

Éry Anna

Anyanyelvoktatás Olaszországban

Bevezető

Olaszország soknyelvű állam, hiszen a standard olasz nyelv mellett ma is rengeteg nyelvjárást használnak az ott élők, nem beszélve a nyelvi kisebbségekről. Egy ilyen nyelvileg sokszínű országban az anyanyelvoktatásnak (a nyelvi kisebbségek szemszögéből nézve: a hivatalos államnyelv oktatásának) jelentős szerepe van, hiszen társadalmi szempontból fontos az, hogy legyen egy olyan közös nyelv, amelyet minden állampolgár egységesen tud használni a társadalom minden rétegét érintő területeken (például a közoktatásban, a tömegkommunikációban, a gazdasági és a politikai kérdésekben). A tanulmány nem foglalkozik a nyelvi kisebbségek anyanyelvoktatásának a tárgyalásával. Célja az, hogy átfogó történeti áttekintést adjon a standard olasz nyelv elterjedéséről és oktatásáról, bemutatva azokat a lépéseket – különös tekintettel a „nyelvi kérdés” elnevezésű nyelvészeti vitára –, amelyek a mai modern nyelvi nevelésig vezettek.

Az 1861-es politikai egyesítés idején Olaszország távol állt a kulturális és nyelvi egységtől. Az új államot a területén található néhai városállamok között – a hagyományok, a szokások, az életmód, illetve a gazdasági és társadalmi fejlettség területén – megnyilvánuló jelentős különbségek jellemezték. Szembeötlő volt a nyelvi különbözőség is: modellje csak a közös olasz irodalmi nyelvnek volt, ezt a művelt elit hozta létre. Szinte teljesen hiányzott a (beszélt) köznyelv, amely Itáliában azért nem alakult ki, mert nem volt meg hozzá a homogén és központosított politikai, társadalmi és kulturális környezet (Marazzini 1994: 393).

A „nyelvi kérdés”

Az olasz nyelv történetének egyik kulcsmotívuma az úgynevezett „nyelvi kérdés” (*questione della lingua*), a XIV. században kezdődő, az olasz nyelvi normáról szóló hosszú – máig tartó – vita. A „nyelvi kérdés” érinti – többek között – a nyelvi norma meghatározását (beleértve a helyesírást is); az olasz, illetve a toszkán és a firenzei nyelvjárási közötti kapcsolatokat; az olasz mint hivatalos vagy nemzeti nyelv szerepét; az iskolában tanított nyelvet; a dialektusokkal, a kisebbségek nyelveivel, illetve az idegen nyelvekkel való kapcsolatokat; az írott és a beszélt nyelv közötti távolságot (Marazzini 2011). Bár a XIV. században Dante a *De vulgari eloquentia* (A nép nyelvén való ékesszólásról) című, latin nyelvű művében, az olasz irodalmárok közül elsőként írt a „nyelvi kérdés”-ről (azt kereste, melyik itáliai tájnyelv lehetne a legmegfelelőbb az irodalmi használatra), művének nem volt semmilyen visszhangja a XVI. századig. Ezért a vita kirobbanását inkább a humanista írók körében zajló, a népi nyelv (vulgare) eredetéről és lehetséges minőségbeli javításáról szóló értekezések megjelenésétől számíthatjuk. A humanista szerzők az olaszt (az akkor még vulgáris, vagyis népiaként aposztrofált nyelvváltozatot) állították szembe a latinnal, és leírták azokat a tulajdonságokat, amelyekkel a népi nyelvnek rendelkeznie kell ahhoz, hogy tökéletesebb lehessen (Marazzini 2011).

A „nyelvi kérdés” a XVI. században

A korszakban három fő irodalmi nyelvi irányzat volt jelen: a firenzei vagy a toszkán nyelvváltozat használatát, a latin nyelv felsőbbbbségét hirdető, illetve az udvari nyelv (*lingua cortigiana*) irodalmi alkalmazását szorgalmazó

elképzelés. Pietro Bembo, velencei származású bíboros, humanista író, 1525-ben megjelent *Prose della volgar lingua (Értekezés a népnyelvről)* című írása összegzi legjobban az akkoriban megfogalmazott különböző, az irodalmi nyelvről alkotott nyelvi nézeteket. A kor egyik legjelentősebb irányzatának követői a latin nyelv felsőbbrendűségét hirdették. Amellett kardoskodtak, hogy a latin maradjon az irodalmi nyelv: a XV. században Paolo Cortese, író, pápai titkár már vitába keveredett Angelo Polizianóval, aki egy eklektikus, különböző korok latin szerzőinek stílusát magában foglaló stilisztikai modell követését találta üdvösnek. Ezzel ellentétben Cortese úgy vélte, hogy csak Cicero stílusát kellene utánozni. Pietro Bembo, mielőtt az olasz nyelvi kérdés egyik főszereplőjévé vált volna, a követendő latin nyelvű modelltől vitázott a kor egyik népszerű humanista filozófusával, Giovanni Pico della Mirandolával. Ez utóbbi – Poliziano tanítványaként – az eklektikus modell mellett érvelt, míg Bembo úgy vélte, hogy két modellt kell követni: Cicero nyelvezetét a prózában, Vergiliusét a lírában. Végül maga Bembo ellenezte a latin nyelv kizárólagos használatát az irodalmi művekben, mondván: a népi nyelvnek egyre nagyobb a sikere a latinnal szemben (Marazzini 2011).

