

NYELVÉSZETI ÉS NYELVPOLITIKAI MEGJEGYZÉSEK

A NYELVPOLITIKA AZT IMPLIKÁLJA, HOGY egy adott történeli korszakban, a társadalomnak egy szektora – a mi földrajzi tájunkon ez a leggyakrabban a központi kormányzat – kialakít (s néha megfogalmaz) bizonyos prioritásokat a nyelvekkel kapcsolatban. Írásomban a saját szakmám szempontjából igyekszem hozzájárulni a nyelvpolitika aktuális kérdéseinek tisztázásához.

Globalizáció és nyelvtudás

A kötet tervezői négy friss témára hívják fel a munkatársak figyelmét. Ezekre írásom elején kitérek; a későbbiek folyamán valószínűleg ismét előkerülnek valamilyen összefüggésben.

A *globalizáció* nem nyelvi folyamat, hanem olyan összetett jelenség, amelynek – gazdasági, információhálózati, illetve környezetvédelmi aspektusa mellett – kétségtelenül létezik oktatási aspektusa. A globalizáció nyelvi problematikája a fenti összefüggésekből vezethető le. A globalizáció nyelvi problematikájával kapcsolatos gyors válasz az angol nyelv világméretű elterjedése volna; ez azonban csak a globális rendszer felszínére vonatkozik. Egyelőre kétséges, hogyan volna levezethető egy még nem létező (csak kialakulóban levő) rendszerből a világ több ezer nyelvének a sorsa több száz országban. Inkább fordítva áll a helyzet. Azt kell vizsgálni, hogy milyen módon fognak egymással kommunikálni az emberek: egy családon belül, egy elsődleges (de nemcsak falusi) közösségben, egy vidéken, egy tartományban, egy államban, egy föderációban, egy földrészben, földrészek között, valamint bárhol, nem pontosan lokalizálható partnerrel. Ennek a témakörnek a megértéséhez olyan összetett modell megalapításának szükségességét érzem, amely az anyanyelvtől, a kétnyelvűség különböző formáján át a „lingua franca”-k és – különféle szintű hivatalossággal rendelkező – nyelvek együttes kezelését teszi lehetővé.

Mindjárt felmerül az a kérdés, hogy mi volna itt a teendő; nem elég-e, ha egyszerűen figyelemmel kísérjük a spontán folyamatokat (s esetleg extrapolációt hajtunk végre alternatív forgatókönyvekkel). Egyelőre nem lehet megválaszolni ezt a kérdést, mert a megbízható figyeléshez sem állnak rendelkezésre tiszta eszközök. Itt elsősorban arra gondolok, hogy a demográfiai leírások, a politika/igazgatás – és gyakran a

közoktatás – számára felhasznált nyelvvél, nyelvtudással kapcsolatos adatok korunk nyelvészeti követelményeit csak alig-alig elégítik ki: nem adnak számot arról, hogyan beszélnek az emberek ténylegesen. Ezek az adatok a nyelvnek az identitáshoz kapcsolódó funkcióját helyezik előtérbe. Ennek a fő oka az volt, hogy a megelőző évezredben egyre inkább a nyelvi identitásra épülő politikai struktúrák (nemzetállamok), illetve a velük kapcsolatos standardizált írott nyelvek monopolizálták a közfigyelmet. Ez a tematizálás egyébként összhangban volt a centralizációval, a klasszikus nagyhatalmi politikával és a gyarmatosítással.

