létesültek ugyan, s ez látszólag e képzés „bevitelét” mutatja, de sok egyéb körülmény bizonyíthatja, hogy meglévő igényeket elégítettek ki vele (Ibidem). A francia nyelvpolitikát elemezve aláhúzza a tanulmány, hogy az ilyen típusú iskolalétesítések mind az „importőr”, mind az „exportőr” országok részéről sajátos politikai mintázatot mutatnak. Némileg leegyszerűsítve: az „importőr” részéről belpolitikailag a frankofon kultúra iránt érdeklődőknek tett gesztus, külpolitikailag pedig azt a szándékot nyomatékosítja, hogy az országnak fontos Franciaországgal ápolni a kapcsolatokat. Az „exportőr” részéről (saját országában) belpolitikailag megerősíti a francia nyelv helyzetét más, országon belül beszélt nyelvekkel szemben, mint regionális és kisebbségi nyelvek, migránsok nyelvei és más idegen nyelvek; külpolitikailag pedig újra pozícionálja a francia nyelvet a világ nyelvi piacán Európától Afrikáig. Vagyis egy ország hivatalos nyelve export cikk. „18 országban, 67 000 tanuló tanul az Európai Unióban franciául kétnyelvű szekcióban, 1 283 590 tanul egész Európában kétnyelvű oktatásban, és 1 350 336 összesen a 49 országban. [...] Ők az új frankofon elit.” (Európa- és Külügyi Minisztérium Francia Ügyek Aligazgatósága 2008: old. nélkül)

## Oktatáspolitikai és kétnyelvű oktatás

Siguán és Mackey szerzőpáros 1986-ban kiadott *Education et bilinguisme* című munkájában újra vizsgálta a kétnyelvű oktatás tipológiáját, többek között a közoktatásban való elhelyezkedést. Úgy látták, hogy e szempont vizsgálata hozzájárulhat ahhoz, hogy a kétnyelvű oktatás eredményességét befolyásoló tényezőket tisztábban lehessen látni. A különböző országok oktatási rendszerét elemezve az alábbi fő típusokat azonosították:

- a kétnyelvű oktatás része a közoktatásnak, relatív azonosan szerveződnek és működnek, mint más iskolák, s nem különülnek el a közoktatástól;
- a kétnyelvű oktatás azokra a földrajzi területekre korlátozódik, ahol az adott nyelvet beszélők élnek; előfordul, hogy egy országon belül (például föderális rendszer esetén) egymástól különböző kétnyelvű iskolák vannak, s közöttük nincs vagy nehéz az átjárás;
- a kétnyelvű oktatás csak bizonyos szereplők (migránsok, kisebbségek) számára elérhető;
- a kétnyelvű oktatás különleges eleme a közoktatásnak, a hozzáférés korlátozott és a fenntartótól függ (Siguán és Mackey 1986).

A kétnyelvű oktatás létesítése az oktatáspolitikai nyitottság és a helyi autonómia minőségétől függ, valamint az ingyenes és magán intézmények közoktatási helyzetétől. Fontos szempont az ország gazdasági fejlettsége, hogy milyen erőforrásokat tud mozgósítani a feltételek biztosítására vagy ebben kikkel osztozik. Ez utóbbi esetben nyilvánvaló, hogy a támogatás árát a kétnyelvű oktatás „valahol” megfizeti. A közoktatással való kapcsolatot kell vizsgálni, mert minden intézmény (iskola, kisebbségek) érzékeny az alábbiakra:

- „a tanárok kiképzése és továbbképzése;
- az oktatási anyagok, segédletek készítése;
- támogatás, források, asszisztensek ;
- értékelés;
- kutatás” (Ibidem: 101)

Azóta más kutatás is megerősítette, hogy a kétnyelvű oktatás közoktatási helyzetét befolyásolja továbbá, hogy:

- a kétnyelvű iskola milyen részesedéshez jut a rendelkezésre álló erőforrások elosztásakor;
- milyen bizonyítványt kapnak azok, akik ebben a képzésben vesznek részt;

- honnan származnak és milyen felkészültségű a tanári állomány (ez utóbbi esetben van-e képzés, továbbképzés erre a feladatra);
- milyen segédeszközöket alkalmaznak (lefordított könyveket vagy külön készített könyveket) és nem utolsósorban az, hogy
- mely tantárgyakat melyik nyelven tanítják (Pernet 1995; Coste 2006).

A magyarországi iskolarendszer kétnyelvűségének vizsgálatára a kilencvenes évek elejétől került sor (Vámos 1993, 1994a, 1994b).