Korábban a latin nyelv irodalmi használata kapcsán kialakult az úgynevezett utánzás elmélete, amelyet Bembo később alkalmazott a népi nyelvre is, Francesco Petrarcat megjelölve követendő példának a lírában, Giovanni Boccacciót pedig a prózában (Marazzini 2011). Bembo, a harmadik mintakép, Dante Alighieri szemére azt vetette, hogy alacsonyrendű, vagyis népi szókincset használ. Boccaccio is alkalmazott a *Decameron* bizonyos részeiben (például a párbeszédekben) egy kevésbé emelkedett nyelvezetet, de Bembo nem azokat a szakaszokat vette figyelembe Boccaccio munkásságában, amelyekben a beszélt nyelvet utánozta, hanem azokat a részeket tartotta iránymutatónak, amelyek emelkedettebb stílusban íródtak (például a novellagyűjtemény kerete). Továbbá azt is elismerte, hogy a prózában könnyebben szemet lehet hunyni az emelkedett és a népi nyelvi kód váltogatása felett, mint a költészetben (Marazzini 2011). Bembo csak a nyelv klasszicista és archaikus felfogását tartotta elfogadhatónak. Ebben az értelemben az irodalmi üzenet közvetítése a nyelv merev és szigorú klasszicista szabályozása szerint volt tehát lehetséges, és csak a „magas” irodalom érdemelt figyelmet és tiszteletet. Ez képezte Bembo archaizáló elméletének az alapját, amely a *Három Korona* (de főleg Boccaccio és Petrarca) utánzását tűzte ki követendő példának a kortárs (és a későbbi) szerzők számára (Marazzini 2011).

A harmadik elmélet az udvari nyelvet (*lingua cortigiana*) helyezte a középpontba. Az itáliai udvarokban a XVI. században (Milánóban, Mantovában, Ferrarában, Urbínóban, Rómában, Nápolyban stb.) kialakult az úgynevezett koiné. Ezzel a terminussal az adott területen beszélt, dialektusokból kialakított közös nyelveket jelölik (Marazzini 1994: 107). Mivel az udvarokban különböző városokból, illetve településekről származó, különféle dialektusú személyek találkoztak, szükség volt egy olyan nyelvi kódra, amelynek segítségével kommunikálni tudtak egymással. Azok a tudósok, akik először megpróbálták pontosabban körülírni az udvari nyelv sajátosságait, úgy érezték, hogy egy hipotetikus nyelvvel vagy kísértetnyelvvel van dolguk, mivel hiányoztak az olyan – főleg irodalmi – dokumentumok, amelyek segítségével leírhatták volna az udvarokban használt nyelvi kód jellegzetességeit (Tesi 2010). Baldassarre Castiglione, diplomata, író, *Il Cortegiano (Az udvaronc)* című művében egy – az udvari nyelvhez hasonló – nem tisztán toszkán, hanem kevert nyelv mellett foglalt állást, amely nem követeli meg az archaizmusok használatát, és nem szorítkozik Petrarca és Boccaccio utánzására. Pietro Bembo viszont elítélte az udvari nyelvet, mivel az nélkülözött bármilyen fokú egységességet és szabályszerűséget, tekintve, hogy különböző dialektusok keveredéséből született (Marazzini 2011).

Bár egész Itália területén győzedelmeskedtek Bembo nézetei (még az egyház nyelvhasználatára is hatással voltak), Firenzében csak negatív reakciókat váltottak ki (Marazzini 2011). A firenzeiek felháborítónak tartották, hogy egy idegen (Bembo velencei nemes volt) vette a bátorságot, és szabályozta a népi toszkán használatát. Carlo Lenzoni 1556-ban megjelent, *In difesa della lingua fiorentina e di Dante (A firenzei nyelv és Dante védelmében)* című művében a híres firenzei humanista, Niccolò Machiavelli magyarázza egy bizonyos Maffio

úrnak, velencei beszélgetőtársának, mennyire nevetséges egy nem firenzei részéről, ha a toszkánoknak akarja megtanítani a toszkán nyelvet. Pontosan ilyen nevetséges lenne, ha egy toszkán, aki könyvekből tanulta meg a velenceit, meg akarná azt tanítani a velenceieknek (Marazzini 2011). Benedetto Varchi, humanista író és történész megpróbálta összebékíteni Bembo nézeteit a firenzeiek nézőpontjával, bár a nyelvi kérdésről szóló, *Ercolano* című hosszú tanulmányában (1570) visszatért a figyelmet a beszélt nyelv élénkségére és méltóságára, kiemelve az élő firenzei nyelv értékeit (Marazzini 2011).

Nem sokkal később, az 1570-es években kialakult egy firenzei irodalmárokból, filológusokból és nyelvészekből álló kör, amelynek tagjai 1585-ben hivatalosan is megalapították a – máig létező – *Accademia della Crusca* (A korpa akadémiaja) elnevezésű nyelvészeti társaságot. A különös név az akadémia célját hivatott szimbolizálni: elválasztani a lisztet (a jó minőségű nyelvet) a korpától (vagyis a rossz minőségű nyelvtől) (1). Lionardo Salviati, az egyik alapítótag, a *Három Korona* mellé beemelt az irodalmi kánonba néhány kisebb, népnyelven író, XIV. századi szerzőt, akiknek művei szerényebb művészeti értéket képviseltek; ezzel némiképp átalakította Bembo elméletét (Marazzini 2011). 1612-ben megjelent az akadémikusok által szerkesztett szótár (*Vocabolario degli Accademici della Crusca*), amely Európa-szerte ismert és népszerű lett újszerű szótárírási módszerének köszönhetően. Itáliában nagy port kavart a megjelenése, ugyanis sokakban keltett ellenérzést, hogy a szótár nyíltan az archaizáló firenzei nyelvet tekintette követendő mintának, illetve a benne található szócikkek is elsősorban a Dante, Petrarca és Boccaccio által használt nyelvváltozat alapján készültek. A viták ellenére a szótár – a politikailag és nyelvileg megosztott Itáliában – évszázadokig a közös nyelv legértékesebb dokumentumának számított, továbbá nélkülözhetetlen eszköz volt mindazok számára, akik „jó olaszszággal” akartak írni (1).

