

KESZEG ERIKA – TORÓ TIBOR\*

## Nyelvi hierarchiák az anyanyelv- oktatásban.

### Fakultatív magyar oktatás Erdélyben

#### 1. Bevezető

A rendszerváltást követően a közoktatás kérdése a figyelem középpontjába került mind a hivatalos oktatáspolitikai, mind pedig szakértői szinten. Magyar nyelvterületen (is) megnőtt azon kutatások és tanulmányok száma, melyek a társadalomtudományok (alkalmazott nyelvészet, szociológia, politológia, pedagógia) felől közelítik meg a nyelvi, nyelvhasználati kérdéseket az oktatásban.<sup>1</sup> Erdélyben a kutatások elsősorban a tannyelv- és iskolaválasztás kérdésével, a nyelvi attitűdökkel, illetve a román jogszabályokban

---

\* A szerzők: (keszezerika91@gmail.com), nyelvész, politológus, Bálványos Intézet, Sapientia EMTE; (torotibor@sapientia.ro), politológus, Bálványos Intézet, Sapientia EMTE

<sup>1</sup>Vanco Ildikó: A határon túli magyar tannyelvű és magyar tematikájú közoktatás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2017. 357–430.

Csernicskó István: Language Policy in Ukraine: The Burdens of the Past and the Possibilities of the Future. In: Simone, E Pfenninger – Judit, Navracscics (eds.): *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 120–148.

Papp Z Attila: Oktatás a (nyelv)határon: Közelkép a kárpátaljai magyar szórványoktatásról. *Kisebbségkutatás*, 24 évf., 3. sz., 2015. 129–151.

Papp Z Attila: Hidden Ethnic Inequalities: A Possible Global Educational Exploration Using PISA. *Ethnicity*, 1(10), 2014. 4–40.

Karmacsi Zoltán: Nyelvi attitűd: gyengítő és erősítő tényezők Kárpátalján a magyar nyelv esetében. In: Borbély Anna – Vančonek Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest – Dunaszerdahegy – Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 2009. 415–423.

testet öltő nyelvi hierarchiákkal foglalkoznak.<sup>2</sup> A magyar anyanyelvoktatás kérdése ritkán képezte átfogó kutatások tárgyát, a szerzők jellemzően módszertani szempontból közelítenek a témához.<sup>3</sup> A témában releváns (erdélyi) magyar szakirodalom további sajátossága, hogy a nyelvi-oktatási kérdéseket jellemzően lokális, a magyar nyelvterületre jellemző kérdésként tematizálja. Ennek következtében az erdélyi magyar kutatások eredményeinek integrálása a nemzetközi szakirodalomban mindezidáig nem történt meg. Az utóbbi évtizedben nemzetközi szinten növekvő érdeklődés tapasztalható a nyelv- és oktatáspolitikai kutatások eredményeinek szintetizálására, megnőtt az oktatás területén végzett elméleti és empirikus nyelvpolitikai kutatások száma.<sup>4</sup> Az empirikus kutatások

---

<sup>2</sup> Papp Z. Attila – Márton János – Székely Gergő István – Barna Gergő: Hungarian-Language Education: Legal Framework, Institutional Structure and Assessment of School Performances. In: Kiss Tamás – Székely István – Toró Tibor – Nándor Bárdi – Horváth, István (eds.): *Unequal Accommodation of Minority Rights: Hungarians in Transylvania*. London: Palgrave, 2018. 249-292. Benő Attila – Péntek János: Hungarians in Transylvania: Language policy and mainstream language ideologies in Romania. In: Marian Sloboda – Petteri Laihonon – Anastassia Zabrodskaja (eds.): *Sociolinguistic Transition in Former Eastern Bloc Countries: Two Decades after the Regime Change*. Peter Lang International Academic Publishers, 2016. 185-205. Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatás nyelvére. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011. 73-132. Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5, Kolozsvár, 2009. Petteri Laihonon: Nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 2009. 321-329.

<sup>3</sup> A magyar nyelv és irodalom oktatásának jogi és tartalmi szabályozásáról lásd: Kádár Edit: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozásai keretben*. Kolozsvár: ISPM Working Papers 62, 2016.

A kérdéssel módszertani szempontból Magyarai Sára foglalkozott, főbb munkái: Magyarai Sára: *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások*. Nagyvárad: Partium Kiadó, 2017.

Magyarai Sára: MID-oktatás Romániában? – Fogalmak, helyzetek, lehetőségek. In: Maróti Orsolya – Nádor Orsolya (szerk.): *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. Budapest: Balassi Intézet, 2016. 70–76.

<sup>4</sup> Spolsky, Bernard: *Language policy*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 2004.; Shohamy, Elena: *Language policy: hidden agendas and*

jelentős része a nyelv- és oktatáspolitikák sikeres végrehajtásának feltételeire, valamint a különböző szereplők végrehajtásban betöltött szerepére fókuszál. Ennek keretében kiemelt figyelmet fordítanak a tanárok szerepére és oktatási gyakorlatára, amellel érvelve, hogy a tanár az a szereplő, aki az osztályteremben a végső oktatási és nyelvpolitikai döntéseket meghozza.<sup>5</sup>

A kutatások hozadéka, hogy ráirányították a figyelmet a hivatalos politikák és az osztálytermi gyakorlat közötti eltérésekre, mindazonáltal nem adtak választ a társadalomban jelen lévő domináns nyelvi ideológiák és de facto nyelvi (oktatási) gyakorlatok közötti összefüggésekre. Tanulmányunk célja a fakultatív magyar oktatás kontextusában bemutatni a hivatalos nyelv- és oktatáspolitikák, domináns nyelvi ideológiák, valamint a helyi szintű intézményes mechanizmusok hatását és következményeit a tanárok döntéseire és oktatási stratégiáik alakítására.

Romániában a magyar diákok túlnyomó többsége magyar nyelven végzi tanulmányait, ugyanakkor jellemzően a szörvány megyékben, a magyar és vegyes családból származó gyerekek egy része román tannyelvű oktatási intézményben tanul. A fakultatív magyar oktatás lehetőségét teremt arra, hogy a román tannyelven tanuló kisebbségi diákok kérésre, valamint ha megfelelő számban összegyűlnek heti rendszerességgel magyar nyelv és irodalmat, magyarságismeretet és zenét tanuljanak magyar nyelven. A 2017–2018-as tanévben az erdélyi megyékben megközelítőleg 1700 diák vett részt fakultatív magyar oktatásban.<sup>6</sup> Bár ez a szám az erdélyi magyar diákok kis részét képezi, egyes megyékben fontos kisebbségi oktatáspolitikai kihívásnak számít, ugyanis a magyar diákok jelentős része a fakultatív oktatás keretében kerül intézményes kapcsolatban a magyar nyelvvel. Ennek ellenére a fakultatív magyar oktatás kérdése marginális problémaként jelenik meg mind az egyes tanfelügyelőségek, mind pedig a magyar oktatásszervezők napirendjén.

Az oktatásszervezők jellemzően az anyaországi támogatáspolitikai kontextusában tematizálják a kérdést. A Szülőföldön magyarul

---

*new approaches*. London – New York: Routledge, 2006.; Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.

<sup>5</sup> Menken – García, 2010.

<sup>6</sup> Ez a szám nem tartalmazza a csángó-oktatásban részt vevő diákokat, akik száma körülbelül 5-600 diákra tehető.

oktatás-nevelési támogatás értelmében azok a diákok is jogosultak a támogatásra, akik nem magyar tannyelven végzik tanulmányaikat, hanem fakultatív módon tanulják a magyar nyelvet.<sup>7</sup> A támogatás odaítélésének gyakorlatát több alkalommal nehezményezték az oktatásszervezők és a témával foglalkozó kutatók, kiemelve, hogy a támogatás nem minden esetben segíti a magyar iskolahálózat fenntartását, a fakultatív magyar oktatás esetében pedig számos esetben kontraproduktív. Bár az oktatás-nevelési támogatás vélhetően motiválóan hat a diákokra és szüleikre abban, hogy igényeljék a magyarórákat, ennek részletes elemzése túlmutat jelen tanulmány keretein.

Fontos adalék továbbá, hogy a fakultatív magyar oktatás működését szabályozó törvényi keret és metodológia nincs megfelelően kidolgozva, tankönyvek és segédanyagok a fakultatív oktatás számára nem készültek. A hiányos törvényi keret, valamint a végrehajtást segítő eszközök hiányában a fakultatív oktatás megszervezésében az egyes iskolák vezetősége jut hangsúlyos szerephez, míg a nyelvoktatás céljainak és tartalmának kialakítása a magyar oktatás szempontjából szakképzetlen tanárok feladatává válik.

Bár oktatáspolitikai szempontból a helyi szint szerepének és a tanárok mozgásterének növekedése pozitív tényezőként értékelhető, a fakultatív magyar oktatás esetében elsősorban azok negatív következményei hangsúlyosak. Világos oktatáspolitikai célok és metodológia hiányában a fakultatív magyar oktatás megszervezése a helyi iskolák érdekeit követi, amelyek román iskolákról lévén szó, ritkán esnek egybe a magyar közösség érdekeivel. Továbbá használható tanterv és tankönyvek hiányában a tanárok sok esetben nem tudják, hogy mi szerint szervezzék a tananyagot, ami nagyfokú bizonytalanságot eredményez az órák céljainak konkretizálásban, és az oktatás hatékonyságát is gyengíti.

A tanulmányban a fakultatív magyar oktatás végrehajtását befolyásoló tényezők és azok gyakorlati következményeinek

---

<sup>7</sup>A Szülőföldön magyarul nevelési, oktatási valamint tankönyv- és taneszköz támogatás pályázati kiírása elviekben kizárja a támogatás odaítélését azon fakultatív magyar oktatásban résztvevő diákok számára, akiknek lakhelye elérhető közelségben lehetőségük lenne magyar tannyelven tanulni. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy ezt a kritériumot ritkán veszik figyelembe az elbírálás során. A pályázati kiírás a következő honlapon érhető el:  
<http://www.szulofoldonmagyarul.ro/palyazati-felhivas.php>

bemutatására vállalkozunk. Tekintve, hogy a téma az oktatáskutatás és nyelvpolitika határán helyezkedik el, az elemzés során egyaránt támaszkodunk az oktatás- és nyelvpolitikai kutatások releváns eredményeire. A tanulmány során amellet érvelünk, hogy az adott homályos oktatáspolitikai kontextusban a tanári döntéseknek és stratégiáknak a strukturális, intézményes és ideológiai tényezők hatására nem várt következményei lehetnek, melyek egyrészt csökkentik a nyelvoktatás hatékonyságát, másrészt a nyelvi hierarchiák újratermelődéséhez vezetnek.