Feltehető, hogy a globális funkciót ellátó intézmény-rendszeren és annak jelenlegi nyelvén a (nemzetközi) angolon kívül hosszú ideig megmarad a funkciója az olyan regionális szerepű nyelveknek, mint például a mi közép-európai régióinkban a német. Most egyébként de facto ez a helyzet Magyarországon. A félreértések elkerülésére mindjárt megemlítem, hogy egyéb nyelveknek is fontos szerepe lehet a globalizált világban; így például a francia nyelv – mint intézmény – egy történetileg és spirituálisan definiált régiónak, a „frankofón” világnak a regionális nyelve, amelynek egyéb aktuális funkciói – illetve hajdani funkcióinak maradványai – is vannak és hosszú ideig megmaradni látszanak (illetve saját fejlődési utat járhatnak be). Magyar szempontból elemezni kellene, természetesen, az orosz és az olaszt is, valamint a szomszédos nyelvek és magyarországi nemzetiségekkel leírható sajátos nyelvi térséget. A rétegzett nyelvi modellnek a többi szintjére, köztük az anyanyelvre később térek vissza.

Az EU nyelvi problematikája

A jelenlegi – 15 tagállamból álló – Európai Uniónak voltaképpen nincs saját nyelvpolitikája. Intézményeinek három munkanyelve van (az angol, francia és a német); s valamennyi ország központi hivatalos (standardizált) nyelve egyúttal az EU-nak is olyan hivatalos nyelve, amelyre minden hivatalos dokumentumot le kell fordítani. Ez az Európa még a „hazák Európája” (franciául: „Europe de patries”). Ennélfogva EU jelenleg 15 országot jelent; azok centripetális nyelvi-kommunikációs rendszerét. A 15 EU ország 11 EU-nyelvet jelent: a luxemburgi és az ír esetben nincs igény a nemzetközi használatra; Belgium három nyelve – a hollandi, a francia és a német – más országok nyelveként is szerepel; Németország és Ausztria hivatalos nyelve egybeesik.

A 11 nyelv összekapcsolása sziszifuszi fordítási és tolmácsolási tevékenység folyamatos szervezését teszi szükségessé. Az EU-t egyelőre fordítók, tolmácsok (és többnyelvű diplomaták) tartják össze. A fordítók egységes munkáját az EU egységes terminológiája biztosítja, amelyben az egyes terminusoknak minden nyelvben egyértelmű a megfelelése. (Az EU terminológiai konvencióján belül egyedül a németben tolerálnak minimális számú osztrák nyelvi/terminológiai változatot.) A terminológiai rendszer mélyén egy EU-szemantikai háló van kialakulóban: ez folytatja, illetve megerősíti az igazgatásban, a tudományban és a gazdaságban történetileg kialakult három nyelvű (brit angol-francia-német) ekvivalencia-hagyományokat, végső soron a görög-latin kultúra elemeiből kiépült közös európai mentalitást.

Az európai szabályok és intézmények voltaképpen kedveznek az egyes országok nyelvi kisebbségeinek; nemcsak „védelmüket”, hanem összegezésüket és fejlesztésü-

ket is feladatuknak tekintik. A kisebbségek emberi jogainak, köztük nyelvi jogainak az ügye több európai szervezetben, elsősorban a konfliktusok megelőzésével foglalkozó EBESZ-ben napirenden van.

Az egyes országok többségi nyelveinek ügye viszont egyáltalában nem tartozik az EU által figyelt jelenségek körébe. Közvetve azonban minden egyes európai nyelvre kihatással lesz a fordítás révén érvényesülő európai terminológiai szabványosítás. Emellett az elektronikus eszközöknek (az internetnek és a televíziónak) feltehetően lesznek nyelvi hatása is. Megfigyelhető egy európai „diskurzus” kialakulása.

A közeljövőben kibővülő EU kénytelen megőrizni alapstruktúráit. Aligha hihető azonban, hogy az volna egy ilyen szervezet feladata, hogy a jelenlegi 11 nyelvre kialakult bonyolult közvetítőrendszert névlegesen duplájára (valójában négyszeresére) növelje. Hosszabb távon a kibővülő EU feltehetően a nagyobb nyelveknek fog kedvezni. Ezen legfeljebb a kisebbségi nyelvek szerepének és a szomszéd országok közti kapcsolatok növekedése, illetve a kétnyelvűség új felfogása enyhíthet.

