



GÚTI ERIKA

Alulról jövő nyelvpolitika: A szelíd nyelvpolitikai modell

LÁTÓSZÖG

MIK AZ ALANYOK?

Az alulról jövő nyelvpolitika a társadalom kiszolgáltatott, perifériára szorult rétegeivel foglalkozik. Alanyai azok az egyének, illetve csoportok, akiknek nincs, vagy alig van jogérvényesítő erejük. Azok, akiknek a nyelve kívül marad a nyelvek versengésén. Az államok általában egy nyelv köré szerveződnek, és a versengés jellemzően ezek hivatalos és sztenderd változata között zajlik. A mindenkori hatalommal rendelkező csoport (a központi kormányzat) ezt a két változatot támogatja, tiszteli, ezáltal válik a nyelv a mindenkori hatalom kezében fegyverré, például az oktatásban is (mivel a kormányzatoknak meghatározó szerepük van az oktatás nyelvének szabályozásában). Ezért a perifériára szorult csoportok érdekeinek szem előtt tartása egy olyan szelíd nyelvpolitikai modellben képzelhető el, ami attól szelíd, hogy nem a központi hatalom érdekéből, hanem a társadalom peremére szorult csoportok érdekéből indul ki. Az érintettek (a) a nem-sztenderd nyelvet beszélők; (b) a fogyatékkal élők; (c) a migrációban részt vevő csoportok; (d) a cigá-

nyok; (e) a funkcionális illiteráció¹ által sújtottak; (f) a kisebbségi kétnyelvű állampolgárok csoportja; valamint (g) az idegennyelv-oktatás szempontjából perifériára szorultak. E gyűjtőfogalom alá tehát olyan, hátrányos helyzetű csoportok tartoznak, amelyek a többséghez képest egyenlőtlen helyzetben vannak, nemcsak gazdasági, szociális, kulturális hátrány sújtja őket, hanem nyelvi hátrány is. Természetesen a nyelvi hátrány leküzdése önmagában is fontos, azonban az egyének a helyzetéből fakadó, elsősorban társadalmi hátránnyal – a rosszabb kilátással, illetve a társadalom felől érkező diszkriminatív szemlélettel – is meg kell küzdenie (Gúti és Szépe, 2006).

A RÉSZDISZCIPLÍNÁK FELŐLI MEGKÖZELÍTÉS

Az egyén, a személy méltósága – az emberi jogok filozófiája

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának (1948) 1. cikkelye szerint „Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő mélt-

¹ A funkcionális illiteráció olyan műveltségi állapotot jelent, amelyben az egyént az írás és az olvasás képességének visszamaradt szintje jellemzi, emiatt nem képes arra, hogy az íráson és az olvasáson keresztül fejlődjön, művelődjön és új ismeretekre tegyen szert. Kialakulásának nincsenek sem szervi, sem fiziológiai okai, annál inkább magyarázható pszichológiai, szociokulturális tényezőkkel. A funkcionális írástudatlanságért csak részben okolhatóak az iskolák, jöllehet az egyéni és a csoport-problémákra való nagyobb figyelem sokat segíthetne (vö. Terestyéni, 1996a, 1996b; Csoma és Lada, 1997; Steklács, 2005; Gúti és Szépe, 2006).

tósága és joga van.” A nyilatkozat ezen szakasza nemcsak általános értelemben vonatkozik az emberi jogokra, hanem egyúttal a (nemzeti) kisebbségekhez tartozó személyek nyelvi jogának támpillére is. A méltóságban és jogokban való egyenlőség feltételezi a személy mint emberi lény identitásának tiszteletét. A személy méltósága szorosan kapcsolódik a személy azonosságtudatának tiszteletéhez, tehát a személy nyelvéhez is, ami egyúttal az emberi azonosságtudat alapvető eleme. Az egyének joga van anyanyelvéhez, anyanyelvváltoztatáshoz, ahhoz, hogy ezt használja, ezen keresztül fejlődjön, ismeretekre tegyen szert, még akkor is, ha ez nem egyezik az elvárt, azaz a sztenderd nyelvi változattal. Ez a személyhez tartozó, elidegeníthetetlen (szükségletorientált) nyelvi jog (*Skutnabb-Kangas és Phillipson, 1995*).

A méltányosság pedagógiája – az egyenlőség elve

Az egyenlőség egy demokráciában sohasem jelenthet abszolút egyenlőséget, ugyanis az eltérő bánásmód az eltérő helyzetben lévők esetében indokolt lehet, amennyiben arányos és az igazságosság alapján igazolható, vagyis, ahogy azt az angolszász jogirodalom megfogalmazza: észszerű. Az eltérő vagy megkülönböztetett bánásmód nyilvánvalóan nélkülözhetetlen a kultúra és az oktatás területén a kisebbségek kulturális identitása, nyelvük vagy hagyományaik és szokásaik megőrzésében.