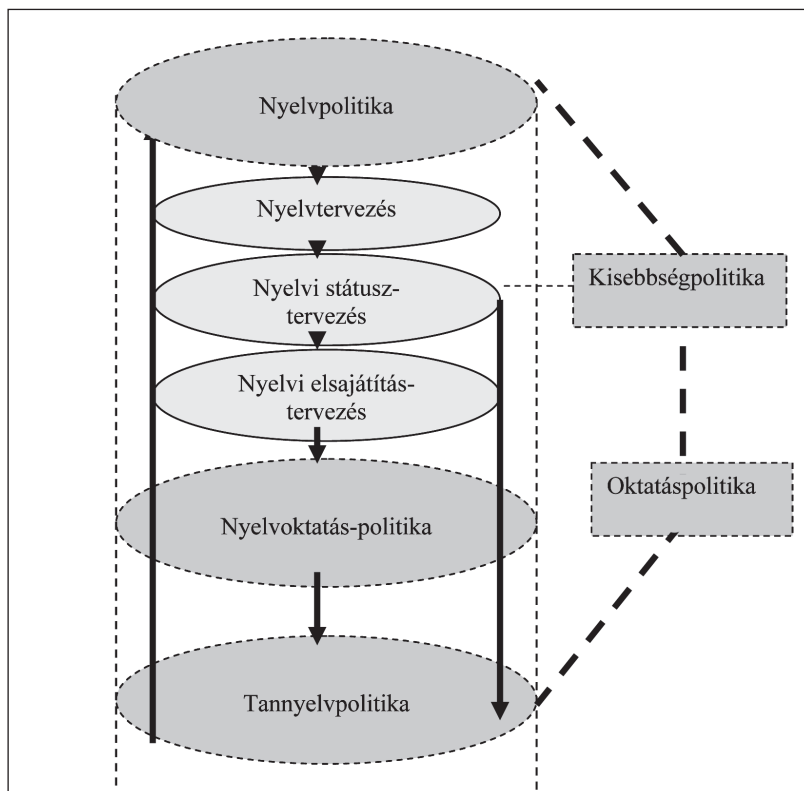
## Nyelvpolitika és tannyelvpolitika

A nyolcvanas években, ha csak az előbb idézett Lewis (1981) és Nahir (1998) megközelítését nézzük, a kétnyelvű oktatással kapcsolatos nyelvpolitikát mint *Policies for Bilingual Education* írták le, jelezve hogy a nyelvpolitika tematikája erre is kiterjed. Cooper (1999) idézi Noss és Gorman írásait, akik a nyelvtervezés „hatósugarát” terjesztik ki a „nyelvvelsajátítás-tervezésre [acquisition planning]”, hangsúlyozva történeti gyökerét, melyben a nyelvfejlés, nyelv szabályozás fogalmak állnak. A nyelvtervezés két ága, a korpusz- és státusztervezés értelmezésében is vannak különbségek, s tovább bonyolítja a dolgot, hogy nem csak a nyelvvelsajátítás-tervezés, hanem ez utóbbi is nyelvhasználati funkciókat rendel egy adott nyelvhez. Az, hogy az oktatás nyelvének kérdései a nyelvi tervezéshez tartoznak Gorman jelenítette meg a hetvenes években, amikor a nyelvet ehhez a használati funkcióhoz rendelte a tömegkommunikáció nyelve vagy a hivatalos nyelv fogalmak mellett. Hasonlóan értelmezi Fishmann és Lovas is a nyelvi státusztervezést, amikor leírja, hogy miként emelték a héber nyelvet a tanítás nyelvévé Izraelben – ahogy erről már az előbb írtunk. A nyelvvelsajátítás-tervezés itt kategória, ami szerinte azért hasznos, mert így közös halmaz képződik a nyelvhasználati funkciók és az abban érdekelték között, valamint azért, mert így érvényesül a funkció, a forma és az elsajátítás szoros kapcsolata. „A nyelvpolitika mint a politika minden más fajtája bizonyos társadalmi csoportok érdekeinek rendelődik alá, s politika abban az értelemben is, hogy kifejez egyfajta hozzáállást, viszonyulást az állam és/vagy a társadalom adott csoportjaihoz. [...] Amikor egy tanár eldönti, hogy melyik az a tankönyv, amelyiket használni fog, akkor az éppolyan tervezésnek minősül, mint a közoktatásügyi minisztérium határozata arról, hogy az angol heti hány órában kell tanítani a középiskolában.” (Markee 1986 – idézi

Cooper 1999: 103) Általánosságban a nyelvpolitika az állam intézkedései a nyelvekhez rendelt jogokat illetően. A státusztervezés az, amikor az állam az egyes nyelvek használati körét, státuszát szabályozza, s a korpusztervezés foglalkozik a nyelv „testével”, szókincsével, a nyelvi szabványokkal.