A „nyelvi kérdés” a XVII. századtól a XIX. századig

A XVII. és XVIII. század legnépszerűbb olasz irodalmárai közül sokan elleneztek a firenzei nyelv elsőségét és az *Accademia della Crusca* nézeteit (így elsőik között például Paolo Beni *L'Anticrusca*, 1612), már csak azért is, mert a Crusca akadémikusai kizárták a szótár anyagából a népszerű barokk szerző, Torquato Tasso munkásságát, és azt csak a harmadik, bővített kiadásba vették bele (Marazzini 2011). Firenze nagy riválisa, Siena is rossz szemmel nézte a firenzei nyelvjárás elsőségét, hiszen nekik is megvolt a saját nyelvi hagyományuk, és a XVI. századtól kezdve Sienában tudományos szempontból is foglalkoztak a nyelvjárással (Marazzini 2011). A XVIII. század elején Gerolamo Gigli készített egy szótárt Szent Katalin – Siena védőszentjének – a szavaiból, amelyben kirohanást intézett a Crusca és a firenzei nyelv ellen. Maga a toszkán nagyherceg kérte, hogy Giglit büntessék meg ezért, akit így száműztek Rómából (ahol éppen tartózkodott), és vissza kellett vonulnia a közügyektől. A *Katalin-szótár* (*Dizionario cateriniano*) pedig 1717-ben, még azelőtt, hogy nyomtatásban megjelent volna, nyilvánosan elégették a főtéren (Marazzini 2011).

Sok felvilágosodás kori gondolkodó szintén vehemensen támadta a Cruscát; többek között a milánói székhelyű *Il Caffè* című újság egyik főszerkesztője, Alessandro Verri, író, továbbá Melchiorre Cesarotti, aki a Crusca helyett egy értelmiségiekből álló, nemzeti nyelvi tanács felállítását szorgalmazta Firenzében, amelyben Itália valamennyi tartománya képviseltethetné magát. Ő egyébként nagyon nyitottan gondolkozott nemcsak a műszaki szókincs bővítéséről, hanem a dialektusokról és a jövevényszavakról is. Az idegen eredetű szavak iránti nyitottságában nem mindenki osztozott Itáliában, mivel a Franciaországban lezajlott nagy forradalom és a napóleoni háborúk következtében kialakult francia politikai-katonai behatás erős ellenérzéseket keltett az olaszokban az idegen – főként francia – eredetű szavakkal szemben (Marazzini 2011).

A purista mozgalom

A XIX. század első évtizedeiben elterjedt a purizmus néven ismert nyelvészeti-irodalmi irányzat, köszönhetően – többek között – Antonio Cesari, nyelvész, író és Basilio Puoti, grammatikus, lexikográfus munkásságának. Az irányzat képviselői ellenezték az idegen szavak használatát az olasz irodalomban, sőt küzdöttek a XIV. századi írói modellek visszaállításáért (Bellina 2011). Itáliában a purizmus első megnyilvánulása a firenzei Vincenzo Borghini, filológus, történész és a már említett Lionardo Salviati nevéhez köthető a XVI. században. A Crusca-féle szótár legalább két évszázadig szolgált hivatkozási pontként az archaizáló és firenzeista (azaz a XIV. századi firenzei irodalmi nyelv normáit hirdető és követő) szerzők számára (Bellina 2011).

Tekintettel a XVI. századi előzményekre, a Cesari és Puoti által képviselt mozgalmat történelmi purizmus névvel is lehetne illetni (Bellina 2011). Cesari 1808-ban írt *Dissertazione sullo stato presente della lingua italiana (Értekezés az olasz nyelv jelen állapotáról)* című munkáját a purista mozgalom kiáltványaként tartják számon. Ebben Cesari kijelenti, hogy az olasz nyelv arany évszázada a XIV. századi Toscanában volt, hiszen a toszkán nyelvezet, a század nagy íróinak köszönhetően, már az 1300-as években tökéletes és tiszta formát öltött, ellentétben a többi újlatin nyelvvel. Cesari az olasz nyelv antik értékekhez való visszaigazítását kezdeményezi, és úgy találja, hogy a XIV. századi szókincs a XIX. század terminológiai problémáira is kielégítő megoldást tud nyújtani, így csak olyan esetekben szabad elfogadni a nyelvi újításokat, ha azok olyan dolgokat jelölnek, amelyek ismeretlenek voltak a XIV. században (Bellina 2011).

A purizmussal nemcsak a klasszicisták, hanem maga Alessandro Manzoni is szembeszállt. Az olasz irodalom egyik legjelentősebb alkotásának, a *Jegyesek (I promessi sposi)* című regénynek az első kiadása 1825 és 1827 között jelent meg, toszkán nyelven, majd 1840-re elkészült a regény második, nyelvíleg átdolgozott változata. Manzoni azért írta át a regényt, hogy művében még jobban tükröződjön az élő firenzei nyelv. Az átdolgozásra azért kerülhetett sor, mert a regény két változatának megírása között az író hosszabb ideig Firenzében tartózkodott, ahol bőven volt lehetősége arra, hogy a toszkán anyanyelvűekkel értekezzen (Marazzini 2011).