A nyelvi terjedés és a nyelvi verseny

A *nyelvi terjedés* (language spread) arra utal, hogy bizonyos nyelvi alakulatok terjednek más nyelvi alakulatok rovására. Ennek az tanulsága, hogy az egyes nyelvi alakulatoknak a határai nincsenek egyszer s mindenkorra rögzítve. Voltak olyan korok, amikor nagyobb volt a mozgás, mint a 20. században. A nyelvközösségek által ténylegesen beszélt nyelvek határainak módosulása csekélyebb fontosságú, amióta a nyelvek ügye összekeveredett az államok ügyével. A szociolingvisztika/nyelvszociológia elég jól tudja kezelni azt a fajta kétnyelvűséget, amely egy adott állam hivatalos nyelve és ugyanazon állam területén használt kisebbségi (vagy egyéb) nyelvek viszonyában található. Azt tapasztalom, hogy a magyarországi közvélemény a határon kívüli magyar kisebbséggel kapcsolatos mindenféle asszimilációs jelenségre (így a terjedésre/visszaszorulásra, a szomszédos országok belső nyelvi határainak megváltozására is) egyaránt érzékeny. Az országon belüli nyelvi, etnikai és kulturális kisebbségekre már nem terjed ki ez az érzékenység.

A *nyelvi verseny* esetében megpróbálható ennek hozzákapcsolása a gazdasági versenyhez. Itt már nem egyszerűen két, egymással érintkező nyelv viszonyáról van szó, hanem aktív (darwinista jellegű) kiszorítósdíró. Nem a nyelvek szorítják ki egymást, nem azok állnak egymással versenyben, hanem a mögöttük álló gazdasági és politikai erők, illetve kulturális megszokások. Ilyen versenyszerű viszony található – bizonyos szférákban – a régi és az új domináló nemzetközi nyelv: a francia és az angol között. A magyarországi idegennyelv-oktatás számára ez a választható nyelvek viszonylatában válhat érdekessé. A lehetséges – nemzetközi – nyelvi konfliktusok felsorolása nem tartozik ide.

A nyelvek iskolai tanításának problematikája

Aki a közoktatás ténylegesen létező szerkezetéből indul ki, annak számára az élő idegen nyelv egyike az iskolai tantárgyaknak. Mint ismeretes az élő (modern) idegen

nyelvek iskolai oktatása fokozatosan vált önálló iskolai tantárggyá (előrelépve a latin-tanítás árnyékából).

A latin évszázadokon át komplex iskolai tantárgy volt, amelynek többféle funkciója volt. Eredetileg ez volt az európai iskolázás nyelve; később elitképzési eszközzé vált; majd – korunkban – olyan sajátos stúdium(ok)nak, illetve iskolai tantárgyaknak a formájában működik, amelynek konstansa a klasszikus értékek őrzése. Tudomásom szerint nem fordult elő, hogy a latin nyelv esetében a modern pszicholingvisztika értelmében vett nyelvelsajátításról beszéltek volna.

Az iskolai idegennyelv-oktatás alaptételeit – a magam részéről tapasztalati alapon – úgy foglalom össze, hogy *lehetetlen*

- 1) 10 éves életkor fölött,
- 2) négy tanév alatt,
- 3) heti 2–3 órában,
- 4) 25–30 főnyi osztályközösségben
- 5) olyan szinten elsajátítani
- 6) egy más nyelvi típushoz tartozó idiómát,
- 7) hogy annak a tanulók számára
- 8) valamennyi releváns funkciója
- 9) működőképes legyen.

A közoktatási irányultságú kutatások egyrészt a helyzetnek valaminő regisztrálására irányulnak (általában azon túl, amit szimpla osztályzatok mutatnak), vagy pedig a fenti kilenc szempontnak (s talán még többnek) a lazítására irányulnak valamilyen módon (ez utóbbi a fejlesztések fő terepuma).