A 3. számú ábrán a nyelvpolitikától a tannyelvpolitikáig tartó logikai ívet mutatjuk be. Abból indulhatunk ki, hogy egy nyelv státusza, a kultúra különböző szegmenseiben való jelenléttel, s annak milyenségével adja meg a kultúra átörökítésének mintázatát. A státuszok között markáns képletként definiálанд az iskolai, vagyis az intézményes tanulás, hiszen amióta nevelés van azóta mindegyik a maga helyén, a tankötelezettség bevezetése óta pedig – nem véletlen – a teljes felnövekvő nemzedékben az óvoda, az iskola, a kollégium az ahol továbbörökítik a társadalmi eszményt. Az oktatás funkciói között – tértől és időtől függetlenül – ott találjuk a.) a személyiségfejlesztést, b.) a kultúra átörökítését, c.) a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentését vagy növelését, d.) a szocializációt, társadalmi integrációt, e.) a társadalmi mobilitás elősegítését vagy akadályozását, f.) a politikai legitimációt (Halász 2001: 18–33). Valamennyi funkció együttesen, deklaratív módon pedig az oktatáspolitikát mutatja meg, hogy mi tartozik ebben az eszményesített, válogatott tartalomhoz. S miként az előbb már definiáltuk, ebben az esetben is érvényesül a társadalmi csoportoknak tett/teendő gesztus, amely a hatalom megőrzésének, megtartásának céljával talál közös alapot. Jó példa erre a Magyarországon 2009-ben bevezetett jelnyelvi törvény. A nyelvelsajátítás-tervezésnek persze nem csak az iskola a terepe, hanem minden más kulturális entitás együttesen, s mivel „tervezés” ezért különbözik (bár nem különül el) a spontán nyelvelsajátítástól, amely az elsődleges szocializációs téréből, a családból ered. A 21. százban, az Y-generáció megjelenésével komplex nevelői ágensként mégiscsak a család-iskola-média hármását illik megfogalmazni.

Az ábrában jelölt nyelvtanítás-politika az egyes nyelvek iskolai státuszán belül a nyelv tantárgyi tanulását definiálja: melyik nyelv hány órát kap a tantárgyrendszerben, mikor, milyen oktatási szinten lehet tanulni, ki dönt a tanulható nyelvekről, s azok óraszámáról? Konceptcionális kérdés, hogy melyik nyelv lehet tannyelv, mit lehet és mit kötelező tanítani egy adott nyelven? Ha valahonnan direkt hatás érződik ezekben a kérdésekben, akkor az nem más, mint az országon belüli kisebbségpolitika erőssége, amely a nyelvi státusz-tervezésen és oktatáspolitikán keresztül fejt ki hatását, mely utóbbi persze más politikákat is, mint külpolitika, gazdaságpolitika, stb. integrál.



3. ábra. A nyelvpolitika, nyelvoktatás-politika és tannyelvpolitika összefüggései

## Tannyelvpolitika és tannyelv-pedagógia

Ha a nyelvpolitikából kivesszük azokat a területeket, témákat, amelyek a tanítás nyelvére irányulnak, és csak azokat vizsgáljuk, amelyek a tanítás nyelvével kapcsolatosak, akkor kapjuk meg a tannyelvpolitikát. Alapmeghatározás, hogy a nyelvpolitika az állam azon intézkedéseinek összessége, amely a nyelv általános használatára vonatkozik a kultúra különböző területein, a nyelvek egymáshoz való viszonyára, a nyelvek elterjedtségére, a

nyelvi jogokra stb., azért, hogy általa a társadalomra vagy annak bizonyos csoportjaira hatást gyakoroljon. A tannyelvpolitika a nyelvek tannyelvként való oktatásával kapcsolatos döntés és kompetenciák kihelyezésének szabályozásával foglalkozik azért, hogy közvetlenül hasson bizonyos csoportok nyelvi, kulturális jellemzőire (Vámos 1999, 2000, 2003, 2008). Miként a nyelvpolitika és a nyelvpedagógia, úgy a tannyelvpolitika és a tannyelvpedagógia is kapcsolódik egymáshoz. A tannyelv-pedagógia persze önmagában is vizsgálható, ha a pedagógiai hatékonyság mintázatait keressük. Ebben az összefüggésben a pedagógiai jelenségvilág az érdeklődés tárgya, például a tannyelv oktatása és más nyelvek oktatásának kapcsolata, az óraszámok kérdése, a tannyelv és tantárgyak viszonya, nyelvhasználat, nyelvváltás az iskolában, a tantárgyban és a tanórán, nyelv-identitás kapcsolat, az értékelés nyelve stb. A szándékolt hatást ugyanis pedagógiai eszközökkel lehet elérni, és viszont: az iskolai pedagógiai hatásrendszer értékek mentén és mindig valamilyen cél irányába szerveződik – akár tudnak erről a szereplők, akár nem.

## Szakirodalom

BAKER, Colin

1996 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon–Philadelphia–Adelaide

BAKER, Colin – JONES, S. Prys

1998 *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters UK

BERTAUX, Patricia

2000 Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. In: MARSH, David – LANGÉ, Gisela (eds): *Using Languages to Learn and Learning Touse Languages*, Jyväskylä, Finland, UniCOM, University of Jyväskylä, Finland, 1–16.