A tanulmány felépítése a következő. Az első rész a főbb elméleti kereteket mutatja be, külön hangsúlyt fektetve a nyelvpolitikai és oktatáspolitikai szakirodalmak integrálására. A második rész a kutatás kontextusára és módszertanára fókuszál. A tanulmány harmadik és egyben érdemi részében a strukturális, intézményes és ideológiai tényezők hatását mutatjuk be a fakultatív magyar oktatás gyakorlatára. Az elemzést következtetések megfogalmazásával zárjuk.

## 2. Elméleti kiindulópontok

A nyelvoktatás – legyen szó anyanyelv- vagy idegennyelv-oktatásról, egy vagy kétnyelvű oktatásról – mind a nyelv-, mind pedig az oktatáspolitikai kutatások központi témáját képezi. A nyelvpolitikai kutatások jellemzően a makroszintű strukturális elemekre és nyelvi ideológiákra fókuszálnak,<sup>8</sup> miközben az oktatáskutatások a helyi szint szerepét hangsúlyozva az aktorközpontú megközelítés irányába mozdulnak el.<sup>9</sup> Bár az utóbbi években mindkét tudományterületen

---

<sup>8</sup> Ricento, Thomas K. – Hornberger, Nancy H.: Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 3, Autumn 1996. 401–427. doi:10.2307/3587691.; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006; Hornberger, Nancy H. – Johnson, David Cassels: Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 3, September 2007. 509–532. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x.

<sup>9</sup> Borg, Simon: Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 2003. 81–109. doi:10.1017/s0261444803001903.; Menken – García, 2010.; Basturkmen, Helen: Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 2012. 282–295. doi:10.1016/j.system.2012.05.001.; Biesta, Gert – Priestley, Mark – Robinson,

jelentős empirikus kutatások megvalósítására és releváns elméleti modellek kidolgozására került sor, a kapott eredmények szintetizálása és továbbgondolása még várat magára.

Az oktatáskutatás irodalma az iskola és tanárok intézményes szerepére hívja fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy az iskola az a szint, ahol a nyelvpolitika megvalósul, a tanárok pedig olyan intézményes szereplők, akik a végső nyelvi, nyelvhasználati döntéseket meghozzák.<sup>10</sup> A kutatások jelentős része a tanári gyakorlatokat és attitűdöket az oktatási reformok kontextusában vizsgálja, arra keresve a választ, hogy mi befolyásolja a tanárokat abban, hogy támogatják a reformot, vagy ellenállnak annak. A szerzők egy része a tanári attitűdöket elsősorban belső, személyes jellemzőkkel (személyes és szakmai identitás, múltbeli tapasztalatok, hiedelmek), míg mások külső strukturális és kulturális tényezőkkel (iskolavezetés, oktatási kultúra, szakmai közösségen belüli kapcsolatok) magyarázzák. Borg<sup>11</sup> és Basturkmen<sup>12</sup> a tanári hiedelmek és gyakorlat összefüggéseit vizsgáló szakirodalmat áttekintve amellet érvel, hogy bár a tanárok identitása, hiedelmei és az osztálytermi kontextus befolyásolja az oktatási gyakorlatot, az adott strukturális és intézményes feltételek korlátozhatják a tanárt, hogy hiedelmeinek megfelelően cselekedjen.

A kutatások ráirányították a figyelmet a tanári hiedelmek, oktatási gyakorlat és kontextus kapcsolatára, ugyanakkor a tanári döntéseket és gyakorlatokat elsősorban egyéni jellemzőkből és személyes képességekből vezetik le. Más szerzők ezzel szemben a tanárookra mint intézményes aktorokra tekintenek, a tanári döntéseket és gyakorlatokat pedig intézményes folyamatok eredményeként határozzák meg.<sup>13</sup> Priestley és társai<sup>14</sup> értelmezésében a tanári

---

Sarah: The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21:6, 2015. 624–640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325.

<sup>10</sup> Menken – Garcia, 2010.

<sup>11</sup> Borg, 2003.

<sup>12</sup> Basturkmen, 2012.

<sup>13</sup> Bieste et al., 2015.; Bridwell-Mitchell, Ebony N.: Theorizing Teacher Agency and Reform. *Sociology of Education*, 88(2), 2015. 140–159.

doi:10.1177/0038040715575559.; Priestley, Mark – Biesta, Gert – Robinson, Sarah: Teacher agency: what is it and why does it matter? In: Kneyber, René – Evers, Jelmer (eds.): *Flip the system: changing education from the ground up*. London: Routledge, 2015. 134–148.;

<sup>14</sup> Priestley et al. 2015.

gyakorlatokat nem kizárólag a tanárok személyes képességei alakítják, hanem azon strukturális, kulturális és ideológiai kontextusok, melyekben a tanárok döntéseiket nap mint nap meghozzák. Ennek értelmében a tanári döntések és gyakorlatok mindig szituatívák és kontextusba ágyazottak, melyeket a tanárok képességei, egyéni erőfeszítései, a rendelkezésre álló források, illetve kulturális és strukturális tényezők kölcsönhatása alakít.

Hasonlóan Bridwell-Mitchell<sup>15</sup> is a kontextus korlátozó szerepére hívja fel a figyelmet. A szerző rámutat arra, hogy hasonló tanári attitűdöknek különböző strukturális kontextusokban eltérő eredményei lehetnek. Három egymással kölcsönhatásban levő tényező szerepére világít rá: tanárok egymástól való tanulása, szakmai közösségen belüli interakciók, valamint közösségi hiedelmek az oktatás gyakorlatáról és céljairól. A tanári attitűdök és az oktatási gyakorlat ezen tényezők interakciója mentén alakul, így végső soron a nyelv és oktatáspolitikai gyakorlatba ültetését is ezen intézményes mechanizmusok együttes hatása határozza meg.

A kutatások fontos hozadéka, hogy a korábbi nyelvpolitikai munkák túlzott policy orientált megközelítésével szemben a helyi szint fontosságára irányították a figyelmet. Mindazonáltal bár az oktatáspolitikai szakirodalom által hangsúlyozott mikroszintű tényezők, a tanárok hiedelmei és tapasztalatai, intézményen belüli kapcsolatok és folyamatok releváns szempontoknak számítanak, nem tekinthetők függetlennek olyan makroszintű strukturális tényezőktől, mint a hivatalos törvények és politikák, vagy más állami szintű intézményes gyakorlatok. Makroszintű oktatáspolitikai folyamatokra fókuszáló megközelítést érvényesít például Golden,<sup>16</sup> aki New York egy alternatív, gyerekközpontú oktatási hagyományokkal rendelkező iskolájában azt vizsgálta, hogy a neoliberális és piac működésén alapuló politikai-ideológiai váltás hogyan befolyásolja a tanárok szerepértelmezését és oktatási gyakorlatait.

A kortárs nyelvpolitikai kutatások a makroszintű strukturális tényezők, nyelvi ideológiák és a nyelvi gyakorlatok kapcsolatára fókuszálnak, hangsúlyozva, hogy a nyelvpolitikák hatása nem érthető

---

<sup>15</sup> Bridwell-Mitchell, 2015.

<sup>16</sup> Golden, Noah Asher: Narrating neoliberalism: alternative education teachers' conceptions of their changing roles. *Teaching Education*, 29(1), 1–16. 2017. doi:10.1080/10476210.2017.1331213.

meg a nyelvi gyakorlatok és társadalmi aktorok cselekedeteinek vizsgálata nélkül. Ricento–Hornberger<sup>17</sup> a nyelvpolitikai folyamatok rétegzettsége mellett érvel, melynek értelmében a szereplői döntések átszövik a nyelvpolitika teljes spektrumát és minden szinten (tervezés, operacionalizálás, gyakorlatba ültetés) jelen vannak. A nyelvpolitikát minden szinten a szereplők személyes és intézményes diskurzusokba ágyazott értelmezései és interakciói alakítják, melyek soha nem érték- és érdekesemlegesek, hanem ideológiák mentén strukturáltak.

Hasonlóan Spolsky<sup>18</sup> és Shohamy<sup>19</sup> is a nyelvpolitika rétegzettsége mellett foglal állást, rávilágítva arra, hogy a nyelvpolitika nemcsak a hivatalos döntéshozatal, hanem a társadalom valamennyi szintjén a nyelvi hiedelmek és gyakorlatok együttes vizsgálatában érhető tetten. Shohamy a nyelvpolitika fogalmát kiterjeszti olyan eszközökre és mechanizmusokra, melyek nyíltan vagy rejtetten meghatározzák a társadalom nyelvi attitűdjeit és nyelvhasználati gyakorlatait. Az oktatás területén a nyílt mechanizmusok rendszerint oktatási törvényekben és hivatalos dokumentumokban öltenek testet, míg a rejtett nyelvpolitika olyan eszközökben (tankönyvek, metodológiák) és gyakorlatokban (döntések a nyelvválasztásról, nyelvi feliratokról stb.) érhető tetten, melyek elsődleges célja látszólag nem a társadalom nyelvi viselkedésének befolyásolása. A szerző továbbá amellett érvel, hogy a hivatalos nyelv- és oktatáspolitikák, melyek célja a nyelvi sokszínűség és pozitív nyelvi diszkrimináció előmozdítása, a gyakorlatban rejtetten működő mechanizmusok hatására sok esetben a deklarált célok ellenében hatnak.<sup>20</sup>

Ezen kutatások rávilágítottak a hivatalos és megvalósított nyelv- és oktatáspolitikai különbségére, mindazonáltal az elemzés során jellemzően a hegemon strukturális és ideológiai elemek szerepére fókuszáltak, míg az aktorok viselkedésének és gyakorlatainak vizsgálata kevés figyelmet kapott. Hornberger és Johnson<sup>21</sup> túllép ezen a megközelítésen és arra hívja fel a figyelmet, hogy a strukturális és ideológiai tényezők hatásának megértéséhez a helyi szintű aktorok cselekedeteire kell fókuszálni, ugyanis ők azok a szereplők, akik döntéseikkel lehetőséget teremtenek a politika (újra)értelmezésére és

---

<sup>17</sup> Ricento – Hornberger, 1996.

<sup>18</sup> Spolsky, 2004.

<sup>19</sup> Shohamy, 2006.

<sup>20</sup> Shohamy, 2006.