Az egyenlőség elvét kétféleképpen fogalmazhatjuk meg: egyrészt definiálhatjuk mint jogegyenlőséget, ami voltaképpen formális egyenlőséget jelent, mivel az egyenlő mértékű jogok biztosítása

az egyének eltérő jogérvényesítő képességét és a lehetőségeik közötti különbségeket nem veszi figyelembe. Másrészt az esélyegyenlőség reális egyenlőséget jelent, aminek célja a nivelláció, a hátrányos helyzetben lévők egyenlő helyzetbe hozása

a „startvonalnál”, valamint az egyenlő hozzáférés, egyenlő bánásmód biztosítása (voltaképpen ennek a feladatnak az ellátása a közoktatás feladata volna.)

Az egyenlő bánásmód nem egyforma bánásmódot jelent, hanem igazságos bánásmódot. Tehát a jogalkotó legfontosabb feladata az, hogy egyenlő jogvédelmet biztosítson, tiltsa és szankcionálja a diszkriminációt; a jogalkalmazó pedig, hogy tartózkodjon a személyek hátrányos megkülönböztetésétől, és a sérelmet szenvedetteknek a jogszabályok alapján nyújtson jogorvoslatot (*Kovács, 2003*).

A jog azonban a fentieket tekintve képtelen hatékonyan működni akkor, amikor egy adott társadalomban nem következik be valamilyen szemléletváltás, amely a közösséget kimozdítja az alapvetően diszkriminatív attitűdökből.

HÁROM KIEMELT CSOPORT

A romák

A roma népesség nyelvpolitikai státusának rendezésére az Alaptörvény ad felhatalmazást, és az ún. mindenkori hatályos kisebbségi törvény, a Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (129. tv.) szabályozza azt.

A cél egy jól működő teljes intézményi struktúra megteremtése, amelyben

a saját nyelvhez és kultúrához való jog érvényesülése helyet kap (bővebben ld. *Fórika*, 2015: 7–27.

o.). Mindez implikálja a cigány nemzetiségi nevelés-oktatás felemelését a többi nemzetiségi oktatási forma rangjára, megszüntetve a kizárólag magyar nyelvű, rosszul funkcionáló cigány nemzetiségi oktatás gyakorlatát, ami a tanulók tanulásához, illetve egyenlő bánásmódhoz fűződő alapvető jogait sérti. Ennek kettős volna a célja: (a) a bármely oktatási rendszerhez társítható írás és olvasás, számolás tanítása; (b) a kisebbségi identitás fenntartása. Megvalósulásának akadálya egyrészt a normakodifikációs folyamatban a nyelvi modernizáció részleges hiánya – ez a szakkifejezések modernizációját, illetve a nyelv stilisztikai funkciójának fejlesztését jelenti –, másrészt az oktatási nyelvi jog korlátozása.

Az oktatási nyelvi jogot az állam háromféle módon korlátozhatja (*Kontra*, 2007):

1. korlátozhatja a kisebbségi nyelven történő tanulás terjedelmét: életkor alapján, vagy megszabhatja, hogy mely tantárgyakat lehet kisebbségi nyelven tanulni;
2. korlátozza (korlátozhatja), hogy mely kisebbségi nyelveken folytatható anyanyelvi oktatás, ami nemcsak azt jelenti, hogy valamely kisebbség nem tanulhat az anyanyelvén, hanem azt is, hogy az állam az oktatás feltételeit (személyi, tárgyi) nem teremti meg. Vagyis, ha az állam nem teremti meg a cigány nyelvtanárképzés feltételeit, akadályozza azt, hogy cigány gyerekek saját anyanyelvükön tanuljanak, fejlődjenek, enciklopédikus tudásra tegyenek szert.
3. elhomályosítja, hogy kik a jogosultak (*Kontra*, 2007, 147. o.). Utóbbi megfogalmazás az anyanyelv elhomályosítására

utal. A 2011. évi népszámlálási kérdőívben ugyanis az anyanyelvnél a *cigány* megnevezés szerepel, a *romani* és a *beás* megnevezésekkel (ebben a sorrendben!) csupán zárójelben jelezve, hogy voltaképpen két külön nyelvről

van szó (amelyek ráadásul két külön nyelvcsaládba is tartoznak). Ezek kiválasztása azonban a statisztikai eredmények közlésekor nem történik meg, vagyis a statisztikai adatsor összemosza a beás és a romani nyelvet. Ez azért különösképpen diszkriminatív, mert a két külön nyelv összemosása voltaképpen láthatatlanná teszi a beásokat.