A következőkben a fenti 9 paraméterrel kapcsolatban igyekszem – a jelenlegi magyarországi közoktatási rendszer keretében – azonosítani, felvázolni az alapvető (gátló) problémákat.

A pszicholingvisztika keretében kifejlődött nyelvelsajátítás diszciplína döntő jelentőségű; az újítások jelentős része az első idegen nyelv tanításának – a középiskola (magyarországi nyolc osztályos gimnázium és a négy osztályos polgári iskola) első osztályánál – korábbi kezdésre törekedett. A pszicholingvisztikai kutatási eredmények konfliktusba kerültek az iskolák szerkezetével, sőt az általános iskola esetében az adott iskolatípus belső szerkezetével. Az Európában hagyományos lineáris tanterv-építkezés arra a feltevésre épül, hogy az egyes osztályokban egymást követő tantárgyak tanulásának eredményei kumulálódnak. (Ez nem zárja ki azt, hogy a tantárgyak vízszintesen is kiadhatnak valamilyen együttes pedagógiai hatást.) Általában erre a feltevésre épülnek az iskolai idegen nyelvi tantárgyak tantervei is. Egyébként semmi nem mutat arra, hogy bármely emberi képesség elsajátítható négy-hat évnyi (vagy annál hosszabb) ideig tartó lineáris folyamat révén. Az idegen nyelvek tanulásában a lineáris rendszer csak azért nem vált elviselhetetlenül monotonná, mivel a folyamat abbagyása, illetve újramegzése ezt a strukturális defektust többször is korrigálhatja. Az eleve sikertelen, elnyújtott lineáris nyelvtanulási folyamatot japán példákkal szokták illusztrálni; magyar példák nyilván fellelhetők volnának a többszöri kezdésre és

abbahagyásra (csak hogy a pedagógiai kutatásokból meglehetősen hiányzik a „teratológiai” szemlélet).

A heti 2–3 órában csepegtetett nyelvoktatás nyilvánvalóan szemérmetlenül kevés volna minden készség-tantárgyban (mint amilyen félig-meddig az idegen nyelv is). A testnevelés tantárgyával párhuzamosan bőséges iskolán kívüli kínálat van jelen: ezt hívják sportnak (ami egyúttal részleges életmodellekkel is szolgál). A szabadidőben és vakációban folytatott „testnevelési” tevékenység időbeli, szabadságfok szerinti és motivációs kerete potenciálisan sokszorosa az iskolai testnevelésnek. Nos, ez hiányzik az idegen nyelv esetében. Ezen is megpróbáltak segíteni mindenféle módon: a hagyományos cseregyerek és idegen anyanyelvű nevelőnő módszerének kialakult a kollektív változata a nyári táborok és a külföldi csoportos kirándulások keretében.

Az idegen nyelvi tantárgyakban szokásos 25–30 főnyi osztályok mennyiségi megbontása, illetve megfelelése a legegyszerűbb: csak pénz kell hozzá. Sőt ez a nyelvoktatási szervezése forma alkalmas volt a „kevésbé oktató nyelv” megindítására legalább egy fél-osztályban. A hetvenes évek végétől kezdve szinte pedagógiai közhely volt a differenciált, illetve individualizált oktatás; ez azonban csak kis mértékben fordult elő az idegen nyelvek oktatásában. A pusztán mennyiségi bontás egy teljesen lehetetlen helyzetből keletkezett probléma kezelését természetesen könnyítette, de nem oldotta meg. A probléma ugyanis nem kvantitatív jellegű.