<sup>21</sup> Hornberger – Johnson, 2007.



végrehajtására. Esettanulmányukban bemutatják, hogy a tanárok mindennapi döntéseik és gyakorlataik által teret nyithatnak a többnyelvű oktatásra akár a hivatalos oktatáspolitikája ellenében is. Amellett érvelnek, hogy bár a hivatalos politikák korlátozzák a tanár mozgásterét a strukturális és ideológiai keretek meghatározása által, a politika értelmezése különböző szinteken a nyelvpolitika „nem tervezett tereit” nyitja meg.<sup>22</sup> Hasonló esettanulmányokat mutat be a Menken–García szerzőpáros által szerkesztett tanulmánykötet,<sup>23</sup> mely a tanárokat politikaformáló aktorokként tételezi, akik a nyelvpolitikák gyakorlatba ültetésére vonatkozó végső döntéseket meghozzák. Értelmezésükben a tanárok nyelvi viselkedése és nyelvhasználatra vonatkozó döntései megerősítik, újratermelik vagy esetenként aláássák a hivatalos nyelv- és oktatáspolitikát. Hélot<sup>24</sup> egy Franciaországba bevándorló nyelvtanár oktatási stratégiáit mutatja be, aki interiorizálja a francia állam hegemon egynyelvű politikáját és ennek következtében nem tekinti megoldásnak saját anyanyelvét használni azokkal a hasonló háttérű diákokkal, akik nyelvi gondokkal küzdenek. Valdiviezo<sup>25</sup> a Perui Köztársaságnak a kecsua nyelv revitalizációjára irányuló nyelvpolitikáját a végrehajtás szempontjából mutatja be különböző tanári stratégiák elemzése által. Az esettanulmányban egyes tanári gyakorlatok az intézményes támogatottság hiánya ellenére teret nyitnak a kecsua nyelven való oktatás számára, míg más stratégiák a kecsua nyelv és közösség marginális státuszát erősítik. A kötetben bemutatott esettanulmányok közös kiindulópontja, hogy a nyelv- és oktatáspolitikája nem értelmezhető a tanárok cselekedetei nélkül, akik oktatási gyakorlatukban hiedelmiknek megfelelően értelmezik és alkotják újra a hivatalos politikát.

---

<sup>22</sup> Hornberger – Johnson, 2007. 511.

<sup>23</sup> Menken – García, 2010.

<sup>24</sup> Hélot, Christine: "Tu Sais Bien Parler Maîtresse!" Negotiating Languages other than French in the Primary Classroom in France. In: Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010. 52-71.

<sup>25</sup> Valdiviezo, Laura Alicia: "Angles Make Things Difficult" Teachers' Interpretations of Language Policy and Quechua Revitalization in Peru. In: Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010. 72-87.

Részben a bemutatott szakirodalom túlzott tanárcentrikus megközelítése ellenében érvel a Johnson, D.C és Johnson, E. J szerzőpáros,<sup>26</sup> akik a szereplők hatalmának egyenlőtlen eloszlását hangsúlyozzák a nyelvpolitika különböző szintjein. A szerzők megkülönböztetik a nyelvpolitikai aktorokat aszerint, hogy mekkora szerepük van a nyelvpolitika alakításában. Értelmezésükben a nyelvpolitika kulcsszereplői pozíciójuk, intézményes struktúrában elfoglalt helyük és hatáskörük alapján sokkal inkább képesek a nyelvpolitika befolyásolására, míg mások a politikát a kulcsszereplők által kijelölt irányvonalak mentén hajtják végre. Az alkalmazott perspektíva a tanár hatalmát és kulcsfontosságú szerepét kérdőjelezi meg, rámutatva arra, hogy a tanárok a nyelvpolitika legalsó szintjén helyezkednek el, oktatási gyakorlatukat pedig a nyelvpolitika kulcsszereplői által uralt ideológiák és diskurzusok befolyásolják. A modell összecseng Shohamy érvelésével<sup>27</sup>, miszerint a tanári döntéseket a hegemon nyelvpolitikai diskurzusok és nyelvi ideológiák befolyásolják.

A tanulmány további részében bemutatjuk a strukturális, intézményes és ideológiai tényezők szerepét a tanári döntések és oktatási stratégiák megválasztásában. Johnson és Johnson<sup>28</sup> megközelítését alkalmazva lokalizáljuk azon kulcsszereplőket, akiknek ideológiái és diskurzusai a nyelvpolitika végrehajtását befolyásolják. Egyetértünk azzal, hogy a kulcsfontosságú aktorok a nyelvpolitika valamennyi szintjén megtalálhatók, mindazonáltal a tanárok szempontjából elsősorban az oktatási intézmény döntéseiben öltenek testet. Az iskola vezetőségének politikaértelmezése, a tanfelügyelőség és/vagy igazgatóság támogatása a tanárok szempontjából olyan tényezőknek számítanak, melyek tereket nyitnak meg vagy zárnak be a tanári döntések előtt.

A tanulmányban emellett érvelünk, hogy a tanárok startégiáját és oktatási gyakorlatát a domináns nyelvpolitikai diskurzusok és helyi intézményes döntések befolyásolják. A nyelvpolitika kulcsszereplőinek értelmezései és cselekedetei - Shohamy kifejezését használva - olyan rejtett nyelvpolitikai mechanizmusokként

---

<sup>26</sup> Johnson, David Cassels – Johnson, Eric J.: Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 2014. 221-243. doi:10.1007/s10993-014-9333-z.

<sup>27</sup> Shohamy, 2006.

<sup>28</sup> Johnson – Johnson, 2014.

működnek, melyek következtében a megvalósított politika (jelen esetben a fakultatív magyar nyelvoktatás gyakorlata) a hivatalos dokumentumokban deklarált nyelvi jogok ellenében hat. Ezen tényezők hatására a fakultatív magyar oktatásnak olyan nem tervezett következményei lehetnek, melyek egyrészt csökkentik a nyelvoktatás hatékonyságát, másrészt pedig a nyelvi hierarchiák újratermelődéséhez vezetnek.

### *3. Módszertan és a kutatás kontextusa*

A tanulmány alapját képező kutatás megvalósítására a 2017–2018-as tanévben került sor. A kutatás elsődleges célja a fakultatív oktatás helyszíneinek feltérképezése volt, ugyanis sem a kormányzat, sem pedig az egyes megyei tanfelügyelőségek nem rendelkeztek pontos adatokkal a fakultatív magyar oktatás helyszíneire vonatkozóan, átfogó kutatás ezen oktatási formáról a korábbiakban nem készült. Ebből adódóan a kutatás elején a helyszínek azonosítása is kihívásnak bizonyult. Kiindulópontként a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének az oktatási nevelési támogatás alapján készített adatbázisát használtuk, majd az így lokalizált helyszíneket a tanfelügyelőségek segítségével felülvizsgáltuk. Több helyszínt hólabda módszerrel, más helyszínek felkeresése után sikerült lokalizálni. Végül 64 oktatási helyszínt azonosítottunk, melyeknek demográfiai és oktatási jellemzőit az 1. táblázatban összesítettük. Mint látható, kilenc megyében működik fakultatív magyar oktatás, jellemzően olyan rurális közigazgatási egységekben, ahol a magyarok aránya 20 százalék alatt, vagy 20 és 50 százalék között van. A települések nagyobb részén nincs sem önálló, sem vegyes iskolában működő magyar oktatási intézmény. A helyszínek több mint 80, a diákok több mint 90 százaléka Arad, Beszterce-Naszód, Máramaros, Szatmár és Temes megyékben van.

1. táblázat: A fakultatív magyar nyelv- és irodalomoktatás helyszínei a 2017/18-as tanévben

Megye	Helyszínek		Közigazgatási egységek típusa		Magyarok aránya a megyében			Összesen	Diáklétszám			Magyar oktatási intézményi jelenlét a településen*** (%)	Magyar nyelven tanuló diákok száma
	Szám	Elért	Város	Falu	20% alatt	20-50%	50% felett		0-4 osztály	5-8 osztály	9-12 osztály		
Arad	6	5	2	4	3	3	0	185–195	67–71	102–105	16–19	50,0	2 247
Beszterce-Naszód	4	4	1	3	4	0	0	119	16	71	32	50,0	1 037
Bihar	5	5	1	4	4	1	0	70	9	61	0	80,0	17 238
Brassó	2	2	-	2	2	0	0	25	14	11	0	50,0	2 872
Máramaros	12	9	6	6	9	2	1	308–428	200–262	88 - 131	20–35	16,7	1 442
Maros	2	1	0	2	0	2	0	8*	8	0	0	100,0	27 233
Szatmár	14	13	0	14	3	11	0	445**	181	264	0	50,0	15 178
Szilágy	3	2	0	3	1	0	2	68**	0	28	40	66,7	6 703
Temes	16	12	6	10	15	1	0	281–353	193–223	78–113	10–17	12,5	1 354
Összesen	64	53	16	48				1549–1751	688–784	743–824	118–143	39,1	75 304

\* Az egyik településen az elért oktató csak a 2018/2019-es tanévtől van az iskolában, nem tudott az előző tanévről adatot szolgáltatni

\*\* Az egyik településről nincs semmilyen adat

\*\*\* Ez alatt önálló magyar iskolákat, óvodákat, vagy vegyes iskolához tartozó óvodai vagy iskolai csoportokat értünk.

Módszertani szempontból minden helyszínen megpróbáltunk interjút készíteni a fakultatív magyar tárgyát oktató tanárral, valamint megkértük, hogy töltsön ki egy adatlapot az oktatási helyszín jellemzőire vonatkozóan. A kutatás ideje alatt 53 helyszín oktatóját sikerült elérni. A maradék 11 elutasította az interjút vagy nem volt elérhető. A körülbelül 50-70 perces interjú struktúrája a következő volt. Az első felében rákérdeztünk az oktató életpályájára, valamint arra, hogy hogyan került kapcsolatba a fakultatív magyar oktatással. A második rész a fakultatív magyar oktatás helyzetére, kialakulására, diákok társadalmi és családi hátterére, valamint az oktató iskolavezetéssel való viszonyára és a tapasztalt problémákra kérdezett rá. A harmadik részben a fakultatív nyelvoktatás menetére voltunk kíváncsiak, arra kértük az oktatókat, hogy részletesen ismertessék, hogy hogyan zajlanak az órák, milyen segédanyagokat és számonkérési formákat használnak, mennyire hatékony az oktatás, valamint azt, hogy milyen intézkedésekre lenne szükség, hogy még hatékonyabban tudjanak tanítani. Az interjú negyedik része az oktatási nevelési támogatásra, az oktató által használt rekrutációs stratégiákra, valamint a fakultatív oktatás előnyeire és hátrányaira kérdezett rá. Az interjú utolsó része a fakultatív magyar oktatás és a magyar oktatási rendszer, valamint a helyi intézményes szereplők viszonyára fókuszált. A beszélgetés az oktató oktatási jövőképeinek feltérképezésével zárult. Az interjúkat egy, a fő témákra fókuszáló táblázat segítségével dolgoztuk fel, amely tartalmazta az érintett témák rövid összegzését és a releváns idézeteket is. Ez összehasonlíthatóvá és kategorizálhatóvá tette az információt. Emellett a tanári narratívák lokalizálásában diskurzus-elemzést alkalmaztunk.