Az olasz nyelv helyzete az olasz egység létrejötte után

Azért volt fontos az olasz „nyelvi kérdés” részletekbe menő tárgyalása, hogy nyilvánvalóvá váljon, milyen bonyodalmak előzték meg az olasz államnyelv kialakulását, és hogy mindez összefüggésben áll az 1860-as években kezdődő anyanyelvoktatással. Olaszország politikai egyesítése (1861) után továbbra is folytak a viták a közös olasz nyelvvel kapcsolatban. Manzoni tartotta magát ahhoz az elképzeléshez, hogy az élő firenzeit kell Olaszország közös nyelvénvé tenni. Párizs és az ókori Róma mintáját akarta követni, ahol központilag írták elő egy adott nyelvváltozat használatát az egész államban (Marazzini 2011). 1865-től 1871-ig átmenetileg Firenze volt az Olasz Királyság fővárosa, amíg arra vártak, hogy Róma kikerüljön a pápai állam fennhatósága alól. A „római kérdés” is bekerült az egységes olasz nyelvi normával kapcsolatos vitákba, mivel volt ok azt feltételezni, hogy az új főváros, miután olasszá vált, hatással lesz a nemzeti nyelv fejlődésére (Marazzini 2011). Hasonló véleményen volt Graziadio Isaia Ascoli nyelvész, a dialektológia tudományának megalapítója is. A közös nyelvi norma kialakításáról és elterjesztéséről alkotott elképzelése viszont abban különbözött mindenki másétól, hogy nem egy mintanyelvből indult ki, hanem úgy tartotta, hogy a nemzet kulturális és társadalmi fejlődése természetes módon vezet majd a nyelvi egységhez, de Ascoli elképzelése nem lett népszerű (Marazzini 2011). A toszkán dialektus és a firenzei nyelvváltozat elsőségét előmozdító törekvések a XX. század első feléig meghatározóak voltak a közös nyelv kialakításában (Marazzini 2011).

Visszatérve az olasz nyelv helyzetéhez: az Olasz Királyság megalakulásának pillanatában igen alacsony volt azoknak a száma, akik képesek voltak olaszul kommunikálni. Az első népszámlálásból kiderül, hogy a lakosság közel 80%-a analfabéta, viszont a maradék 20%-ból sem mindenki tudta használni az olasz nyelvet

(Marazzini 1994: 393–394). Ahhoz, hogy valaki legalább elfogadható szinten el tudja sajátítani az olaszt, a mai magyar általános iskola alsó tagozatos szintjének megfelelő ismereteket adó oktatási intézmény után még járnia kellett egy magasabb szintű képzést biztosító iskolába, amelyet viszont minden ezer, 11 és 18 év közötti fiatalból csak 8,9 látogatott (Marazzini 1994: 394). Az akkoriban olaszul írni és olvasni tudók közé beleszámít minden, nem analfabéta, a toszkán és a római is. Ennek oka az, hogy a beszélt toszkán nyelv és az irodalmi olasz nagyon közel vannak egymáshoz, és a rómaiak – a pápai állam polgárai – egy erősen toszkanizált dialektust beszélnek. Ebből következik, hogy azok a toszkánok és rómaiak, akik a mai magyar általános iskola alsó tagozatának megfelelő szintű oktatásban részesültek, elfogadható szinten tudtak olaszul (Marazzini 1994: 394).

Ha összeadjuk az akkori (feltételezett) italofónok számát, kiderül, hogy a 25 millió olaszból alig több mint hatszázezer, vagyis a lakosság 2,5%-a tudott olaszul (Marazzini 1994: 394). Castellani magasabbra becsülte az Olaszország egyesítése idején olaszul beszélők számát: szerinte az akkori lakosság 10%-a rendelkezett elfogadható szintű olasztudással. Ő ugyanis a beszélt toszkán és az olasz nyelv közötti erős hasonlóságra hivatkozva az italofónok közé számította az írni-olvasni nem tudó, toszkán dialektust beszélő egyéneket is (Marazzini 1994: 394–395). Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy az olasz egység megszületésének pillanatában a lakosságnak csupán töredéke tudott olaszul beszélni, mindenki más valamilyen dialektust használt.

Az olasz anyanyelvoktatás kezdetei

1868-ban Alessandro Manzoni azt a megbízást kapta Emilio Broglio oktatási minisztertől, hogy egy kettős (milánói és firenzei) bizottság elnökeként javasoljon olyan rendeleteket és módokat, amelyek segítségével egyetemesebbé lehet tenni a jó nyelvről és a jó kiejtésről való elképzelést a társadalom valamennyi rétege számára (Marazzini 2011). A bizottság nem jutott eredményre, mert a firenzei albizottság nem támogatta Manzoni elképzeléseit. Ugyanebben az évben a milánói származású író kiadta az olasz nyelvi egységről szóló értekezését *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla* (*Az egységes nyelvről és ennek elterjesztési eszközeiről*) címmel, amely heves vitát váltott ki, mivel az élő firenzei nyelv propagálását tűzte ki célul az iskolai oktatásban (Marazzini 2011). Hiába ellenezték azonban sokan Manzoni törekvéseit, hiszen – mint már szó volt róla – még a XX. században is erős volt az a nyelvi irányzat, amely a toszkán, illetve a firenzei nyelvváltozatot tekintette követendő mintának.

Olaszország egyesítése után az iskoláknak kimagasló szerepet szántak abban, hogy a közös nyelv Piemontétól Sziciliáig valamennyi tartományban és egyre szélesebb társadalmi körökben terjedjen el. Az viszont, hogy az oktatási intézményekben végzett nyelvtanítási tevékenység mennyire volt hatékony és hatásos, a korszakok és a tartományok szerint változott (De Mauro 1970: 88). Az intézményesített nyelvvoktatást erősen hátráltatta, hogy a kötelező iskolalátogatás bevezetése ellenére a gyermekkorú lakosságnak több mint a fele (1871-ben is még legalább a 40%-a) kerülte az iskolát (De Mauro 1970: 90). Ráadásul, még ötven évvel az olasz egység megteremtése után is, a legtöbb esetben az iskola épületként sem volt alkalmas semmilyen oktatási tevékenység végzésére. 1910-ben Camillo Corradini (az akkori általános iskolákért felelős államtitkár) a közoktatási miniszter számára készített jelentésében arról számolt be, hogy a helyi önkormányzatok által fenntartott iskolák általában csak „gyerekraktárak” voltak, és 60 000 osztályteremből 21 000 volt „jó” (De Mauro 1970: 92). A tartományok közötti erős gazdasági és társadalmi különbségekből kifolyólag térségenként eltért, hogy a helyiek számára mi számít megfelelő oktatási környezetnek. A Campania tartományban található Avellino környéki településeken például sem a családok, sem a helyi önkormányzatok nem érezték úgy, hogy szükségük lenne jobb iskolai helyiségekre, mert a saját szegényes otthonaikhoz viszonyítva az osztálytermek megfelelőek és kielégítőek voltak számukra (De Mauro 1970: 92). A fentiekből látható, hogy