A migránsok, bevándorlók

A migrációnak legtöbbször nem nyelvi okai vannak; a következmények azonban a migrációban részt vevők életének középpontjába állíthatják a nyelvet.

Típusai sokfélék: európai viszonylatban beszélhetünk gyarmati migrációról; nemzetiségi; gazdasági vagy kényszer-migrációról; illetve modern nomádokról, akik időszakosan elhagyják hazájukat abból a célból, hogy külföldön kedvezőbb feltételekkel használják fel emberi erőforrásaikat (*Rédei*, 2004).

A befogadó államban a tartósan vagy időszakosan tartózkodó idegenek csoportja jogilag nem homogén: vannak közöttük külföldiek, hontalanok, ideiglenesen, állandó jelleggel bevándorlóként vagy menekültként az országban tartózkodók. Jogállásuk önmagában is differenciált, egymástól is különböző jogi státusszal rendelkeznek, és sújtja őket az a körülmény, hogy az adott államnak nem állampolgárai (*Kukorelli*, 1999). Ez elvonja őket számos lehetőségtől,

az intézményes védelemtől és főleg az anyanyelvű iskolázás lehetőségétől.

Az új környezetbe való beilleszkedés az egyén integrálódási képességétől és a befogadó közösség szolidaritási képességétől függ. A nivellálódás mind az állam, mind az egyén számára létkérdés, ezért az állam is törekszik arra, hogy a bevándorlókat nyelvi és egyéb szempontból is segítse. A beilleszkedés első lehetséges lépése a befogadó ország nyelvének elsajátítása. Ezért a felnőtt bevándorlók számára nyelvórákat ajánlanak fel, amennyiben szívesen látott potenciális munkatársak tekintik őket.

A befogadó államnak gondoskodnia kell a bevándorló gyerekek oktatásáról. Voltak kísérletek arra, hogy elkülönített iskolákat hozzanak létre a bevándorló gyermekek számára, hogy anyanyelvüket és kultúrájukat a befogadó országban is megőrizték. Azonban bizonyos esetekben ez *gettósodáshoz* vezetett, és megfosztotta a gyermekeket a továbbtanulás és a megfelelő elhelyezkedés lehetőségétől (Szépe, 1987; Gúti, 2004).

A befogadó állam iskolarendszerét eredetileg a homogén többség számára tervezték. A bevándorlók gyermekei ezért marginalizálódásnak vagy asszimilálódásnak vannak kitéve. Anyanyelvük a legtöbb esetben nem jelenik meg az oktatási rendszerben, eredeti értékeik pedig nehézséget jelentenek (jelenthetnek) a befogadó intézménynek. Vagyis a bevándorló gyermekek iskoláztatásában megsértik a „vernakuláris” elvet. Ez azt jelenti, hogy nem kapnak megfelelő oktatást az anyanyelvükön; néha pedig megvan annak is a veszélye, hogy egyetlen nyelven sem érik el a munkavállalás bizonyos szintjéhez szükséges nyelvi műveltséget. Ezt a tünetet „szemi-lingvalizmusnak” címkézik (Gúti és Szépe, 2006).

Az igazán méltányos megoldás a két-nyelvű és interkulturális oktatás irányába mutat, amelyben mind a befogadó, mind a származási ország értékrendszere megjelenik (Gúti, 2005).

A *menekültek* bizonyos szempontból különböznek a bevándorlóktól, hiszen esetükben kényszer-migrációról van szó. Vonakodva illeszkednek be a befogadó ország társadalmába, és gyakran a nyelvet sem hajlandók megtanulni.

Ha a menekültek egyedülálló felnőttek, akkor a kérdést rájuk kell hagyni, ha azonban családjukkal érkeznek, mindenféle szempontból segíteni kell őket, beleértve a gyermekeik oktatását. Esetükben kétféle forgatókönyv lehetséges: (a) ha a tartózkodás rövidebb időre korlátozódik, erőfeszítéseket kell tenni, hogy a gyermekek saját anyanyelvükön részesüljenek oktatásban, amely felkészíti őket a hazatérés lehetőségére; (b) amennyiben a tartózkodás hosszabb időre nyúlik, a menekültek gyermekeit legalább ugyanaz a bánásmód illeti meg, mint a bevándorlók gyermekeit (ugyanis ehhez még hozzájárul az eredeti nyelvük és kultúrájuk fenntartásához nyújtandó segítség is).