Az adatlap célja az volt, hogy feltérképezzük az oktatási helyszínek jellemzőit. Mivel más adat nem állt rendelkezésünkre, fontos volt látni, hogy honnan kerülnek elő a magyarórákra beiratkozó diákok, milyen a tanár szerint a diákok nyelvtudása és nemzetisége, vannak-e diákok, akik magyarul tanulnak tovább, milyen nyelven beszélnek a fakultatív magyarórákon, valamint, hogy mi a fakultatív tárgyát oktató pedagógus végzettsége. A felsoroltak mellett az adatlap rákérdezett az oktatási helyszín több jellemzőjére is, mint például a magyar és román oktatási intézményrendszer összetétele a településen, valamint az iskola diáklétszáma. Fontos megjegyeznünk, hogy a fakultatív magyar oktatásban résztvevő diákokra vonatkozó

adatok (pl. magyar nyelvtudás, családi háttér) utólagos ellenőrzése nem állt módunkban, így az adatfeldolgozás során a tanároktól kapott információkra alapoztunk. Az oktatási helyszínre vonatkozó adatokat összehasonlítottuk és esetenként javítottuk más, a rendelkezésünkre álló oktatás-statisztikai adatbázisokban<sup>29</sup> megjelenő információkkal.

Az oktatási helyszín-típusok lokalizálása során az adatlapok információiból indultunk ki. Az elemzéshez figyelembe vettük a települések jellemzőit, a diákok származását és nyelvtudását, az órán használt magyar és román nyelvhasználat arányát, valamint az oktatási helyszín magyar oktatási intézményrendszerrel való kapcsolatát. Az így létrejött hét település-típus a tanári narratívák, valamint az alább bemutatott oktatási stratégiák szempontjából is egységesnek bizonyult. A település-kategóriák a következők:<sup>30</sup>

- Idegennyelv-oktatási helyszínek: szórványtelepülések, ahol a fakultatív oktatási programon belül dominánsan nem magyar származású gyerekek tanulnak.
- Előrehaladott nyelvvesztési helyszínek: szórványtelepülések, ahol, habár a gyerekek dominánsan magyar származásúak, de nyelvtudásuk nagyon rossz állapotban van.
- Nyelvi revitalizációs helyszínek: szórványtelepülések, ahol a fakultatív magyarórákra dominánsan magyar származású gyerekek járnak, azonban nyelvtudásuk nem a legjobb. Az előző helyszínnel ellentétben azonban megvan a nyelvi revitalizáció lehetősége, ugyanis a családban magyarul beszélnek, így a gyerekek már az elsődleges nyelvi szocializáció során elsajátítják a magyar nyelvet.
- Szigettelepülések: jelentősebb magyar lakossággal rendelkező települések, ahol a fakultatív oktatásban szereplő gyerekek nyelvtudása jó, azonban a környéken nincsen magyar oktatási intézmény, ahová beiratkozhatnának.
- Hídtelepülések: a fakultatív oktatásba íratott gyerekek egy része később magyar nyelven tanul tovább, tehát a magyar nyelv és irodalom oktatásnak hídszerepe van magyar oktatási hálózat felé.

---

<sup>29</sup> Ilyen adatbázis volt az úgynevezett SIIIR adatbázis, amely az oktatási minisztérium egységes, iskolák által frissített adatbázisa, és információt tartalmaz többek között a román nyelven tanuló diákok anyanyelvére vonatkozóan is.

<sup>30</sup> A településkategóriák és stratégiák részletes elemzését lásd Keszeg Erika – Toró Tibor: Magyartanítás a magyar oktatási rendszer határain kívül. A fakultatív magyanyelv-oktatás helyzete Erdélyben. *Kisebbségi Szemle* (megjelenés alatt)

- Roma oktatási helyszínek: a fakultatív a magyar oktatásban főleg román iskolába járó magyar anyanyelvű romák kerülnek.
- Káros helyszínek: olyan oktatási helyszíneket soroltunk ide, ahol a fakultatív oktatás gyengíti vagy veszélyezteti a településen vagy kistérségben működő magyar nyelvű oktatást vagy iskolahálózatot.

Az interjúk feldolgozásának segítségével elemeztük a tanárok narratíváit, valamint azonosítottuk az oktatók által interiorizált fakultatív magyar oktatást övező diskurzusokat és hiedelmeket. A tanárok oktatási céljai és stratégiái tekintetében, valamint az adatlapokból nyert, a diákok nyelvtudására és családi hátterére vonatkozó információk alapján a fakultatív magyar oktatás helyszínei három összevont településkategóriába sorolhatók: (1) magyar mint idegennyelv-oktatás, (2) nyelv- és identitásmegetartás, (3) magyar anyanyelv és irodalom oktatás. Ezek illeszkednek a fentebb említett településkategóriákhoz is, hiszen az első három településkategóriában dominánsan magyar mint idegennyelv-oktatás folyik nyelv- és identitásmegetartó elemekkel, a szigettelepülésen nyelv- és identitásmegetartás, a hídtelépüléseken és a roma oktatási helyszíneken pedig magyar anyanyelv- és irodalomoktatás.

Az interjúk és kategóriák elemzése során kiderült, hogy a diákok vélt nyelvtudása és szocio-demográfiai jellemzői mellett más strukturális és intézményes tényezők is befolyásolják a tanárt oktatási stratégiáinak és céljainak megfogalmazásában. Tehát összesítve a fentieket, a *magyar mint idegennyelv-oktatás* kategóriájába azon települések kerültek, ahol a fakultatív oktatásban részt vevő diákok tiszta román vagy magyar-román vegyes házasságból származnak, illetve rosszul vagy egyáltalán nem beszélnek magyarul. Az óra tartalmi felépítése (köszönés, alapszókincs, írás-olvasás elsajátítása), valamint a nagy arányú román nyelvhasználat a magyar mint idegennyelv-oktatás irányába mutat. A tanárok oktatási céljai az identitás megetartására, illetve a román-magyar kapcsolatok erősítésére irányulnak.

A *nyelv- és identitásmegetartás* kategóriájába tartozó településeken a gyerekek magyar, magyar-román vegyes vagy magyar anyanyelvű roma családból származnak, román diákok kisebb arányban vannak jelen. A gyerekek beszélnek magyarul, ugyanis már a családban, az elsődleges nyelvi szocializáció során elsajátították a magyar nyelvet. Ennek ellenére nyelvtudásuk fejlesztendő, ugyanis vélhetően a román iskolai környezet hatására keverik a román és magyar nyelvet. A

tanárok a fakultatív magyarórák szerepét a nyelvmegtartásban, stabil kétnyelvűség kialakításában látják. Román iskolai környezetben továbbá hangsúlyosan jelenik meg az identitás vállalása és megerősítése is. Az órai kommunikáció dominánsan magyar nyelven történik.

A magyar anyanyelv- és irodalomoktatási helyszíneken jellemzően magyar vagy magyar–román vegyes családból származó gyerekek vannak jelen, többségük anyanyelvi szinten beszél magyarul. A fakultatív magyarórák szerepét a tanárok egy anyanyelv-pedagógiai diskurzusban határozzák meg, értelmezésükben azért fontosak a magyarórák, mert lehetőséget teremtenek az anyanyelv és irodalom tanulására, valamint a magyar nyelven való továbbtanulásra. A tanórák a szókincsfejlesztés, adekvát kommunikáció szóban és írásban, irodalmi szövegek olvasása és elemzése, ritkábban nyelvtani ismeretek elsajátítása köré épülnek. Az órák kizárólag magyar nyelven zajlanak.

Településkategóriától függetlenül minden helyszínről elmondható, hogy a fakultatív magyarórákat tartó oktatók szakképzetlenek a magyar oktatás szempontjából, többségük tanító, hitoktató vagy nyugdíjas oktató. Jellemző továbbá, hogy a tanároknak ritkán sikerül átűtő eredményeket elérniük, a megfogalmazott céljaik ritkán valósulnak meg. Az első településkategóriába tartozó helyszíneken a diákok nem sajátítják el a magyar nyelvet, tudásuk több év után is néhány kifejezés, köszönési formula ismeretére korlátozódik. Esetenként a tanárok arról is beszámolnak, hogy a gyerekek megtanulnak olvasni, az olvasott szöveget azonban nem értik. A második településkategória esetén a magyaróráknak ténylegesen szerepük lehet az identitás vállalásában, a fakultatív oktatás azonban önmagában nem elegendő az identitás megtartásához. A tanórákon az anyanyelv instrumentális, a mindennapi kommunikációs helyzetekben betöltött szerepe kevésbé jelenik meg hangsúlyosan, mely hosszú távon a magyar nyelv feladásához és nyelvcseréhez vezet. Végül, a magyar anyanyelv- és irodalomoktatási helyszíneken az elmúlt öt évben a tanárok igyekezete ellenére egyetlen diák sem folytatta tanulmányait magyar nyelven.

A fakultatív magyar oktatás sikertelenségének okát egyszerűen a tanárok szakképzetlenségével is magyarázhatnánk, a kutatás eredményei azonban azt mutatják, hogy a fakultatív magyar oktatás kihívásai túlmutatnak az egyes tanárok oktatási gyakorlatán. A



strukturális, intézményes és ideológiai kontextus, melyben a fakultatív magyar oktatás megvalósul, hatással van a tanárok döntéseire és oktatási gyakorlatára, közvetve pedig a nyelvi hierarchiák újratermelődéséhez vezet.

#### *4. A nyelvoktatás gyakorlatát és kimenetelét befolyásoló tényezők*

A tanulmány további részében a fakultatív magyar oktatás végrehajtását befolyásoló tényezőket négy szempont mentén mutatjuk be, külön kitérve azok gyakorlati következményeinek elemzésére. Ezek a következők: (1) törvényi keretből adódó strukturális kihívások, (2) intézményes kihívások, (3) nyelvi ideológiák, valamint (4) fakultatív oktatáshoz kapcsolódó hiedelmek. A törvényi keret és annak intézményes értelmezése, valamint az iskola és társadalom nyelvi ideológiái hatással vannak a tanárok nyelvoktatási döntéseire, melyek végső soron a fakultatív oktatás kimenetelét és eredményességét határozzák meg.

##### 4.1 Törvényi keretből adódó strukturális kihívások

Romániában a magyar anyanyelvű diákoknak törvény adta lehetősége, hogy anyanyelven tanuljanak a közoktatásban. Ez általában önálló magyar tannyelvű iskolákban vagy vegyes román-magyar tannyelvű iskolákban valósul meg. Minden esetben a diákok magyar nyelven tanulják a tantárgyak nagy részét, és magyar nyelven záróvizsgázhatnak.