BOURDIEU, Pierre

1982 *Ce qui parle veut dire*. Fayard, Paris

CALVET, Louis-Jean

1987 *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot, Paris



COOPER, Robin. L.

1999 Definitions: a baker's dozen. In: SZÉPE György – DERÉNYI András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Corvina Kiadó, Budapest, 92–115.

CORBEIL, Jean-Claude

1983 *Langues et usage des langues*. CLF, Québec

COSTE, Daniel

1994 Conceptualization et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d' Aoste. Aspect de l'enseignement bilingue. *Etudes du Linguistique Appliquée* (96) Didier

COSTE, Daniel

2006 De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? *Le français dans le monde* (345) 18–31.

DUVERGER, Jean

1995 Repers et enjeux. *Revue internationale d'éducation* ( 7) 29–44.

ERDEI Gyula

2002 A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: KÁRPÁTI Eszter – SZŰCS Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra könyvek sorozat, 47–53.

EURYDICE

2006 *Tartalomalapú nyelvoktatás (CLIL, EMILE) az európai iskolákban*. [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org), Európa- és Külügyi Minisztérium Francia Ügyek Aligazgatósága

2008 ([www.fdm.fr](http://www.fdm.fr)) (Letöltés: 2008.09.15)

FISHMAN, Joshua – LOVAS, John

1970 Bilingual education in a sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly* (4) 215–222.

HALÁSZ Gábor

2001 *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

KOVÁCS Judit – VÁMOS Ágnes

2007a Bilingual Schools in Hungary. In: MAJERS, Anne – MARSH, David – WOLFF, Dieter (ed.): *Window on CLIL Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education, and Graz: European Centre for Modern Languages. 100–107. <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/Windows/Windows%20on%20CLIL%20Hungary.pdf>

LEWIS, E. Glin

1981 *Bilingualism and Bilingual Education*. Pergamon Institute of English, Oxford

MACKAY, William. F.

1970 A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* (3) 596–608.

MAJERS, Anne – MARSH, David – WOLFF, Dieter (ed.)

2007 *Window on CLIL Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, The Hague and European Centre for Modern Languages, Graz

MEDGYES Péter

1995 *A kommunikatív nyelvtanítás*. Budapest. (Kandidátusi Értekezés)

MOORE, Daniel – CASTELLOTTI, Véronique

1991 Alternance de langue et construction des savoirs *Cahier du Français Contemporain*. CREDIF ENS, Fontenay/Saint-Cloud

NAHIR, Moshe

1998 Language Planning and Language Acquisition: The „Great Leap” in the Hebrew Revival. In: PAULSTON, C. B. (ed.): *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. Greenwood Press, USA, 75–297.

PERNET, Yvonne

1995 Le dispositif des sections européennes. *Revue internationale d'éducation* (7) 9–84.

SIGUÁN, Miguel – MACKEY, William. F.

1986 *Éducation et bilinguisme*. Éditions Delachaux and Niestlé, Suisse, UNESCO

SKUNTABB-KANGAS, Tove

1981 *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Avon Multilingual Matters Ltd, Clevedon

SWAIN, Merrill – LAPKIN, Sharon

2005 The Evolving Sociocultural Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development. *International Journal of Applied Linguistics* vol. 15. (2) 169–186.

TRÉZEUX, Guy

1995 Enseignement bilingue et politique linguistique. *Revue internationale d'éducation* (7) 103–116.

VÁMOS Ágnes

1993 Amikor a tanulás két nyelven folyik. *Új Pedagógiai Szemle* (11) 11–18.

1994a Magyar és nemzetiségi tannyelvek. *Iskolakultúra* (21) 2–7.

1994b A tanítás nyelvének szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle* (11) 3–14.



## NYELVHASZNÁLAT, TANNYELV ÉS KÉT(TÖBB)NYELVŰ LÉT

- 1998 *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest
- 1999 *Tannyelvpolitika és tannyelvpedagógia*. Országos Kisebbségpedagógiai Konferencia (OM-OKKER)
- 2000 A tanítási nyelvek helyzete a kilencvenes évek második felében. *Új Pedagógiai Szemle* (7-8). 56–65.
- 2003 Különleges bánásmódot igénylő csoportok oktatása. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- 2007b Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle* (3) 114–125.
- 2008 *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 2009 *The Function of Foreign Language at the School-leaving Examination and Language Pedagogy in Bilingual Education*. The 35<sup>th</sup> International Association for Educational Assessment (IAEA) Annual Conference, Brisbane, 13–18. 1–10. <http://www.mtakpa.hu/kpa/download/1299506.pdf>





# Pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézetei

## Bevezető – a kutatás célja és kontextusa

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvűség kérdése egyre inkább előtérbe kerül, mivel a többnyelvűség valamely formája lett a megszokott nyelvi környezet. A kétnyelvűvé válás meghatározó színterei azok a mikro- és mezorendszerek, amelyekben a gyermek fejlődik, növekedik, de a fejlődés ökológiai modellje szemléletesen mutatja, hogy ezekre hatással van az intézményrendszer, a tágabb társadalmi, politikai és gazdasági környezet, valamint az adott kultúra érték- és normarendszere. A kisebbségi iskolák többnyelvű szocializációs terek, melyeknek jelentős szerepük lehet a balansz kétnyelvűségi formák kialakításában. Ebben a pedagógiai munkában a pedagógusnak jelentős szerepe van. Az elmúlt évtizedek kutatási eredményei azt jelzik, hogy a pedagógusi munka hatékonyságát a pedagógusok szaktudása mellett a különböző kérdésekkel kapcsolatos nézeteik, valamint az intézmények sajátos, rejtett tanterve is befolyásolják. A pedagógus alapképzésben általában kevés figyelmet szentelnek a kétnyelvűség témakörének, ezért a pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos tudását inkább a tapasztalat, a hatékonynak bizonyuló sémák, rutinok jellemzik.

Kutatásom során bánsági pedagógusok kétnyelvűséggel kapcsolatos nézeteit vizsgáltam kérdőíves módszerrel. Arra kerestem választ, hogy a kisebbségi iskolákban tanító pedagógusok kit tartanak kétnyelvű gyerekeknek, miben látják a kétnyelvűség előnyeit és hátrányait, milyen problémákat vet fel a kétnyelvű gyerekek oktatása.

## A kutatás elméleti háttere

### A nyelvi szocializáció

A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, amelynek során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítja az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat. A szocializáció során „a kultúra különféle modelljei, elvárásai erkölcsi és illemszabályai, szokásai a viselkedésünk részévé válnak” (Vajda 2001: 130). A szocializáció (és az enkulturáció) során valósul meg a kulturális átörökítés folyamata. Bár e folyamatban döntő szerepe a gyermekkoraknak van, a tágabb értelemben vett szocializáció az egész életet átszövő folyamat.

A nyelv a legmegkülönböztetőbb és legalapvetőbb kulturális jelenség, de ugyanakkor a társadalomban való részvétel eszköze is (Berry et al. 1992/2002), így a nyelvi szocializáció meghatározó része a társadalomba való beilleszkedés folyamatának. A nyelvi szocializáció fogalma Bernsteinél (2002) arra utal, hogy a gyerek nyelvi fejlődésére, nyelvi kódjainak alakulására nagy hatással van a külső környezet, az a szűkebb értelemben vett társadalom, amelyben felnövekszik. Ennek során az ember nyelvileg és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak helyes használatát, és ugyanakkor elsajátítja az adott beszélő közösségben megfelelő nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat (Torgyik 2005). A nyelvi szocializáció, az ott-hon elsajátított nyelv és „nyelvhasználati módok társadalmi hátrány, illetve előny forrásává válhatnak: elősegítik vagy gátolhatják boldogulásunkat a társadalom intézményeiben, amelyekkel gyermekként vagy felnőttként kapcsolatba kerülünk” (Réger 1990: 10).

Magya a kifejezés (nyelvi szocializáció) a nyelvészeti antropológia területéről terjedt el, eredeti értelmezésében a nyelv elsajátítását, valamint a nyelv által történő szocializációt jelenti (lásd Ochs–Schieffelin 1986). Kasper és Rose (2002: 42) szerint a fogalom interdiszciplináris megközelítésű, és az enkulturáció és a nyelvelsajátítás folyamatának találkozását írja le. Réger (1990) azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi szocializáció a szocializáció része és eszköze is egyben, mivel egyrészt utal a szocializációnak azokra a részfolyamataira, amelyek a nyelv segítségével valósulnak meg (a nyelvnek a szocializáció során kiemelt szerepe van, a kulturális tudást a nyelv közvetíti), másfelől utal a nyelv használatára való szocializálásra, mely

szerint a nyelvi szocializáció olyan implicit tanítási-tanulási folyamat, amely a különböző beszédhelyzetekhez alkalmazkodó nyelvhasználatra szocializál. A nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világgépet formáló tényező is egyben (Réger 1990: 87). Ugyanakkor a nyelvi szocializáció nem egyirányú folyamat, hiszen a beszédhelyzetben részt vevő mindkét fél szocializáló tényezővé válik.

Míg a kezdeti kutatások (1980-as évek) a kora gyermekkort, az anyanyelv elsajátítását, az anya-gyerek viszonylatában megnyilatkozó nyelvelsajátítási szokásokat, mintázatokat vizsgálták, a későbbi kutatások nagyobb figyelmet szentelnek a kortárs csoportok, valamint az iskola szerepének, a második (idegen) nyelv elsajátításában mutatkozó nyelvi szocializációs kérdéseknek, a nyelvi szocializáció és a kommunikatív kompetencia összefüggéseinek. (Kasper–Rose 2002; Duff 2007). Tapasztaljuk, hogy a nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egész életen át tartó folyamatként értelmezhető. Ez különösen igaz a kétnyelvű egyének, közösségek esetében, akik az évek során a nyelvmegtartás – nyelvváltás/nyelvcsere dimenzió számtalan helyzetét tapasztalják meg. Számos kutatás vizsgálja, hogy a többnyelvű közösségek tagjai hogyan tanulják meg a különböző kódok használatát, illetve azt, hogy a nyelvi szocializációs mintázatok milyen hatással vannak a nyelvmegtartásra (Garrett–Baquedano–López 2002; Bayley–Schechter 2003).