Az idegen nyelvek ismeretének iskolai követelményei (beleértve a Nemzeti Alaptantervet) vázlatosak és nincsenek összhangban az iskolán kívüli nyelvi követelményekkel. Ezeket az iskolától független követelményeket az Európa Tanács Kulturális Bizottsága által javasolt küszöbszint-rendszer (threshold level) segítségével próbálták körvonalazni. Külön problémát jelent az iskolai követelményeknek és a nyelvvizsgai rendszerek követelményeinek egymáshoz való viszonya. (Ha nem tévedek, az állami nyelvvizsgák rendszerének a kelet-közép-európai országokon kívül csak a nyelveket iparszerűen exportálni kívánó országokban van különleges fontossága. A méltányolható országos vizsgarendszerrel – a princetonival – rendelkező Amerikai Egyesült Államokban – nincs állami nyelvvizsga-rendszer.) Egyelőre az sincs igazolva, hogy léteznek olyan menet közben megkövetelhető idegen nyelvi követelményszintek, amelyeknek elérése részcelként kitűzhető egy populáció valamely kohorsza (vagyis valamely iskolai osztály) számára.

A magyar anyanyelvű nyelvtanuló óriási többségben indoeurópai nyelvet tanul. Ez nem olyan drámai oppozíció, mivel egyrészt a magyar nyelv részlegesen „indoeurópaizálódott”, másrészt a magyar grammatikai hagyomány is indoeurópai kategóriákat sugall. Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy nehezebb angolul tanulni egy magyar anyanyelvűnek, mint egy németnek, vagy svédnek vagy hollandnak. Ez majdnem triviális. A nyelvi típus nem korlátozódik a grammatikára; ez annak ellenére állítható, hogy ritka a példa szorosán vett nyelveírás (fonológia, morfológia, és szintaxis) kívül eső nyelvtipológiára.

Feltehető, hogy a nyelv unió (Sprachbund) keretében alakultnak ki olyan nyelvi szimbiózisok, amelyek kihatnak a szemantikára, szókincsre, a szóalkotás bizonyos részeire, a frazeológiára. Ezáltal egyes eltérő grammatikai típusú nyelvek is közelebb

kerülhetnek egymáshoz; erre példa a balkáni nyelvek csoportja. S ilyen a magyar és a cseh nyelvnek a „csatlakozása” a némethez. (Erre Henrik Becker mutatott rá.) Ezekén kívül figyelembe kell venni a nyelvtanuló saját kultúrájának viszonyát a tanulandó nyelvet beszélők kultúrájához; egészen pontosan a tananyag által tartalmazott kulturális részhez. Az egyes nyelvközösségek kultúrájának viszonyában a „közelség/távolság; szomszédság” metaforája használatos; ez csak részben esik egybe a kultúrák hordozóinak földrajzi távolságával. Mivel a „kultúra” lényegében nem térbeli kategória, ezért ennek a témának kezelésére alkalmasabb a komparativisztika, illetve a kulturális sztereotípiák vizsgálata. Mindezek ellenére a magyarok által történő angoltanulás során másféle különbségek és kevesebb (triviális) lexikai ekvivalencia fordul elő, mint a latintanulás vagy a némettanulás során. A globalizáció révén feltehetően ez is módosulni fog.

Az iskolai nyelvtanulás során kommunikációs szempontból található egy életkori, illetve szereppel kapcsolatos probléma. A tipikusan tizenéves tanulónak egyrészt saját korosztályán belül kellene kommunikálni, másrészt pedig a felnőtt kor kommunikációs szükségleteit kellene megelégtetve elsajátítani (beleértve a felsőoktatásbeli szerepeket is). Ez a kétféle szerep csak abban az esetben sajátítható el egyidőben, hogyha: a) a nyelvtanuló rendszeresen kommunikál hasonló körülményekkel azon a nyelven, amit tanul (mint a húsvéti vakációjukat Angliában töltő svéd diákok vagy a nemzetközi cserkésztalálkozókat résztvevői); b) ha a felnőtt szerepek (beleértve a felsőoktatási szerepeket) átláthatók és tervezhetők. Persze, ha egyáltalában nincs kommunikációs összetevője a nyelvtanulásnak, akkor mindegy, hogy mi hiányzik. Ebben az esetben a Tower vagy a Kreml idegenforgalmi falvédőszövege mindenki: egyformán kielégít.