Habár pontos számadatokkal erre vonatkozólag nem rendelkezünk, a magyar nemzetiségű diákok egy jelentős része román

tannyelvű iskolába jár.<sup>31</sup> A 2011/1-es tanügyi törvény<sup>32</sup> ezen diákok számára is biztosítja a magyar nyelv és irodalom tanulásának lehetőségét, opcionális tárgyként. A jogszabály mind a magyar tannyelvű, mind pedig a fakultatív magyar oktatás tekintetében illeszkedik a romániai kisebbségi jogi diskurzusba, melynek jellemzője, hogy az állam kizárólagos hivatalos nyelveként a románt ismeri el, ugyanakkor adott feltételek mellett, mintegy kivételként, garantálja a nemzeti kisebbségek számára az anyanyelvhasználat jogát. A szabályozás több területre is kiterjed, beleértve az adminisztrációt vagy az oktatási rendszert. Csörgő ezen szabályozást a nyelvi predominancia eseteként tárgyalja, a többségi nyelvi hegemonia és a nyelvi pluralizmus közötti átmenetként.<sup>33</sup> A nyelvi predominancia lényege, hogy az állam széleskörű nyelvi jogokat biztosít a kisebbségek számára anélkül, hogy megkérdőjeleznék a többségi nyelv domináns státuszát. A nyelvi predominancia rendszerének következménye, hogy egyszersmind megerősíti és legitimálja a többségi és kisebbségi nyelv közötti aszimmetriát.

A fakultatív magyar oktatás működését továbbá a 10.09.2012/5671 miniszteri rendelet,<sup>34</sup> valamint annak függeléke szabályozza. A rendelet értelmében a diákok bármely oktatási szakaszban beiratkozhatnak a fakultatív magyar oktatásba, a nyelvtanulást pedig életkortól függetlenül bármely nyelvi szinten elkezdhetik. Mindazonáltal a rendelkezésre álló tantervek életkorhoz kötik a nyelvtudást, a kezdő szintet automatikusan az 1–4, a középfaladót az 5–8 és a haladót a 9–12. osztályokhoz rendelve. A kutatás idején tankönyvek egyik szint számára sem voltak

---

<sup>31</sup> Az oktatási statisztikák nem a legmegbízhatóbbak e tekintetben és a létező kutatások főleg a tannyelv-választásra és az ezt befolyásoló szülői motivációkra fókuszálnak. A témáról lásd például: Bartha Zsuzsanna: Az iskolaválasztás motivációs hátterének vizsgálata Erdélyben, hangsúlyosan szórványban. *Magyar Kisebbség*, 2014, 19/2, 60-84. Magyarai Tivadar: A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban. *Erdélyi Társadalom*, 2013 11/1, 29-59. Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 2012, 21/3, 399–417.

<sup>32</sup> 2011/1-es tanügyi törvény – megjelent a *Románia Hivatalos Közlönye* I. Részének 2011. január 10-i 18. számában

<sup>33</sup> Csörgő Zsuzsa: *Talk of the nation: language and conflict in Romania and Slovakia*. Ithaca: Cornell University Press, 2007.

<sup>34</sup> 2012.09.10/5671-es miniszteri rendelet – megjelent a *Románia Hivatalos Közlönye* I. Részének 2012. szeptember 17-i 657. számában

elérhetőek.<sup>35</sup> Fontos adalék továbbá, hogy a fakultatív magyar csoportok nagyfokú heterogenitása (mind nyelvtudás, mind pedig életkor tekintetében) miatt a nyelvtudást életkorhoz kapcsoló tantervek ritkán használhatók. Az interjúkból továbbá az is kiderült, hogy az oktatók többsége nem ismeri a fakultatív oktatás számára hivatalosan kidolgozott tanterveket, az órák felépítésében rendszerint saját tapasztalataikra, esetenként a magyar tannyelvű oktatás számára készült tantervekre és tankönyvekre hagyatkoznak.

A nyelv- és oktatáspolitikai szakirodalom egy jelentős vonulata a tartalmi szabályozás hiányát pozitív, a tanár mozgásterét növelő szempontként közelíti meg. A szerzők mellett érvelnek, hogy a tantervek, tankönyvek és vizsgakövetelmények korlátozzák a tanár mozgásterét az óra felépítése, vagy a módszertan megválasztása tekintetében.<sup>36</sup> A tartalmi szabályozó dokumentumok Shohamy értelmezésében is olyan rejtett nyelvpolitikai eszközökként jelennek meg, melyek a társadalom nyelvi, nyelvhasználati gyakorlatait meghatározzák.<sup>37</sup> A szakirodalom megállapításaival ellentétben ugyanakkor a fakultatív magyar oktatás esetén a tantervek és tankönyvek hiánya az oktatók feladattal szembeni bizonytalanságát erősíti.

*Ami a tananyagot illeti: próbálkoztam, és próbálkozom jelenleg is a magyar tagozat könyveit használni, de csak ott és akkor amikor lehet. És főleg akikkel lehet. Az a véleményem, hogy a fakultatív magyar oktatást nem lehet összehasonlítani semmilyen más nyelvtanulással, még az idegen nyelvek oktatásával sem. (vallástanár, 1. településkategória)*

---

<sup>35</sup> A 2018–2019-es tanévtől jóváhagyták a második, harmadik és negyedik osztály számára készült tankönyveket. A többi évfolyam számára tankönyvek továbbra sem állnak rendelkezésre.

<sup>36</sup> Ben-Peretz, Miriam: *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press, 1990.; Ball, Deborah Loewenberg – Cohen, David K.: Reform by the Book: What Is: Or Might Be: The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Research*, Vol. 25, No. 9, 1996. 6-8+14. doi:10.3102/0013189x025009006.

<sup>37</sup> Shohamy, 2006.

A törvényi keret és metodológia hiányosságának számos, az oktatás eredményességét csökkentő következménye van. A tanítást-tanulást segítő eszközök hiányában a fakultatív oktatás céljainak kijelölése, a magyarórák tartalmi és módszertani felépítése teljes mértékben a magyar oktatás szempontjából szakképzetlen tanárookra hárul. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a tanárok, esetenként a diákok nyelvtudásától függetlenül, hajlamosak saját ideológiájuk és komfortérzetük szerint kijelölni az oktatás céljait, valamint megválasztani a módszertant. Ebből adódóan a tulajdonképpeni oktatás mellett játékos, szabadidős jellegű tevékenységek is megjelennek, melyek tovább gyengítik a fakultatív magyar oktatás hatékonyságát.

#### 4.2 Intézményes kihívások

A fakultatív oktatás törvényi szabályozására jellemző, hogy az oktatás megszervezésének számos területét érintetlenül hagyja, esetenként a vonatkozó rendelkezések értelmezésre adnak lehetőséget.

A szabályozás hiányának egyik ilyen következménye, hogy az iskola vezetésére bízza azt a döntést, hogy indulhat-e egyáltalán a képzés, hiszen a diákok szülei az oktatási ciklus kezdetekor kell kérvényezzék ennek indulását, és sok esetben a tanügyi törvényben megjelenő korlátozásokat az iskola vezetősége itt is használja. Más iskolák, habár a fakultatív magyar oktatásra vonatkozó rendelkezések ezt nem írják elő, arra kötelezik a szülőket és a diákokat, hogy minden évben megújítsák a fakultatív magyar oktatásra vonatkozó vállalásaikat.

Az iskola mozgásterét növeli az is, hogy a tanfelügyelőségek nem fordítanak különösebb figyelmet erre az oktatás-típusra. Külön, a fakultatív magyar oktatásra fókuszáló továbbképzés nincs, a tanfelügyelőségek kevés információval rendelkeznek arról, hogy pontosan mi is történik ezeken a helyszíneken. Ez vélhetően azzal magyarázható, hogy kevés az érintett diák és pár megyét leszámítva (Máramaros, Temes, Arad) magyar szempontból is elenyésző problémának mutatkozik.

A tanárok szempontjából tehát a jogszabályok az oktatási intézmény döntéseiben realizálódnak, ennél fogva oktatási gyakorlatukat nagymértékben befolyásolja, hogy az iskola vezetősége

és szakmai közössége hogyan értelmezi a fakultatív magyar oktatásra vonatkozó jogszabályokat.

Amint korábban utaltunk rá, a tanügyi törvény a fakultatív oktatáshoz való jogot a nem anyanyelven tanuló kisebbségi diákok számára biztosítja. A végrehajtást szabályozó miniszteri rendelet azonban kevésbé fogalmaz egyértelműen a fakultatív oktatás célesoportjának tekintetében. A 36. cikk értelmében minden tanulónak, nemzetiségétől függetlenül jogában áll tanulni az anyanyelv és irodalmat. Bár értelmezésünkben ez a kisebbségi diákokra vonatkozik, a „*bármely nemzetiséghez tartozó tanuló*” megfogalmazás hivatkozási alapot adhat arra, hogy a román nemzetiségű és anyanyelvű diákokra is vonatkoztassák azt. A fakultatív oktatás csoportjainak kialakítása az iskolák vezetőségének hatáskörébe tartozik, akik számos esetben a román családból származó, magyarul egyáltalán nem beszélő diákok számára is lehetővé teszik a fakultatív magyar órákon való részvételt. A román diákok megjelenése nehézségek elé állítják a tanárokat, akik legtöbb esetben nincsenek felkészülve arra, hogy a magas differenciáltságból adódó kihívásokat megoldják.

*Ha nem fogadnánk be a román gyerekeket, akkor rengeteget tudnék felolvasni nekik. ... De most nem tudok egy mesét se rendszeren elolvasni, mert az a pár gyerek, aki nem érti rendszeren, vagy beszélget vagy elalszik. Elég nehéz így. (nyugdíjas tanító, 1. településkategória)*

A tanárok jellemzően a román nyelvhasználat előnybe részesítésével válaszolnak a román diákok megjelenésére. Ezen döntés egyik következménye, hogy a fakultatív magyar oktatás nem a kisebbséghez tartozó diákok jogaként, hanem egy idegennyelv-tanulási lehetőségként értelmeződik.

További kihívásként a román és magyar nyelv közötti intézményen belüli aszimmetriát azonosítottuk. Az esetek többségében a fakultatív oktatás román intézményben működik, melyekben a magyar nyelv láthatatlan mind a vizuális elemek (feliratok), mind a szóbeli kommunikáció területén. A magyar vonatkozású ünnepek jellemzően nincsenek megjelenítve, a magyar nyelvhasználat pedig a fakultatív magyarórákra korlátozódik. Az iskolák által intézményesített aszimmetria azt az üzenetet közvetíti a

magyar diákok felé, hogy anyanyelvüknek a szűkebb családi, esetleg baráti körön túlmutatóan nincsen gyakorlati funkciója.

A nyelvek közötti intézményes aszimmetriát tovább erősíti az iskola vezetőségének attitűdje a fakultatív magyar oktatás iránt. A tanárok többsége támogatóként jellemzi az iskolavezetést, ez azonban a legtöbb esetben az oktatónak a kollégákkal, esetleg igazgatóval való konfliktusmentes kapcsolatában mutatkozik meg.