Az ideiglenesen az országban tartózkodók csoportja ugyancsak nagyon heterogén. Ide soroljuk a diplomáciai külszolgálaton tartózkodókat és gyermekeiket, a multinacionális cégek külföldi alkalmazottait és gyermekeiket, továbbá az olyan munkavállalókat, akik kihasználják a mobilitás szabadságát, és sok más társadalmi csoportot. Ez utóbbi csoportok gyermekei általában az állami iskolákat látogatják, anélkül, hogy az anyanyelvükön tanulhatnának vagy azt tanulhatnák, kivéve, ha olyan államból érkeztek, amelynek a nyelvét a befogadó országban oktatják

a bevándorlók gyermekei marginalizálódásnak vagy asszimilálódásnak vannak kitéve

vagy tanítási nyelvként használják, például nemzetiségi iskolákban. A felnőttek számára pedig az államnak és hivatalainak biztosítania kell, hogy az életük normális működéséhez szükséges információkhoz hozzájussanak, a befogadó ország nyelvét megismerhessék, megtanulhassák.

A befogadó ország nyelvének ismerete önmagában nem döntő, más faktorok talán ugyanolyan fontosak, mint például összességében a kognitív képességek, a személyiség dinamikus jegyei, amelyek képessé tesznek valakit arra, hogy új dolgokat tanuljon. Ezek a jegyek a hozott kulturális jegyekhez erősen kötődhetnek, és természetüknél fogva általában nehezebben változnak meg, mint az, hogy az adott felnőtt a befogadó ország nyelvét milyen szinten beszéli (*Gúti és Szépe, 2006*).

A kétnyelvű beszélők (kisebbségek)

A kétnyelvűeknek általában hátrányai vannak még akkor is, ha egy terület ténylegesen kétnyelvű. Természetesen hátrányuk az állam hivatalos nyelvét beszélő egynyelvűekhez képest állhat fenn, ez pedig már esélyegyenlőséget érintő kérdés is.

Egy országon belül általában elfogadják, hogy a kisebbségben lévők számára hasznos a többségi nyelv ismerete, mivel az személyiségük kiteljesedését, fejlődését stb. segíti, azonban a többség számára nem mindig világos, hogy mennyire előnyös egy államnak, hogyha az egynél több nyelvet beszélőknek (vagyis a kisebbségnek) azonos a kommunikációs ereje.

A kétnyelvűek helyzete általában nem jobb, hanem rosszabb, mint az egynyel-

vűeké. Ez az ügy azért is súlyos, mert a tipikusan egy nyelv köré szerveződött európai államok értékrendszeréről van szó; ebben a homogenitás és gyakran vele együtt a konvergencia eleve nagyobb értéket jelent, mint a sokféleség és a divergencia. Amikor ez a homogenizáció egy nyelven, etnikai csoporton érvényesül, az ténylegesen ellentétes irányú értékrendszert jelent, mint amit az európai internacionalizmus,

a nemzetközi gazdasági, politikai és kulturális együttműködés igényelne (*Gúti és Szépe, 2006*). Tipikus példa erre az ukrán nemzetállam kialakítását megcélzó, asszimilációs ideológiát

folytató Ukrajna, amely az utóbbi néhány évben folyamatosan szűkíti a területén élő regionális vagy kisebbségi nyelvet beszélők (nyelvi) jogait, ezáltal kívánja megteremteni az egy nyelv – egy nemzet ideáját.

A HÁTRÁNYOS MEGKÜLÖNBÖZTETÉS MEGSZÜNTETÉSÉRE VONATKOZÓ „JÓ GYAKORLATOK”, MEGOLDÁSI KÍSÉRLETEK, STRATÉGIÁK

Mindenféle hátrány (például a nyelvi hátrány), előítéletesség és diszkrimináció leküzdése a társadalom egészét érintő feladat. Az oktatás pedig adekvát színtere a feladatvégzésnek, hiszen ott a konfliktusok jellemzően markánsan megnyilvánul(hat)nak. Az esélyteremtéshez, a társadalmi beilleszkedéshez tehát az egyik legfontosabb tennivaló az, hogy az iskola kezelni tudja az igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat – és ez szemléletváltást is feltételez. Az is bizonyos, hogy több ismeretre és ismeretközvetítésre volna szükség a másságról is.