Olaszország egyesítését követően az olasz oktatási rendszer több évtizedig komoly nehézségekkel küzdött, és ez jelentős mértékben hátráltatta a közös olasz nyelv intézményes terjesztését.

1861 után – a szükséges közoktatási feltételek megteremtése mellett – szükség volt arra, hogy döntés születessen arról, hogyan terjesszék az egységes olasz nyelvet. A nyelvoktatásról gondolkodók között két tábor alakult ki. Alessandro Manzoni és követői azt remélték, hogy egyrészt az iskolán keresztül „kigyomláhatják” a dialektusokat, másrészt el tudják fogadtatni a firenzei nyelvjárást mint előírt egységes nyelvet (De Mauro 1970: 88–89). Fontos megjegyezni, hogy Manzoni nem a falusi, konzervatív és archaikus firenzei nyelvváltozat, hanem a firenzeiek művelt rétege által beszélt nyelv terjesztését támogatta (Marazzini 2011). A másik tábor – amelynek legnevesebb tagjai Graziadio Isaia Ascoli, Francesco De Sanctis, író, politikus és filozófus, valamint Francesco D'Ovidio, filológus, nyelvész voltak – viszont határozottan ellenezte a dialektusok ellen vívott csatát. Meggyőződésük volt, hogy a nemzeti kultúrát gazdagítják a különböző tájegységeket jellemző nyelvjárások, ezért nem megbélyegezni, hanem tanulmányozni kell őket. Úgy gondolták, ha az iskolában a dialektusokat összehasonlítták az olasz nyelvvel, mindenki számára világosak lesznek a nyelv és a nyelvjárás közötti különbségek. Ezáltal elterjed az olasz nyelv ismerete anélkül, hogy a nyelvjárásokat kiirtanák. Ez utóbbi törekvés gyakorlati megvalósítása szinte lehetetlennek tűnt, hiszen ahhoz, hogy a diákok a közös olasz nyelvet a dialektusokkal összehasonlítva tudják elsajátítani, olyan tanárookra lett volna szükség, akik egyfelől tökéletes mértékben bírják a közös nyelvet, másfelől rendelkeznek alapos nyelvtörténeti és dialektológiai ismeretekkel is (De Mauro 1970: 89).

A közoktatási szervek inkább a manzonianusok, mintsem De Sanctis és Ascoli nézeteit osztották. A gyakorlatban viszont nem lehetett azonnal megvalósítani azt, hogy csak firenzei nyelven tanítsanak az iskolákban, hiszen nem élt az országban elég, ezt a nyelvet következetesen és helyesen használó tanár. Fontos azt is megjegyezni, hogy hiába terjesztették volna ki minden állampolgárra az 1859-ben hatályba lépett Casati-törvényt – amely szerint kötelező elvégezni az elemi iskolát –, csak évtizedek múltán lehetett volna előírni egy egységes nyelv használatát (De Mauro 1970: 89). Bár az olasz egység megszületése után közvetlenül minden iskoláskorú gyerek számára valóban kötelező volt elemi iskolába járni, még a fasizmus idején sem sikerült 17% alá csökkenteni az iskolakerülők arányát a gyermekkorú lakosság körében (De Mauro 1970: 90). Az Olasz Királyság első évtizedeiben ráadásul a tanítók nagy része nyelvjárást vagy az irodalmi nyelv és egy nyelvjárás keverékét használta, ami inkább ártott, mintsem használt a közös nyelvi norma elterjedésének. Továbbá az egységes nyelv elsajátítását, illetve terjedését akadályozta az is, hogy az iskolában a nyelvet csak az olvasásra, a tollbamondásra, a nyelvtanra és a fogalmazásra szánt időben tanították, vagyis az olaszt csak tanulták, de nem használták a diákok. Így nem csoda, ha még 1961-ben is voltak olyan olasz tartományok, ahol az olasz nyelven írni-olvasni nem tudók száma az adott tartomány lakosságának 13%-át tette ki, illetve a '60-as évek legelején a teljes lakosság 8,4%-a nem tudott olaszul kommunikálni sem írásban, sem szóban (De Mauro 1970: 98). Az ISTAT (az olasz statisztikai hivatal) által 2012-ben végzett felmérésből az derül ki, hogy a mai népesség alig 10%-a kommunikál kizárólag dialektusban, közel 30%-uk viszont használja az olasz nyelvet és valamelyik dialektust is (2).

Az olasz nyelv és a nyelvoktatás helyzete a fasizmus idején

A fasiszta rezsim nemcsak a nemzeti nyelv terjesztését, oktatását és használatát szabályozta (az Olasz Akadémia és a *Commissione per l'italianità della lingua* nevű bizottság segítségével), hanem a dialektusok és a kisebbségi nyelvek használatát is vissza akarta szorítani (Fábián 2008: 238; Raffaelli 2010). Nyelvpolitikájában a külföld iránt táplált ellenérzés is egyre szélsőségesebben nyilvánult meg. A helyzet odáig fajult, hogy az Olasz Akadémia nyíltan fellépett a jövevényszavak használata ellen (Marazzini 2011).