Vannak egyéb funkciók is, amelyek – csekély kivétellel – kimaradnak a nyelvtanulásból. Ezzel kapcsolatban a következő dilemma merül fel.

- a) Hogyan lehetne modellálni az anyanyelv első tíz-tizennyolc évében elsajátított nyelvi-kommunikációs funkcióit úgy, hogy azok alapul szolgáljanak egy másik – de iskolai keretben – tanult nyelvben történő elsajátításukra. Erre ugyanis szükség volna, ha az idegen nyelv tanulásában tényleg az anyanyelvhez hasonló (native like) tudás elérése törekednek. Ez a célkitűzés azonban – néhány kivételtől eltekintve – nem vehető komolyan.
- b) Vagy pedig körvonalazni kellene egy olyan szerepkört, amelyben az „külföldi/idegen” (nem turista) által történő
- c) kommunikációra is felkészítenék a nyelvtanulókat. Az ezzel kapcsolatos megfontolások keretében kerülhetnek megfelelő helyre olyan témák, mint például az idegen akcentus és az idiomatikus angol követelménye.
- d) Az idegen nyelvet közvetítő nyelvként (illetve lingua franca minőségben) beszélő szerepével feltehetően az eddigiekénél nagyobb mértékben kell számolni, mivel lassanként jóval többen használják az angolt (és a franciát) idegen nyelvként, mint anyanyelvként. A nemzetközi szervezetekben külön „non-native English” kialakulása figyelhető meg.

Az idegen nyelvi kommunikáció működőképessége – véleményem szerint – differenciálásra szorul. Fel kellene adni a minden-vagy-semmi álláspontot. A későbbiek-

ben visszatérek majd arra, hogy milyen típusú nyelvtudásra lehet szükség, s ezeket hogyan lehetne megcélozni szakmák és életkorok szempontjából. Számos országban a nyelvtudás legitim formája az, hogy valaki idegen nyelvű szakmai szöveget olvasni és kezelni (például fordítani, kivonatolni) viszonylag magas szinten tud, de nem képes ugyanazon a szinten beszélni, illetve „in vivo” kommunikációban részt venni. Mindehhez – úgy gondolom – még a kommunikatív célú nyelvoktatás keretében is pontosításra szorul a beszélésnek mint alapvető és központi célkitűzésnek a mibenléte és funkciója.

Mindenki képes-e egy „idegen nyelv” megtanulására?

Ebben hallgatólagos megegyezés van az alkalmazott nyelvészek és az idegennyelvtanárok túlnyomó többsége között. (Ha jól emlékszem, akkor a hetvenes években zajlott le egy magyarországi napilap hasábjain egy furcsa vita a „nyelvérzék”-ről.) Az „idegen nyelv”-et – a tanulóhoz képest – egy másik közösségben beszélik; tipikusan „külföldön”, egy másik országban. Ettől különbözik a „második nyelv”, amelyet ugyanabban a térségben beszélnek, s amelyet el lehet sajátítani az anyanyelv-elsajátítás kiterjesztése révén, különösebb „tanulás” – vagyis a szokványos iskola – nélkül. Így tanulhatják meg a vegyes nyelvű térségek (városok, szomszédságok, családok) gyermekei egymás nyelvét. Tipikusan ilyen természetes körülmények között sajátítják el a nyelvi kisebbségek gyermekei a többségi nyelvet.

Afelől ma már nincs vita, hogy a nyelvelsajátítás, illetve annak kiterjesztése mindenki számára elérhető. (Természetesen figyelembe kell venni az érzékszervek „defektusa” által létrehozott sajátos problémákat; ez viszont nem jelenti azt, hogy a gyógy-pedagógiai intézményeknek le kellene mondani az idegen nyelvek tanításáról.) Ebből azonban nem következik ugyanez az iskolákra. Ha eltekintünk a korábban említett problémáktól, akkor is megmarad az alapvető különbség: a) az iskolától független nyelvelsajátítás beépül a személyiségbe és a szocializálódás alkotórésze; b) az iskolai nyelvtanulás tevékenység-rendszeren belül szervezett nyelvtanulás – optimális körülmények között – tekinthető szervezett munkának, vagyis tanításnak. (Az iskolai tevékenység során természetesen, a valóságos folyamat számos összetevője modellezhető.)