*Az iskola soha nem gátolta, hogy legyen fakultatív magyar oktatás. Mondták, hogy igen, törvény adta jogunk, hogy lehet. De semmit nem tettek érte, hogy legyen. Soha nem tették be az órarendbe.* (vallás-történelem szakos tanár, 2. településkategória)

Amint az idézet is mutatja az iskola vezetősége legtöbb esetben passzívan viszonyul a fakultatív magyarórákhoz, a tényleges támogatás elmaradása azonban a fakultatív magyarórák esetében a tantárgy és a magyar nyelv marginális státuszát erősíti. A vezetőség viszonyulása vélhetően azzal magyarázható, hogy számos oktatási helyszínen a fakultatív magyarórák bevezetésére a magyar tagozati megszűnésének következtében került sor a magyar diákok intézményben való megtartása, illetve a tanári állások biztosítása céljából. Esetenként az is előfordul, hogy a vezetőség a magyarórákat is felhasználja az iskola népszerűsítéséhez.

*Év elején kérdezik, hogy milyen lehetőségeik vannak a gyerekeknek, ha ide járnak. S akkor mondjuk, hogy van tánc, van magyaróra.* (tanító, 1. településkategória)

Mindazonáltal a gyakorlat azt mutatja, hogy amennyiben a fakultatív oktatás segítségével az évek során kialakul annak gyakorlata, hogy a magyar diákok román tagozaton maradnak, előbb-utóbb a magyarórák elvesztik prioritásukat. Az iskola vezetősége jellemzően csak azokon a helyszíneken támogatja ténylegesen a fakultatív magyar oktatást, ahol az iskola diáklétszámának stabilizálásához szükséges a magyar gyerekek helyben tartása.

Az oktatási helyszínek egy részén továbbá a vezetőség nyíltan is a fakultatív magyar oktatás ellenében foglal állást.

*Nincs benne a rendes programba. Reggel 7-től 8-ig meg kell várni a gyerekeket, amikor jönnek. Ha nincsen neked termed, akkor 8 előtt zavarnak téged a másik gyerekek, akik jönnek a rendes órára.. (technológiatanár, 2. településkategória)*

*Őrültünk, hogy van egy táblánk, egy krétánk, meg ahova beülünk. [...] nem megy mindig, hogy saját pénzből fénymásoljak. (angoltanár, 3. településkategória)*

Az idézet érzékelteti, hogy a fakultatív magyar oktatás működtetéséért sok esetben a tanároknak kell felelősséget vállalniuk. Az intézményes támogatottság, az oktatáshoz szükséges tanterem és eszközök hiányában a tulajdonképpeni nyelvoktatás mellett a tanároknak olyan anyagi és szervezési feladatokat is fel kell vállalniuk, melyek megvalósításához sem megfelelő hatáskörökkel, sem forrásokkal nem rendelkeznek.

A törvényi keret és metodológia hiányosságának fontos következménye, hogy a fakultatív magyar oktatás megszervezése teljes mértékben az érintett intézmények hatáskörébe kerül. A felvázolt szempontok azon intézményesen működő rejtett nyelvpolitikai mechanizmusokat jelenítik meg, melyek egyrészt meghatározzák az iskolán belüli nyelvhasználati gyakorlatokat, másrészt a román és magyar nyelv közötti aszimmetria megerősítése által a tágabb, iskolán kívüli társadalmi életre is hatással vannak.

#### 4.3 Oktatók nyelvi ideológiái

A nyelvpolitikai irodalom szerzői abból indulnak ki, hogy a nyelv nem semleges kategória, hanem a gazdasági-politikai hatalom és határépítés eszköze. Ebből adódóan a társadalom minden szintjén jelen vannak olyan csoportok vagy személyek, akik ellenőrizni és manipulálni akarják a nyelvpolitikát saját ideológiáiknak, valamint politikai, szociális és gazdasági érdekeiknek megfelelően.<sup>38</sup> A fakultatív magyar oktatás esetében ugyanakkor a román iskolák nyelvi hierarchiákat elmélyítő döntései mellett a kisebbségi diskurzust uraló nyelvi ideológiák sem hagyhatók figyelmen kívül.

A magyar kisebbség domináns narratívája a nyelv és identitás szoros kapcsolatára épül, melyben a nyelv a csoportképzés és a

---

<sup>38</sup> Shohamy, 2006.

határépítés legfontosabb eszközévé válik.<sup>39</sup> Ennek értelmében mind a kisebbségi jogkövetelések, mind pedig az anyanyelvi oktatás a magyar identitás fenntartására irányul. A diskurzus egyes hangsúlyos elemei, mint a primordializmus és nyelvi kizárólagosság, határépítés és identitáserősítés hangsúlyosan jellemnek meg a tanári narratívákban.

*Ne felejtjük el, hogy kik vagyunk. Hogy magyarnak születtünk. És valahogy bele kell a gyerekekbe vésni. Úgy vettem észre, hogy ha román tagozaton járnak, valahogy szégyellik is, hogy beszéljenek. És annyiszor elmagyaráztam nekik, hogy ez nem úgy van. (nyugdíjas biológia-földrajz szakos tanár, 1. településkategória)*

Az idézet is szemlélteti, hogyan interiorizálják a tanárok a kisebbségi diskurzust uraló ideológiákat: egyrészt azt, hogy a nyelv és identitás elválaszthatatlan egymástól, másrészt pedig azt, hogy az identitás nem választás kérdése, hanem egyfajta vérségi kapcsolat kifejeződése, amely egyszersem megváltoztathatatlan. Ezen narratíva értelmében a fakultatív magyar oktatás elsődleges céljává az identitás megtartása és erősítése válik. A narratíva fontos következménye, hogy az anyanyelv szimbolikus dimenziójának árnyékában a magyar nyelvtudás instrumentális szerepe ritkán jelenik meg.

Az identitás primordialista megközelítésén alapszik továbbá a nyelvi és etnikai határépítés diskurzusa. Az alábbi idézetek szemléltetik, hogy a tanárok identitáserősítő törekvései jellemzően egy „mi-ők” dichotómiában jelennek meg.

*Nagyon fontos a gyerekeknek az, hogy egy román iskolában van legalább heti egy óra, amikor magyarul beszélhet. Ez ott lebegteti a gyerekeknek a lelkében, hogy ő nem román, hogy ő nem is lesz román soha, ő igenis magyar. (vallás-történelem szakos tanár, 2. településkategória)*

---

<sup>39</sup> Erről részletesebben lásd Kiss Tamás: Demographic Dynamics and Ethnic Classification: An Introduction to Societal Macro-Processes. In: Kiss Tamás – Székely István Gergő – Toró Tibor– Bárdi Nándor– Horváth István (eds.): *Unequal Accommodation of Minority Rights: Hungarians in Transylvania*. Cham: Springer, 2018. 383–417.



*December 1-re megkértem a magyar fiúkat és lányokat, hogy megértettem, hogy nagy ünnepség lesz, de legyenek felöltözve magyar ruhába, hogy lássák, hogy mi is, a magyarok is ott vagyunk. (technológiatanár, 2. településkategória)*

A határépítésen alapuló identitásmegetartással kapcsolatos fő probléma, hogy a vegyes családból származó, hiányos magyar nyelvtudással rendelkező gyerekek ellenálnak, esetenként ellenségesen viszonyulnak a tanár identitásépítő törekvéseihez. Ez jellemzően abban mutatkozik meg, hogy nem akarnak órán kívül magyarul megszólalni, vagy elutasítják a magyar szimbólumokat.

*Készítettem nekik magyar ruhát. Fel kellett, hogy öltözzenek egy magyar nap alkalmából, és valósággal visszautasították, hogy nem veszik fel. (nyugdíjas tanító, 1. településkategória)*

A tanárok narratívái, valamint az abból adódó oktatási gyakorlatok következménye, hogy megerősítik a román iskola által közvetített nyelvi hierarchiákat. A diákok és szüleik jelentőse része interiorizálja azon ideológiát, miszerint a magyar nyelvnek a románnal szemben alacsonyabb az instrumentális értéke. Ennek elfogadása megfelelő igazolási alapot szolgáltat a szülők számára a román tannyelvű iskolaválasztás mellett.

*Egy olyan általános nézet van a faluban, hogy románul kell majd érvényesülni és románul kell majd a gyárban megállják a helyüket. És mivel otthon nem tanulnak meg románul, ezért küldik román iskolába. (lelkész, 3. településkategória)*

*Sokan azt mondják, hogy nem sok értelme van a magyar oktatásnak, Romániában élünk és meg kell tanulni románul. (vallástanár, 3. településkategória)*

A bemutatott példák szemléltetik, hogy a hangsúlyos tanári narratívák az identitáserősítés és nyelvi-etnikai határépítés mentén körvonalazódnak. A narratíva lényeges következménye, hogy a magyar nyelvre irányuló többségi diskurzusok által megerősítve az anyanyelv instrumentális értékvesztéséhez, hosszú távon pedig a magyar anyanyelv feladásához vezet. A nyelv szimbolikus dimenziójára irányuló gyakorlataik által a tanárok mondhatni saját

oktatási céljait alá. Mindazonáltal fontos hangsúlyoznunk, hogy a nyelv szimbolikus és instrumentális szerepének szétválasztása elsősorban nem a tanári kompetenciák hiányával, hanem azon magyar kisebbségi diskurzust uraló nyelvi ideológiákkal magyarázható, melyek értelmében kisebbségi helyzetben az identitáserősítés kiemelkedő jelentőségű, így a kisebbségi oktatást is ennek kell alárendelni.

#### 4.4 Hiedelmek a fakultatív oktatásról

A nyelv- és oktatáspolitikai szakirodalom egyik központi kérdése a tanári hiedelmek és oktatási gyakorlat közötti kapcsolatra irányul. A fakultatív magyarórákkal kapcsolatos általános nézet – mind a tanárok, mind pedig a diákok körében –, hogy azok kevésbé fontosak más, jellemzően vizsgatantárgyakhoz képest. A magyarórák másodlagos státuszára vonatkozó hiedelmeknek számos negatív következménye van mind a tulajdonképpeni magyar oktatásra, mind pedig a magyar nyelv státuszára vonatkozóan.

Ez a hozzáállás elsősorban az órák fakultatív jellegéből ered, az ezzel kapcsolatos attitűdök behatárolják a tanárok lehetőségeit az órák felépítését és a követelmények meghatározását illetően. Az alábbi idézet szemlélteti, hogy a fakultatív tárgyak tananyagával való foglalkozás kizárólag a tanórákra korlátozódik, a diákok iskolán kívül nem készülnek az órákra.