Az 1920-as években a fasiszta rendszer még elnézőbb volt a dialektusok használatával szemben: a szicíliai származású Giuseppe Lombardo Radice, az általános iskolák oktatási programjának kidolgozója, a dialektusok fontosságát hangsúlyozta az anyanyelvoktatásban. A dialektusokra nem úgy tekintett, mint nyelvi valóságra, amelyből a nyelvoktatásnak ki kell indulnia; a nyelvjárásokban kulturális valóságot, életmódot és a diák belső világának kifejezését látta, ezért úgy vélte, a nyelvjárások eszközként szolgálhatnak az olasznyelv-tanulásban (Gori 2008). Ehhez az elképzeléshez kapcsolódik „a nyelvjárástól a nyelvig” elnevezésű módszer, amely a dialektust mint nyelvi kódot az olasz nyelv alá rendelte, és csak összehasonlító nyelvi eszközként alkalmazta a nyelvoktatásban az általános iskola alsó tagozatának harmadik osztályától kezdve. Az összehasonlításra a diák által beszélt nyelv és az iskolában a tanító és a tankönyvek segítségével tanult nyelv között került sor (Gori 2008). A tanárok túlnyomó része nem nézte jó szemmel, hogy a dialektus belekerült az általános iskolai oktatási programba. Hasonló véleményen volt sok nyelvész, értelmiségi és politikus is. Meggyőződésük volt, hogy ez az oktatási módszer árt az olaszság elvének, illetve a nemzeti nyelvi egységnek, amelyre „egy erős és összetartó nemzeti szellemiség kifejezéseként és megnyilvánulásaként tekintettek” (Gori 2008). Az ellenvélemények között voltak olyanok is, amelyek nem ideológiai, hanem praktikus okokra vezethetők vissza: idetartoztak a nyelvjárások betűvel való leírásának, az alkalmazandó dialektus (tanár vagy diák) kiválasztásának és a tanárképzésnek a problematikája. Az 1923-as, Giovanni Gentile oktatási miniszter által kidolgozott iskolareformban helye volt „a nyelvjárástól a nyelvig” módszernek, de a későbbi tantervek a szabatos olasz nyelv tanítását tűzték ki célul, mivel attól tartottak, ha teret engednek a dialektusok iskolai használatának, az veszélyezteti az olasz nyelv helyes használatát (Raffaelli 2010). 1934-ben az oktatási miniszter, Francesco Ercole elrendelte, hogy a dialektusokat teljes mértékben töröljék a tantervből (Gori 2008).

Nyelvi nevelés

A terminust először 1873-ban – az iskola és a dialektusok körül kialakult vita kapcsán már említett – Francesco d'Ovido használta (Lo Duca 2010). Egy évszázaddal később a kifejezés sajátos jelentést kapott: egy olyan nyelvészeti-oktatási területet jelöl, amelynek célja az olasznyelv-oktatás kutatása, alkalmazott és leíró módszerekkel (Ferreri 2002).

Az új nyelvi nevelés szempontjából fontos dátum 1962, amikor Olaszországban érvénybe lépett az a törvény, amely az iskolakötelezettség korhatárát 14 évre emelte, és megalapították – a magyar általános iskola felső tagozatának megfelelő – ún. középső iskolát (scuola media) a 11 és 14 év közötti diákok számára (3). Akkoriban az olasz társadalmat széles körű dialektofónia jellemezte: tömegestül érkeztek az iskolába kevéssé vagy egyáltalán nem iskolázott családokból fiatal diákok, akiktől összetett tudományos tartalmak elsajátítását várták el egy számukra részben még mindig „idegen” nyelven. Ennek következtében több ezer, a tankötelezettség miatt iskolába járó fiatalot csaptak ki a közoktatási intézményekből néhány, frusztrációt okozó tanév után (Lo Duca 2010).

1967-ben egy firenzei származású pap, don Lorenzo Milani, iskoláskorú tanítványai közreműködésével megírt *Lettera a una professoressa (Levél egy tanárnőnek)* című könyvecskéjében erőteljesen kritizálta az uralkodó nyelvpedagógiai irányzatot, rámutatva arra, hogy az iskolai sikertelenséget az alapvető nyelvi és kulturális szintek közötti különbségek okozzák (Lo Duca 2010). Csatlakozva ehhez a gondolatmenethez, megszólaltak az akkori ifjú nyelvészek is: Tullio De Mauro abból a premisszából indult ki, hogy egy ország nyelvi helyzete és a gazdasági, politikai, kulturális és társadalmi ügyei között szoros az összefüggés. De Mauro meg volt győződve arról, hogy az előbbi nem lehet sem előírni, sem megváltoztatni anélkül, hogy az utóbbiakat figyelembe ne vennénk, és ne próbálnánk hatni rájuk. Olyan témák vizsgálatát ajánlotta a nyelvtudósok figyelmébe, mint a belső elvándorlás, a városiasodás, az analfabetizmus, az iskolázottság szintje, a tömegkommunikációs eszközök elterjedése, illetve a dialektusok és az olasz nyelv változatainak az átalakulása és elterjedése. Ezek a szempontok utat nyitottak a nyelvpedagógia fejlesztéséhez (Lo Duca 2010).