A nyelvelsajátítás és a nyelvi környezet viszonyából négy alapvető forma írható le: anyanyelvi, emigráns nyelvi, második/idegen nyelvi és természetes második nyelvi (Bartha 1999). Az első (anyanyelvi) kivételével, a többi valamilyen kétnyelvűségi forma kialakulását eredményezi. Az emigráns nyelvi azt jelenti, hogy az első nyelv elsajátítása második nyelvi környezetben valósul meg, az idegen nyelv elsajátítása elsőnyelvi környezetben zajlik, míg a természetes második nyelvi elsajátítás annak nyelvi környezetében valósul meg.

Kétnyelvű gyerekek esetében a sikeres nyelvi szocializáció azt jelenti, hogy a gyermek nemcsak két nyelvet sajátít el, hanem tudatában van annak, hogy két kommunikációs rendszerrel rendelkezik, tudja, hogy a kontextusnak megfelelően egyiket vagy másikat választhatja. Ezeknek a folyamatoknak az elsődleges közegei a család és az oktatási intézmények, valamint a gyerekek életében is egyre nagyobb teret hódító média.

## A Bronfenbrenner-féle ökológiai modell

A többnyelvű környezetben megvalósuló nyelvi szocializációs folyamat komplexitását jól érzékelteti Bronfenbrenner (1979) ökológiai fejlődési modellje. Ez a fejlődési modell értelmezhetővé teszi a különböző szocializációs közegek kölcsönhatását a változó nyelvi folyamatok függvényében, és jelzi mindezek hatását a gyermek (nyelvi) fejlődésére. A társadalmi hatásoknak különböző szintjei vannak, ezek a szintek pedig rendszereket alkotnak, amelyek fészekszerűen egymásba illeszkednek. A szintek a mikro-, a mezo-, az exo- és a makrorendszer. A mikrorendszer a pszichológiai szint, mely a legegyszerűbb, a fejlődő egyén közvetlen fizikai és szociális környezetét és az ebben zajló aktivitásokat és személyközi viszonyokat öleli fel. Ide tartozik a családi közösség, a lakókörnyezet, az osztályközösség, a kortárs csoport. A mezorendszer szintjét azok a kölcsönhatások adják, melyek a gyerek fejlődési környezetei és keretei között létrejönnek. Ez a szint a különböző mikrorendszerek közötti kapcsolatokat jelöli, amelyek révén a gyerek megtapasztalja a világot. A mezorendszer gazdagságát az őt alkotó kapcsolatok száma és minősége határozza meg. Amennyiben ezek összhangban vannak, támogatják a gyerek fejlődését, ha különbözőek az elvárások, az alapvető értékek, vagy nincs kapcsolat a mikroszintek között, problémák adódhatnak. Ide tartozik például a pedagógus és a szülők közötti kapcsolattartás, a család és az intézmény közötti kapcsolat. Az exorendszer egy vagy több olyan környezeti szint, melyben az egyén aktívan nincs jelen, de amelynek történései hatással vannak az egyén fejlődési környezetére. Ide sorolhatjuk a szülők munkahelyét, az oktatási és nevelési intézményrendszert, a tömegkommunikációt, az önkormányzatot stb. A makrorendszer az előző rendszerek formáját és tartalmát meghatározó legszélesebb környezeti keret: a domináns hiedelmek és nézetek, melyek az adott kultúrát jellemzik. Ide tartoznak azok a kollektív feltevések, amelyek arra vonatkoznak, hogy hogyan működik a világ, hogyan kellene a dolgokat csinálni, mi a gyerek szerepe a társadalomban, mi az iskola feladata. A társadalom különböző intézményei, az egyház ezeknek a feltevéseknek a konkrét formáit képezik.

Ez a modell dinamikus jellegű, a gyerek fejlődését befolyásoló folyamatok interaktívak, folyamatosak. Ennek értelmében a gyerek fejlődését befolyásoló tényezőről csak akkor tudjuk megmondani, hogy milyen hatást gyakorol, támogatót vagy gátlót, ha ezt az ökológiai modell szempontjából próbáljuk meg átgondolni. Ha a gyermek nyelvi szocializációját vizsgáljuk,



elemoznünk kell azokat a mikrorendszereket, amelyekben a nyelvi szocializáció megvalósul, de ugyanakkor az ezek közötti kapcsolatot, a mindennapokat befolyásoló társadalmi rendszereket és folyamatokat, valamint a nyelvvél, anyanyelvvél, kétnyelvűséggel, kisebbségi léttel kapcsolatos nézeteket, hiedelmeket, mítoszokat, normákat és értékeket.