*Házi feladatokat is szoktam adni, de nagyon kevesen csinálják meg. És tanulni se nagyon tanulnak. Ugyanez a szerb nyelvnél is, mert a szerbekenél is ugyanígy van fakultatív, és ott is panaszkodik a tanárnő, hogy nem tanulnak. Nem tudjuk, hogy próbálkozzunk, hogy jobb legyen, érdekesebb legyen. (tanító, 1. településkategória)*

A fakultatív státuszhoz kapcsolódó hiedelmek további következménye, hogy mind a tanárok, mind pedig a diákok többleterőfeszítésként értelmezik az anyanyelv tanulását, mely jellemzően az elvárások csökkentésével jár együtt:

*Az ő szintjükön, amennyit lehet nekik tanítani, mert ezek nem szuper képességű gyerekek, és nekik ez egy plusz. Nem is szeretném elvadítani őket a magyarórától, túlzottan sokat kérné, mert akkor nem fognak járni. (vallástanár, 3. településkategória)*

Az anyanyelvóra többletként való értelmezése a román oktatási rendszer domináns diskurzusában gyökerezik. A tanügyi törvény a román nyelv és irodalom tanulását alapértelmezettnek tekint, és minden diák számára kötelezőként írja elő. A kisebbségi diákok emellett mintegy plusz tantárgyként anyanyelv és irodalmat is tanulnak. Más szóval, a többségi diákokkal ellentétben a kisebbségi diákok számára az anyanyelv és irodalom tanulása nem alapértelmezett, hanem többlettantárgyként van jelen.

A fakultatív órák alacsony státusza az értékelésben is megmutatkozik. Több esetben a diákok elvárják, hogy jó jegyet kapjanak magyarból csupán az órai részvétel vagy a magyar nyelvismeret okán. Az alábbi idézet szemlélteti, hogy a diákok más tárgyakból igyekeznek megfelelni a követelményeknek, a magyarórákra azonban nem úgy tekintenek, mint amelyekre készülniük kellene.

*Volt olyan gyerek, aki azt mondta, hogy én kinlódjak a románál, fizikánál is, mateknál is, hogy meglegyen a kilenc-tízesem, s akkor jön a magyartanár, s 4-es félévit ad nekem? Hát miért, hát én beszélek magyarul. De akkor miért? (tanító, 3. településkategória)*

A diákok jó jegy iránti elvárásait az iskola szakmai és vezetői közössége is megerősíti. Egyes helyszíneken az igazgató kérésére a tanár nem írja be a jegyeteket a naplóba, hanem a füzetébe vezeti azokat, „nehogy elijessze a gyerekeket” a magyarórától. Általános elvárás továbbá, hogy a magyarból szerzett jegynek nem szabad gyengítenie a diákok átlagát.

*A jegyekkel is baj van, egyszer megtörtént, hogy nem jött valaki egész évben, 8-ra zártam le. Nagy baj volt, mert a román osztályfőnökök azt mondták, hogy elrontom a médiájukat. Így én 10-essel zárok le mindenkit, mert ha nem, probléma van. Hogy igen, mert a magyar és úgyszincs jövője. (érettségi, 1. településkategória)*

Az eddig elmondottakból úgy tűnhet, hogy a tanárok az iskola, illetve a gyerekek elvárásainak igyekeznek megfelelni a követelmények és értékelés lazításával. Mindazonáltal a tanárok sok esetben külső nyomás hiányában is a magyaróra fakultatív jellegét hangsúlyozzák.

*Mivel fakultatív, nem minden órán olvasunk és írunk. Varrunk, rajzolunk, hogy egy kicsit a magyar népszokásokat is tudják. Megtanítottam nekik a csárdást, s akkor azt nagyon szeretik. Azért is nőtt meg a gyerekek száma. (tanító, 1. településkategória)*

Az idézet szemlélteti, hogy a tanárok interiorizálják azon ideológiát, miszerint a fakultatív órák nem tartoznak azon „komoly tantárgyak” közé, melyekre a diákoknak készülniük kell. Ennek következtében olyan tevékenységek mellett döntenek, melyek túlmutatnak a tulajdonképpeni (nyelv)oktatáson, ezáltal is motiválva a diákokat az órákon való részvételre.

A bemutatott ideológiai és intézményes tényezők mellett egy további strukturális tényezővel is számolnunk kell, mely a fakultatív magyaróra alacsony státuszát erősíti. A tanárok egy része a követelményeken és értékelésen való lazítást a vizsgák hiányával magyarázza. A vizsgarendszert a szakirodalom jellemzően olyan nyelvpolitikai eszközként tartja számon, amely a kimeneti követelmények meghatározása által korlátozza a tanárok nyelvi, oktatási gyakorlatait.<sup>40</sup> A fakultatív oktatás példája mindazonáltal rávilágít arra, hogy esetenként éppen a vizsgakövetelmények hiánya gyengíti az oktatás minőségét.<sup>41</sup> Az alábbi idézet szemlélteti, hogy amennyiben nincsenek olyan normatív követelmények, melyeknek a

---

<sup>40</sup> Miller, Kate Helen – Edwards, Richard – Priesley, Mark: Levels and equivalence in credit and qualifications frameworks: contrasting the prescribed and enacted curriculum in school and college. *Research Papers in Education*, 25:2, 2010. 225-243. doi:10.1080/02671520902928507.; Priestley, Mark: Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 2012. 1-23. doi: 10.1007/s10833-010-9140-z.

<sup>41</sup> Shohamy amellett érvel, hogy a vizsgák nyelvének rögzítése mellett a vizsgaköteles és a nem vizsgaköteles nyelvek elkülönítésére irányuló döntések is meghatározó nyelvpolitikai mechanizmusokként működnek (Shohamy, 2006.)

diákok meg kell, hogy feleljenek, a tanárok egy része hajlamos kevésbé komolyan venni az anyanyelv és irodalom oktatását.

*Mivel ott [ti. szomszéd településen] azok a diákok, akik továbbtanulnak, azoknak vizsgázni kell, ott akkor azért csak próbálunk valamit, mert nekik valamit utána fel kell mutatni. De fakultatívan kijárta a 8-at, megvoltak a jegyek, megvannak a félévik, lezárjuk, és ott annak vége. (magyar-angol szakos tanár, 2. településkategória)*

A bemutatott gyakorlatok egy része intézményes nyomásra, míg mások a tanárok által interiorizált ideológiák következtében alakultak ki, ugyanakkor valamennyi közös jellemzője, hogy a fakultatív órák alacsony státuszában gyökereznek. A magyarórák fakultatív jellegének elfogadása, esetleg megerősítése gyengíti az oktatás hatékonyságát, emellett pedig a másodlagos státusz magára a nyelvre is visszahat, megerősítve a nyelvi hierarchiákat és a magyar nyelv alacsony státuszát.

### 5. Záró megjegyzések és kitekintés

A nyelvoktatást tematizáló szakirodalom jellemzően a tanár központi, politikaformáló szerepére fókuszál, azt vizsgálja, hogy adott strukturális kontextusban a tanároknak milyen lehetőségeik és eszközeik vannak a hivatalos politikák értelmező újraalkotására. A tanár az a szereplő, aki az osztályteremben a végső döntéseket meghozza, nyelvi és oktatási gyakorlataiban pedig hiedelmeinek megfelelően szabja át a fennálló strukturális kereteket.<sup>42</sup> A fakultatív magyar oktatás esettanulmánya mindazonáltal rámutat arra, hogy erős strukturális, intézményes és ideológia kontextusban a tanároknak korlátozott lehetőségük van az önálló döntéshozásra és az oktatási gyakorlatok alakítására. A tanulmányban vázolt tényezők egy része közvetett módon (tankönyvek hiánya, intézményes döntések), míg mások közvetlenül (interiorizált ideológiák és hiedelmek) befolyásolják a tanárok oktatási gyakorlatait. A bemutatott strukturális, intézményes és ideológiai tényezők szerepének

---

<sup>42</sup> Menken – García, 2010.; Basturkmen, 2012.; Biesta et al., 2015; Bridwell-Mitchell, 2015.

árnyaltabb megértése érdekében néhány további megjegyzést kell tennünk.

A fakultatív magyar oktatás strukturális jellemzőit elsődlegesen a törvényi keretek határozzák meg. Mindazonáltal a hivatalos szabályozások nem közvetlenül, hanem az egyes oktatási intézmények közvetítése által jutnak el a tanárokhoz. A tanárok szempontjából az iskola a legfontosabb szereplő, amely a hivatalos politikai kereteket értelmezi és a tulajdonképpeni oktatási lehetőségeket meghatározza. Példaként említhető a fakultatív magyar oktatás célcsoportjára vonatkozó jogszabály értelmezése. A tanügyi törvény tükrében a vonatkozó jogszabály a kisebbségi diákokra vonatkozik, ennek ellenére a fakultatív magyar oktatás legtöbb helyszínén kisebb-nagyobb arányban román nemzetiségű diákok is részt vesznek a magyarórákon. Az iskola ezen döntése nagymértékben behatárolja a tanárok oktatási lehetőségeit, akik nem tudják megoldani a magas nyelvi differenciáltságból adódó nehézségeket, ezért jellemzően az idegennyelv-oktatás mellett döntenek. Ez alól főként a *magyar nyelv- és irodalomoktatás* kategóriájába sorolt települések képeznek kivételt, melyek esetében a magyar felvételi vizsga, a magyar tagozatra való iratkozás feltételeként meghatározott célokat és követelményeket állít a tanárok és diákok elé.

Az oktatási intézmények a fakultatív magyar oktatás minden területén elsődleges döntéshozóként, a nyelv- és oktatáspolitikai kulcsszereplőiként jelennek meg. A gyakorlatban, az oktatás célcsoportja mellett, az iskola vezetősége dönt az eszközök (tanterem, segédanyagok) biztosításáról, a magyar órák számáról, órarendben elfoglalt helyükről, sok esetben az értékelés módjáról is. Ezzel kapcsolatban hangsúlyoznunk kell, hogy a fakultatív oktatásra vonatkozó döntéshozatal során elsődlegesen az oktatási intézmény érdekei kerülnek előtérbe.<sup>43</sup>

Amint láthattuk, az egyes iskolák hatásköre nemcsak a szervezési kérdésekre terjed ki, hanem számos esetben közvetlenül határozza meg a tanárok tanítási, értékelési startégiáit is. A problémát leginkább a fakultatív magyarórák státuszához és az órai értékeléshez való intézményes viszonyulás szemlélteti. Hivatalosan a fakultatív tárgyak

---

<sup>43</sup> Az iskola vezetősége azokban az esetekben mondható támogatónak, amikor a diáklétszám stabilizálásához, és a tanári állások megőrzéséhez szükség van a magyar diákok megtartására.

választásuk pillanatától strukturális szempontból a többi tantárggyal egyenértékűek: be kell, hogy kerüljenek az órarendbe, az értékelésnek pedig ugyanolyan formában kell történnie, mint a többi, nem fakultatív tárgy esetében. Továbbá a fakultatív tárgyból szerzett jegy ugyanolyan súllyal esik latba a diákok átlagának kiszámításakor, mint az összes többi tantárgy minősítése. Ennek ellenére legtöbb településen az iskola vezetőségének és tanári karának sikerül úgy alakítania az értékelést, hogy a magyarból szerzett jegy ne módosíthassa (ne gyengíthesse) a diákok átlagát. A gyakorlat a települések többségén évek óta hallgatólagos megegyezés alapján működik, a tanárok egy része interiorizálta az értékelésre vonatkozó informális szabályokat.