a kétnyelvűek helyzete általában nem jobb, hanem rosszabb, mint az egynyelvűeké

Ma már széles körben ismertek jó gyakorlatok, stratégiák, megoldási kísérletek. Az *oktatási esélyegyenlőség stratégia* egyfajta kísérlet a társadalmi egyenlőtlenségből (egyenlőtlen jövedelem, családi háttér, kultúrához jutási lehetőség stb.) származó problémák mérséklésére. *Nicaise* (2000) nemzetközi vizsgálata összefoglalásában több ilyen programot is bemutat: a holland „megnyújtott iskolai nap” keretében különböző tanórán kívüli tevékenységekkel segítik a kulturális hátrányok leküzdését, továbbá komplex integrált szolgáltatással támogatják a gyermekeket és szüleiket. Így egyidejűleg valósul meg a gyermekek óvodai/iskolai fejlesztése, a szülők képzése, továbbképzése, és igény esetén az orvosi ellátás, a pszichés tanácsadás stb. Írország integrációs programja különböző anyagi és kulturális ösztönzők kombinációjával sarkallja a fiatalokat tanulmányaik folytatására, míg az amerikai Head Start vagy a skóciai Pilton korai intervenciók projektek a megelőzésre, a deprivációs ciklus megterésére és a korai képességfejlesztésre koncentrálnak (*Radó*, 2000; *Nicaise*, 2000).

Az *egyenlő eredmények stratégiájának* sarokpontja a pozitív diszkrimináció politikája. Ennek célja a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok iskolázottsági mutatóinak emelése. Amíg

a bottom-up stratégia alsóbb szinten célozza meg az iskolázottság mutatóinak javítását, amely kitágítva majd utánpótlást jelent a felsőoktatás számára, addig a top-down ráhatás a hátrányos helyzetből érkező elit kitermelésének ösztönzését jelenti. Az a gyakorlat jár sikerrel, amelyik mindkét szintet megcélozza.

ÖSSZEGZÉS

Összegzésként elmondható, hogy reményre adhat alapot az emberi jogok filozófiája és az abból következő pedagógia mindinkább megfigyelhető terjedése (a) az „etnikai” és „nemzeti” kisebbségek oktatására és nyelvhasználatára; (b) a gyermekek és az iskolások nyelvhasználatára; (c) a sajátos kommunikációs helyzetben lévőkre és a siketekre vonatkozóan.

Az bizonyos, hogy egy szelíd és sokoldalú nyelvpolitikának a köznevelés és a felsőfokú oktatás egészére nézve következményei vannak: nemcsak arra, hogy mit tanítunk általában vagy hogy mit tanítunk a nyelvről, a nyelvhasználatról, hanem arra is, hogy milyen szemlélettel tesszük azt.

az a gyakorlat jár sikerrel,
amelyik mindkét szintet
megcélozza

IRODALOM

Csoma Gyula és Lada László (1997): Tételek a funkcionális analfabetizmusról. *Új Pedagógiai Szemle*,

47. 6. sz., 3–11.

Fórika László (2015): A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. *Romológia*, 3. 9. sz., 7–27.

Gúti Erika (2005): Az alkalmazott nyelvészet szerepe a bevándorlók oktatásában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 5. 1–2. sz., 118–124.

- Gúti Erika és Szépe György (2006): A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája. Nyelvpolitika alulnézetben. In: Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 111–128.
- Kontra Miklós (2007): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–151.
- Kovács Krisztina (2003): A hátrányos megkülönböztetés tilalma. In: Halmai Gábor – Tóth Gábor Attila (szerk.): *Emberi jogok*, Osiris, Budapest. 363–421.
- Kukorelli István (szerk., 1999): *Alkotmánytan*. Osiris, Budapest.
- Nicaise, I.: Mindenkinek sikerül? *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 1. sz., 113–121.
- Radó Péter: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 1. sz., 33–48.
- Rédei Mária (2004): A XX. századi migráció Európában. In: Reményi Péter (szerk.): *III. Magyar politikai földrajzi konferencia. Az integrálódó Európa politikai földrajza*, PTE TTK Földrajzi Intézet Kelet-Mediterrán és Balkán Tanulmányok Központja, Pécs. 130–146.
- Skutnabb-Kangas, T. és Phillipson, R. (szerk., 1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York.
- Steklács János (2005): *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szépe György (1987): *Mother tongue competence and socio-professional integration into the community*. Elhangzott 1987-ben, Párizsban: Etats Généraux des Langues. FIPLV/Unesco. (kézirat)
- Terestyéni Tamás (1996a): Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem, PSZM Projekt Programiroda, Pécs. 289–298.
- Terestyéni Tamás: Funkcionális illiteráció. *Jel-Kép*, 1996b. 2. sz., 45–56.

JOGSZABÁLYOK

- Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948). Letöltés: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/hng.pdf (2021. 05. 06.)
- Nemzetiségek jogairól szóló 2011. évi CLXXIX. törvény (129. tv.) Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> (2021. 05. 06.)