A kétnyelvűvé váló kisebbségi magyar gyerekek nyelvi szocializációja szempontjából fontos megvizsgálni a mikrorendszer szintjén a családok, kortárs csoportok, osztályközösségek nyelvhasználatát, a mezorendszer szintjén a mikroszintek közötti kapcsolatokat, a kisebbségi oktatási intézményrendszer sajátosságait, a családok és iskola kapcsolatának keretét adó civil szervezetek jellemzőit, valamint a gyerekek számára szervezett szabadidős programokat mint nyelvhasználati színtereket. Az exorendszer szintjén elemzésre kerülhetnek a mindennapi életben megnyilvánuló nyelvi szokások, a tágabb környezet anyanyelvi hatásai, az elérhető magyar nyelvű média, a továbbtanulási lehetőségek. A makrorendszer szintjén vizsgálhatók az általános nyelvi ideológiák, a nyelv presztízse, az asszimilációs veszélyek, általában a kisebbségi létről vallott nézetek.

### **Pedagógusok nézetei**

A pedagógus nézetei, a korábbi tapasztalatokból származó implicit tudása, a személyes konstrukciók, elvek befolyásolják gondolkodását és tanítási gyakorlatát (Golnhofer 2001; Dudás 2005). A nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését és döntéseink során rájuk hagyatkozunk. A pedagógusok nézetrendszerei tehát jelentősen befolyásolják a gyakorlati tudásukat. Ezek a nézetek már a képzést megelőzően is kialakulnak a korábbi személyes, családi, iskolai tapasztalatok alapján, valamint a pedagógusképzés során szerzett spontán, illetve célirányos tapasztalatok révén (Falus 2001). A korábbi tapasztalatok, saját iskolai élmények hangsúlyosabb szerepet kapnak a nézetrendszerek kialakulásában, ha a pedagógusképzésben nem fektetnek hangsúlyt bizonyos témakörökre. Ez jellemzi a kétnyelvűség témakörét is, mely a tanító- és óvóképzők képzési tervéből hiányzott az elmúlt évtizedekben, a magyar nyelv és irodalom szakos tanárokon kívül pedig más tanároknak nem volt alkalmuk a képzésük során erről a jelenségről tanulni. A kötelező vagy az ajánlott pedagógusi továbbképzési kínálatban sem találkozunk olyan témával, amely ezt a kérdést járná körül.



## A kutatás célja

A bánsági többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációjával kapcsolatos korábbi vizsgálataim alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a magyarul (már) beszélő gyerekek oktatására és nevelésére berendezkedett intézmények új helyzetekkel szembesülnek: egyrészt a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekeknek kétharmada, a magyar iskolába járó kisiskolásoknak egyharmada olyan családból származik, ahol a kommunikáció nyelve elsősorban nem a magyar nyelv; másrészt pedig a nyelvileg vegyes házasságokban nevelkedő gyerekek szülei a magyar nyelv megtanulását általában az intézményektől várják el, intézményen kívül kevés magyar nyelvi hatás éri a gyerekeket (Erdei 2008).

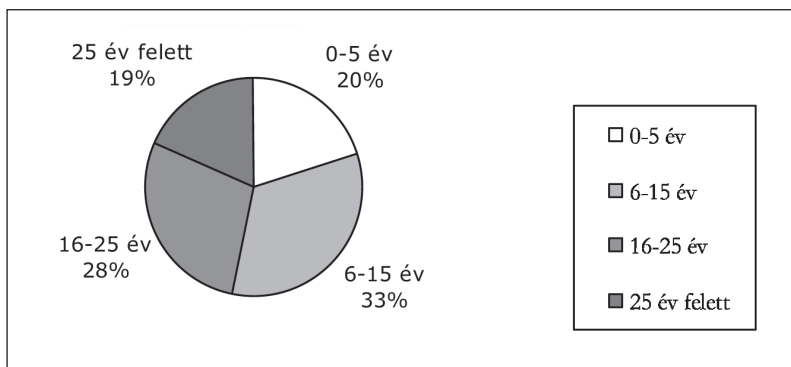
A hatékony nyelvpedagógiai és oktatáspolitikai megoldások szempontjából fontos kérdés, hogy a magyar tannyelvű oktatási hálózatban dolgozó pedagógusok mit gondolnak a kétnyelvűségről általában, kit tekintenek kétnyelvű gyermeknek, a kétnyelvűség milyen jellegzetességeit emelik ki, és milyen módon befolyásolják mindezek a mindennapi munkájukat.