A közvetlen intézményes tényezők mellett számolni kell azon többségi és kisebbségi ideológiákkal, melyek a nyelvről szóló diskurzusokat, valamint a többség-kisebbség viszonyát meghatározzák. Ezen ideológiák szerepe a vázolt strukturális és intézményi kontextusokban nagymértékben felerősödik. Amint korábban bemutattuk, használható tantervek és tankönyvek hiányában a tanárok saját hiedelmeiknek megfelelően fogalmazzák meg a fakultatív magyar oktatás céljait. Mindazonáltal a tanári hiedelmek hangsúlyos elemei – nyelv és identitás összekapcsolása, határpítés – a kisebbségi diskurzusban gyökereznek. Román iskolai környezetben, ahol a tantárgyak és a nyelvek mind strukturális, mind pedig intézményes szempontból világos hierarchiába rendeződnek, a nyelv szimbolikus és instrumentális értékének szétválasztása nem várt következményekhez vezet. Pontosabban fogalmazva, az anyanyelv szimbolikus dimenziójának túlhangsúlyozása által a tanárok önkéntelenül is megerősítik a román és magyar nyelv közötti aszimmetriát, ezáltal pedig közvetett módon legitimálják a román iskola és a tágabb értelemben vett társadalom nyelvi ideológiáit.

Shohamy nyomán<sup>44</sup> a bemutatott strukturális, intézményes és ideológia tényezők olyan rejtett nyelvpolitikai mechanizmusoknak tekinthetők, melyek által a nyelvpolitika kulcsszereplői (esetünkben főként az iskolák vezetői is szakmai közössége) befolyásolni tudják az oktatók és diákok nyelvi viselkedését, ideológiáit, valamint a magyar és román nyelv iránti attitűdjeiket. Mindezek következtében a fakultatív magyar oktatásnak – a törvényben deklarált kisebbségi jog

---

<sup>44</sup> Shohamy, 2006.

és anyanyelvtanulási lehetőség ellenére – olyan nem várt következményei lehetnek, melyek nemcsak a nyelvoktatás hatékonyságát csökkentik, hanem a többségi és kisebbségi nyelvek közötti hierarchiákat is újratermelik.

Egy jól kidolgozott és a tanárok rendelkezésére álló módszertan, használható segédanyagok kíséretében vélhetően csökkentené a tanárok kiszolgáltatottságát. A be- és kimeneti követelmények szabályozása, a fakultatív magyar oktatás céljainak tisztázása ugyanis mérsékelné az intézményes narratívák befolyását, ezáltal pedig a tanárok a végrehajtó pozícióból kimozdulva a Johnson és Johnson szerzőpáros<sup>45</sup> által kifejtett kulcsszereplői státusz irányába mozdulhatnak el. Mindazonáltal a vázolt beavatkozási lehetőségek elsősorban a közvetett módon érvényesülő tényezők befolyását enyhítenék, a tanárok által interiorizált nyelvi ideológiák aligha változnának. A magyar nyelv szimbolikus értékével kapcsolatos ideológiák ugyanis jellemzően impliciten, reflektálatlanul jelennek meg a tanárok narratíváiban, így azok ellenállóbbak a változással szemben, eltérő strukturális kontextusok és feltételek mellett is változatlanul tudnak működni.

Összefoglalva a tanulmány a strukturális, intézményes és ideológia kontextus, valamint az azokban megjelenő oktatási gyakorlatok kapcsolatának megértésére irányul. Bár a kérdés mind a nyelv- mind pedig az oktatáspolitikai szakirodalom központi témáját képezi, a szakirodalom egyelőre eseti jelleggel fogalmaz meg következtetések, az eredmények szintetizálása még várta magára. A tanulmány a fakultatív magyar oktatás esettanulmánya által a létező szakirodalom megállapításait árnyalja, bemutva, hogy az erős strukturális, intézményes és ideológiai keretek hogyan hatnak a tanári döntéshozatalra, illetve ezek hatására különféle nyelvi gyakorlatoknak milyen nyelvoktatáson túlmutató következményei vannak.

---

<sup>45</sup> Johnson – Johnson, 2014.



*Felhasznált irodalom*

- Ball, Deborah Loewenberg – Cohen, David K.: Reform by the Book: What Is: Or Might Be: The Role of Curriculum Materials in Teacher Learning and Instructional Reform? *Educational Researcher*, Vol. 25, No. 9, 1996. 6-8+14.  
doi:10.3102/0013189x025009006.
- Bartha Zsuzsanna: Az iskolaválasztás motivációs hátterének vizsgálata Erdélyben, hangsúlyosan szórványban. *Magyar Kisebbség*, 2014, 19/2, 60–84.
- Basturkmen, Helen: Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40, 2012. 282–295. doi:10.1016/j.system.2012.05.001.
- Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közelkép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 5, Kolozsvár, 2009.
- Ben-Peretz, Miriam: *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press, 1990.
- Benő Attila – Péntek János: Hungarians in Transylvania: Language policy and mainstream language ideologies in Romania. In: Marian Sloboda – Petteri Laihonon – Anastassia Zabrodskaja (eds.): *Sociolinguistic Transition in Former Eastern Bloc Countries: Two Decades after the Regime Change*. Peter Lang International Academic Publishers, 2016. 185–205.
- Biesta, Gert – Priestley, Mark – Robinson, Sarah: The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21:6, 2015. 624–640.  
doi:10.1080/13540602.2015.1044325.
- Borg, Simon: Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 2003. 81–109.  
doi:10.1017/s0261444803001903.
- Bridwell-Mitchell, Ebony N.: Theorizing Teacher Agency and Reform. *Sociology of Education*, 88(2), 2015. 140–159.  
doi:10.1177/0038040715575559.

- Csergő Zsuzsa: *Talk of the nation: language and conflict in Romania and Slovakia*. Ithaca: Cornell University Press, 2007.
- Csernicskó István: Language Policy in Ukraine: The Burdens of the Past and the Possibilities of the Future. In: Simone, E Pfenninger – Judit, Navracscics (eds.): *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 120–148.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János: A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatás nyelvére. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011. 73–132.
- Golden, Noah Asher: Narrating neoliberalism: alternative education teachers' conceptions of their changing roles. *Teaching Education*, 29(1), 1–16. 2017. doi:10.1080/10476210.2017.1331213.
- Hélot, Christine: "Tu Sais Bien Parler Maîtresse!" Negotiating Languages other than French in the Primary Classroom in France. In: Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010. 52–71.
- Hornberger, Nancy H. – Johnson, David Cassels: Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 3, September 2007. 509-532. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x.
- Johnson, David Cassels – Johnson, Eric J.: Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, 14(3), 2014. 221–243. doi:10.1007/s10993-014-9333-z.
- Karmacszi Zoltán: Nyelvi attitúd: gyengítő és erősítő tényezők Kárpátalján a magyar nyelv esetében. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest – Dunaszerdahegy – Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 2009. 415–423.
- Kádár Edit: *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozásai keretben*. Kolozsvár: ISPM Working Papers 62, 2016.

- Keszeg Erika – Toró Tibor: Magyartanítás a magyar oktatási rendszer határain kívül. A fakultatív magyarnyelv-oktatás helyzete Erdélyben. *Kisebbségi Szemle*, 2018.4. 49–74.
- Kiss Tamás: Demographic Dynamics and Ethnic Classification: An Introduction to Societal Macro-Processes. In: Kiss Tamás – Székely István Gergő – Toró Tibor– Bárdi Nándor– Horváth István (eds.): *Unequal Accommodation of Minority Rights: Hungarians in Transylvania*. Cham: Springer, 2018. 383–417.
- Laihonen, Petteri: Nyelvi ideológiák a romániai Bánságban. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: Tinta Könyvkiadó, 2009. 321–329.
- Magyari Sára: *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások*. Nagyvárad: Partium Kiadó, 2017.
- Magyari Sára: MID-oktatás Romániában? – Fogalmak, helyzetek, lehetőségek. In: Maróti Orsolya – Nádor Orsolya (szerk.): *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. Budapest: Balassi Intézet, 2016. 70–76.
- Magyari Tivadar: A román tanítási nyelv választásának motivációi erdélyi magyar családokban. *Erdélyi Társadalom*, 2013 11/1, 29–59.
- Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010.
- Miller, Kate Helen – Edwards, Richard – Priesley, Mark: Levels and equivalence in credit and qualifications frameworks: contrasting the prescribed and enacted curriculum in school and college. *Research Papers in Education*, 25:2, 2010. 225–243. doi:10.1080/02671520902928507.
- Papp Z. Attila: Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 2012, 21/3, 399–417.
- Papp Z Attila: Hidden Ethnic Inequalities: A Possible Global Educational Exploration Using PISA. *Ethnicity*, 1(10), 2014. 4–40.

- Papp Z Attila: Oktatás a (nyelv)határon: Közelkép a kárpátaljai magyar szórványoktatásról. *Kisebbségkutatás*, 24 évf., 3. sz., 2015. 129–151.
- Papp Z. Attila – Márton János – Székely Gergő István – Barna Gergő: Hungarian-Language Education: Legal Framework, Institutional Structure and Assessment of School Performances. In: Kiss Tamás – Székely István – Toró Tibor – Nándor Bárdi – Horváth, István (eds.): *Unequal Accommodation of Minority Rights: Hungarians in Transylvania*. London: Palgrave, 2018. 249–292.
- Priestley, Mark – Biesta, Gert – Robinson, Sarah: Teacher agency: what is it and why does it matter? In: Kneyber, René – Evers, Jelmer (eds.): *Flip the system: changing education from the ground up*. London: Routledge, 2015. 134–148.
- Priestley, Mark: Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 2012. 1–23. doi: 10.1007/s10833-010-9140-z.
- Ricento, Thomas K. – Hornberger, Nancy H.: Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 3, Autumn 1996. 401–427. doi:10.2307/3587691.
- Shohamy, Elena: *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London – New York: Routledge, 2006.
- Spolsky, Bernard: *Language policy*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 2004.
- Valdiviezo, Laura Alicia: "Angles Make Things Difficult" Teachers' Interpretations of Language Policy and Quechua Revitalization in Peru. In: Menken, Kate – García, Ofelia (eds.): *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York: Routledge, 2010. 72–87.
- Vanco Ildikó: A határon túli magyar tannyelvű és magyar tematikájú közoktatás. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2017. 357–430.