Sokan az új nyelvi nevelés alapító okirataként tartják számon a *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (Tíz tétel a demokratikus nyelvi neveléshez) című dokumentumot, amelyet 1975-ben, kétévnyi munkát követően adott ki az Olasz Nyelvtudományi Társaság (Società di Linguistica Italiana) Tullio De Mauro irányításával. A dokumentum bírálja a hagyományos nyelvpedagógiát, javaslatot tesz egy új, demokratikus nyelvi nevelés megteremtésére, továbbá ötleteket ad a tanárképzéssel és az iskola megújításával kapcsolatban (Lo Duca 2010). A tanárok jelentős része meghallgatta ugyan a javaslatokat, sokan közülük még az akkoriban szervezett továbbképzéseken is részt vettek, de továbbra is a megszokott módon végezték a munkájukat. Sok fiatal tanár – aki tisztában volt azzal, hogy egyetemi képzése hiányos volt – viszont bátran és szenvedéllyel változtatott a nyelvtanítási módszerein (Lo Duca 2010). Az újító szellemű tanároknak segítségére volt (és van ma is) két tudományos szervezet: a GISCEL és a LEND. Az előbbi az Olasz Nyelvtudományi Társaság égisze alatt De Mauro ötlete alapján született meg. A csoport tagjai olyan nyelvészek és különböző oktatási intézményekben dolgozó tanárok, akik érdeklődnek a nyelvi jelenségek elméleti leírása, illetve a nyelvoktatás gyakorlata iránt (4). Az utóbbit, a LEND-et 1971-ben Rómában alapították olasz- és idegennyelv-szakos tanárok kezdeményezésére azzal a céllal, hogy a szervezet tagjai tapasztalatot cserélhessenek egymással, bővíthessék ismereteiket, és fejleszthessék szakmai kompetenciáikat (5). A LEND alapvető célja, hogy az olaszországi iskolákban alkalmazott, idegen- és anyanyelv-pedagógiai módszereket megújítsák, de tagjai szívesen működnek együtt nemcsak hazai, hasonló céllal létrejött szakmai szervezetekkel, hanem külföldi, a nyelvtanítás gyakorlati kérdéseivel foglalkozó más társaságokkal is. Rendszeresen megjelenő folyóirataikban és az általuk szervezett továbbképzéseken terjesztik új elképzeléseiket és tapasztalataikat a tanárok körében (5). A GISCEL-ben tevékenykedő szakemberek a hangsúlyt a nyelvi nevelés kapcsán felmerülő elméleti és társadalmi kérdésekre fektetik. A nyelvoktatás megújítását oly módon képzelik el, hogy a módszerek és a technikák nem pusztán a nyelvtanulásban vagy a formális minták utánzásában merülnek ki, hanem olyan tevékenységeken alapulnak, amelyek elősegítik a tanulók értékességének és nyelvhasználatának a fejlesztését. Mindezek mellett a GISCEL foglalkozik az olasz mint idegen nyelv tanításának aspektusaival is (4).

Ami a mai anyanyelvi nevelést illeti, a legszélesebb körben tárgyalt és kutatott témák az alapvető nyelvi készségek (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasás, írás) és a nyelvtan tanítása. Ez utóbbi alapos változtatásokon ment át: sikerült eljutni egy olyan módszerhez, amelynek segítségével a tanulók aktívan tanulják a nyelvtant (Lo Duca 2010). Ebben nagy szerepe van – a GISCEL alapító kiáltványaként is számon tartott – *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* című dokumentumnak, amelyben a hagyományos nyelvpedagógiának többek között azt róják fel, hogy a nyelvtani elemek elsajátítása nyelvtani és logikai elemzések, nyelvtani paradigmák, illetve szintaktikai szabályok megtanulásából áll (6). Az újfajta nyelvtanítási módszer szerint a diákoknak először azonosítaniuk kell az adott nyelvi problémát, majd adatokat kell gyűjteniük, amelyek segítségével meg tudnak fogalmazni egy kezdetleges szabályt, végül ellenőrzik a szabállyal kapcsolatos feltételezéseik helyességét (Lo Duca 2010). Azóta „egy jó iskolában a metalingvisztikai készségek fejlesztését mindenki az egyik legfontosabb célkitűzésnek tartja” (Lo Duca 2008: 1), és az olasz Oktatásügyi Minisztérium által 2007 szeptemberében kiadott, általános iskolák alsó tagozatai számára készített tantervek irányelveit tartalmazó dokumentumban hivatalos formában is szerepel ez a törekvés (Lo Duca 2008: 1).

A legújabb kihívások

A nyelvi nevelésben megjelent egy újabb aspektus: a fiatal bevándorlók nyelvi integrációja. Olaszország területén egyre nagyobb számban élnek – főleg afrikai vagy közel-keleti, illetve kelet-európai származású – bevándorlók, akiknek létszáma sok esetben meghaladja a történeti kisebbségek lélekszámát, és mégsem kapnak törvény által biztosított kedvezményeket, például az iskolai oktatás terén (Fábián 2008: 240). Ennek következményeként az olasz nyelvi nevelésben felmerült az igény olyan ismeretek és eszközök kidolgozására,

amelyek lehetővé teszik az iskoláskorú bevándorlók számára a nyelvi beilleszkedést. Az e területen folytatott nyelvészeti kutatások eredményeként megszületett egy új, alkalmazott nyelvészeti terület: az akvizíciós nyelvészet, amely az olyan külföldiek nyelvelsajátítását vizsgálja, akik az olaszt nem intézményes keretek között, hanem spontán sajátították el.