## A minta

A mintában 64 pedagógus vett részt: 13 (20,3%) óvodapedagógus, 20 (31,2%) tanító, 27 (42,1%) általános iskolai tanár, akiknek kapcsolatuk van az elemi osztályokkal is, valamint 4 (6,2%) fakultatív rendszerben oktató pedagógus.

A településtípusok és az intézménytípusok tekintetében a minta reprezentatívnak tekinthető a Temes megyében magyar tannyelvű intézményekben tanító pedagógusokra: a kutatásban részt vevő tanárok közül 35 (54,6%) temesvári, 14 (21,8%) kisvárosi, 15 (23,4%) falusi intézményben tanít. 48 (75%) tanár tagozatos intézményben tanít, 16 (25%) pedig olyan intézményben, ahol csak magyar tannyelvű oktatás folyik.

Ami a kutatásban részt vevő pedagógusok szakmai tapasztalatát illeti, a pedagógusok egyötöde tekinthető kezdőnek (szakmai tapasztalatuk öt év alatti), egyharmadának a szakmai tapasztalata 6 és 15 év közötti, 28%-a 16 és 25 év közötti tanítási gyakorlattal rendelkezik és közel egyötöd több mint 25 éve van a pályán (*lásd az 1-es ábrát*).



1. ábra. A kutatásban részt vevő pedagógusok szakmai tapasztalata

## Az adatgyűjtés módszerei és eszközei

Az adatgyűjtés módszere a kérdőíves felmérés. Az adatok felvételére 2009-ben került sor. A kérdőív erre a célra készült, a kétnyelvűség meghatározásával kapcsolatos, zárt és nyílt kérdéseket egyaránt tartalmazott, valamint kitért a kétnyelvű gyerekekkel való pedagógiai munka különböző aspektusaira, a munka nehézségeire és a hatékony gyakorlati megoldásokra is.

## Az eredmények bemutatása és értelmezése

### Ki a kétnyelvű gyerek?

A Skutnabb-Kangas (1984) összegezéséből ismert négy kritérium – a nyelvek elsajátításának ideje és sorrendje, a nyelvismeret szintje (kompetencia/felkészültség), a nyelvhasználat gyakorisága (funkció) és az attitűd – alapján Göncz (1999: 94–95) így foglalja össze az anyanyelv, illetve a kétnyelvűség meghatározásait:

Az elsajátítás ideje szerint: Az anyanyelv – az elsőnek elsajátított nyelv, az első tartós kapcsolat kommunikációs nyelve. A kétnyelvű személy – a

családban kezdettől fogva két nyelvet tanult meg; kezdettől fogva párhuzamosan két nyelvet használt kommunikációs eszközként.

A nyelvismeret (kompetencia) szintje szerint: Az anyanyelv – a legjobban ismert nyelv. A kétnyelvű személy – két nyelvet teljesen birtokol; két nyelvet egyformán ismer; egy másik nyelven is kommunikál; bizonyos fókig ismer és használ egy másik nyelvet; kapcsolatba került egy másik nyelvvel is.

A nyelvhasználat gyakorisága szerint: Az anyanyelv – a leggyakrabban használt nyelv. A kétnyelvű személy – felváltva használ vagy képes használni különböző helyzetekben, szóban vagy írásban, két vagy több nyelvet saját elhatározása szerint vagy a közösség követelményeinek megfelelően.

Az attitűd szerint: Az anyanyelv – az a nyelv, amellyel valaki azonosul; amellyel valakit mások mint anyanyelvi beszélőt azonosítanak. A kétnyelvű személy – magát kétnyelvűnek vallja és két nyelvvel-kultúrával azonosul; mások kétnyelvűnek tartják.

A megkérdezett pedagógusok a fenti definíciós lehetőségek közül választhattak, az eredmények pedig azt jelzik, hogy elsősorban a nyelvelsajátítás idejét tartják fontosnak a kétnyelvűség megfogalmazásában, ezt követi a nyelvismeret szintje, valamint a nyelvhasználat gyakorisága (*lásd 2-es ábra*). Az attitűd által meghatározott kétnyelvűségekre adott alacsony választás azzal magyarázható, hogy a megkérdezett pedagógusok célcsoportja elsősorban a 3–10 éves korú gyerekek.

Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok meghatározó szerepet szánnak a családnak a kétnyelvűség kialakításában, ha a család ezt a nyelvmegőrzési, nyelvátadási funkcióját elveszti, az iskolának kevés esélye van a magas fokú kétnyelvűség kialakítására. Míg a nyelvhasználat gyakorisága, valamint a nyelvi kompetencia dinamikus, változó folyamat, az elsajátítás ideje az egyén élettörténetében megváltoztathatatlan – vagy az első években korai kétnyelvűvé válik valaki, vagy erre már nincs lehetősége, és késői kétnyelvűvé válik. Ha ez a megváltoztathatatlan tény kerül a kétnyelvűvé válásról való gondolkodás központjába, a pedagógiai módszerekbe vetett hit háttérbe szorulhat.