Összegzés

A XIV. század elejétől kezdve a toszkán nyelvváltozat volt az uralkodó irodalmi nyelv, köszönhetően az olasz irodalmi nyelv atyjainak tekintett Dante, Boccaccio és Petrarca munkásságának, illetve a reneszánsz nyelvelméleti szaktekintélyeinek. Mivel egyre több észak- és dél-itáliai író és költő kezdte el használni a toszkánt, lassacskán ez a nyelvjárás emelkedett ki a többi közül; olyannyira, hogy ha egy szerző biztos akart lenni abban, hogy műveit a lehető legtöbb ember hallgatja meg vagy olvassa el, kötelező volt ismernie és használnia a toszkánt (Bolelli 1983). Ami a hivatalos olasz nyelv elterjedését illeti, fontos megjegyezni, hogy a toszkán nyelvjárás nem felsőbb előírásoknak köszönhetően vált az olasz nemzeti nyelvvé – azaz nem valósult meg a Manzoni-féle centralista modell –, vagyis Olaszországban nem volt semmilyen hivatalos vagy egyházi szervezet, amely előírta volna, hogy a toszkán legyen a nemzeti nyelv alapja. Ez természetes úton, a szaktekintélyek követése révén alakult így (Bolelli 1983). Még az Olasz Köztársaság 1948. január 1-jén hatályba lépett új alkotmányában sem „szerepel kitétel az állam hivatalos nyelvét illetően, arra hosszú évtizedekig csak indirekt módon lehetett következtetni (például magából abból a tényből, hogy az alkotmány ezen a nyelven van megszövegezve; vagy a polgári, illetve a büntetőjog, továbbá helyi rendeletek egyes passzusaiból; stb.)” (Fábián 2008: 238). Az a kijelentés, hogy „a Köztársaság hivatalos nyelve az olasz” hivatalos formában először a történeti nyelvi kisebbségek védelmében hozott 1999-es törvényben szerepelt, és csak 2007 márciusában került be a 12. paragrafus kiegészítéseként az alkotmányba (Fábián 2008: 238).

Egységes nyelv híján komoly nehézségekbe ütközött mind az anyanyelvoktatás, mind a közismereti tárgyak olasz nyelven való oktatása az olasz egység létrejötte után. Sokáig csak nyelvjárást vagy az olasz és az adott nyelvjárás keverékéből született nyelvi kódot használó tanárok tanítottak az iskolákban. A fasiszmus alatt fokozatosan kiszorították a dialektust a tantervből, de a diákok közel 25%-a került az iskolát (De Mauro 1970: 90), így nem tudták hatékonyan terjeszteni és oktatni a nemzeti nyelvet az iskoláskorú lakosság körében. Láthattuk, hogy még a '60-as években is tanulók ezrei kényszerültek arra, hogy megszakítsák iskolai tanulmányaikat az olasz nyelv ismeretének a hiányában. A megoldást a '70-es évek újjító szellemű nyelvi nevelése hozta, amelynek köszönhetően sikerült – az ország nyelvi helyzete és a gazdasági, politikai, kulturális, illetve társadalmi ügyei közötti összefüggések figyelembevételével – hatékonná és egyetemessé tenni az olasz anyanyelvoktatást. Napjainkban kihívást jelent a bevándorlók olasz nyelvre oktatása, amely egy újabb fejezetet nyitott a nyelvi nevelés területén.

Irodalom

- Bellina, Massimo 2011. Purismo. *Treccani: Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/purismo_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (2014. november 10.)
- Bolelli, Tristano 1983. *Andiamo a scuola di dialetto*. Pisa. <http://www.simonel.com/university/lezione1.html> (2014. november 11.)
- De Mauro, Tullio 1970. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Editori Laterza. Roma–Bari.
- Fábián Zsuzsa 2008. A nyelvművelés Olaszországban. In: Balázs Géza – Dede Éva (szerk.): *Európai nyelvművelés*. Budapest. Inter Kht. – PRAE.hu. 236–253.
- Ferreri, Silvana 2002. Educazione linguistica: L1. In: Lavinio, Cristina (ed.) *La linguistica italiana alle soglie del 2000: 1987–1997 e oltre*, Bulzoni. Roma.

- Gori, Elisa 2008. Indirizzi di politica linguistica e di politica scolastica ed educativa durante il fascismo (1923–1939). *Historied.net. Studi e risorse per la storia dell'educazione* II/2008. http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=23 (2014. november 13.)
- Lo Duca, Maria G. 2008. *Indicazioni nazionali, riflessione sulla lingua, riconoscimento di categorie lessicali*. http://www.giscel.it/sites/default/files/gruppi/trentino/2008/2008-10%20GISCEL%20Trentino_08Loduca.pdf (2014. november 11.)
- Lo Duca, Maria G. 2010. Educazione linguistica. *Treccani: Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/ (2014. november 11.)
- Marazzini, Claudio 1994. *La lingua italiana. Profilo storico*. Il Mulino. Bologna.
- Marazzini, Claudio 2011. Questione della lingua. *Treccani: Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/questione-della-lingua_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/ (2014. november 12.)
- Raffaelli, Alberto 2010. Lingua del fascismo: *Treccani: Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-del-fascismo_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/ (2014. november 11.)
- Tesi, Riccardo 2010. Lingua cortigiana. *Treccani: Enciclopedia dell'Italiano*. http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-cortigiana_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/ (2014. november 13.)
- (1) Accademia della Crusca. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/laccademia/storia/primordi-fondazione> (2014. november 15.) <https://doi.org/10.4324/9781315018157-8>
- (2) Italoфония e dialettoфония: i dati ISTAT. <http://www.unistrada.it/docenti/24/MaterialeDidattico/2014/150/Italoфония%20e%20dialettoфония%20I%20dati%20ISTAT.pdf> (2014. november 15.)
- (3) Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (az olasz Oktatásügyi Minisztérium honlapja). <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus011013> (2014. november 16.)
- (4) GISCEL – *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica*. <http://www.giscel.it/?q=academics> (2014. november 16.)
- (5) LEND – *Lingua E Nuova Didattica*. <http://www.lend.it/italia/index.php/chi-siamo> (2014. november 16.)
- (6) *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica#tre> (2014. november 18.)

Éry, Anna: First language teaching in Italy

Az írás szerzőjéről

Éry Anna

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

eryanna8[kukac]yahoo.it