Ezen felül megemlíteném, hogy a magyar anyanyelvű (illetőleg magyarországi) funkcionális analfabétákat nem szabad számításon kívül hagyni az idegen nyelvekkel kapcsolatban. Ezt a problémát, persze, szisztematikusan kell majd megvizsgálni. Eleve valószínűnek tartom, hogy a) a funkcionális analfabéták számára prohibítív módon használhatatlanok a jelenlegi magyarországi iskolai nyelvtanulási eljárások; b) ettől függetlenül a funkcionális analfabéták egy részének nagy szüksége lehet a magyaron kívül más nyelv bizonyos fokú használatára.

Mindenkinek szüksége van-e egy idegen nyelvre?

Nincs; így például Nagy-Britannia és Írország lakosai esetében ez evidens. Nekik arra van szükségük, hogy mások tudjanak velük angolul kommunikálni. Ez arra utal,

hogy feltehetően egyre több embernek van szüksége arra, hogy más nyelvűekkel is tudjon kommunikálni; ennek a feladatnak azonban többféle megoldása képzelhető el.

Egy olyan méretű országban, mint a mienk, elméletileg nyilvánvaló, hogy szükséges egy másik nyelv ismerete ahhoz, hogy más országbeliekkel kommunikálni tudjunk, amennyiben ennek szüksége támad (most tekintsünk el a határon túli magyaroktól és magyarul is tudóktól). De mitől támad szükséglete? Ez az, aminek a vizsgálatára – tudomásom szerint – eddig nem került sor. Ha ezt a szükségletet a rendszeres munkavégzéssel hozzuk kapcsolatba, akkor kiderülne, hogy jelenleg meglehetősen csekély lehet a mindennapos nyelvtudásra irányuló szükséglet néhány munkaterület kivételével; ezek a nemzetközi közlekedési forgalommal, a külgazdasággal, a nemzetközi kulturális és kommunikációs kapcsolatokkal függenek össze. Ezeknek nagy többsége felnőtt korú (legalább) érettségizett szintű feladatkörnek felel meg; érdemes volna kiszámítani, hogy a munkaképes lakosságnak ez hány százalékára terjed ki.

Mivel a nyelvhasználat praktikus dolog, ezért bármilyen módon megszereshető. A nyelvhasználatot a hatékonyság, nem pedig valamely osztályzat vagy egyéb mutató minősíti. Az üdülő-övezetekben és határok mentén meglevő kiskereskedelem és a „zimmer-frei”-ipar és hasonló tevékenységek révén – főleg az ország nyugati vidékein – kialakult egy (helyenként pidzsinserű) népi nyelvhasználat; ha helyesen tapasztalom, akkor elsősorban a némettel kapcsolatban, ennek azonban szinte méltányolhatatlan az írásbeli része. Az ország középső és keleti vidékein mennél kisebb településen van a lakóhely, annál kevésbé látszik szükségesnek idegen nyelvet használni. Ez a motiváció tehát mérsékelten működik. Új típusú motiváció a nyugati vendégmunkás életmód és kereseti forrás. Ez a nyugati határszélen máris működik. Általánosan elfogadott hiedelem, hogy egy évtizeden belül minden korlátozás nélkül lehet majd külföldön (vagyis többségében német nyelvterületen) munkát vállalni.

Az iskola természetesen a potenciális nyelvhasználatra képezi ki a tanulókat. Ennek az iskolai nyelvtanulásnak – tisztelet a kivételnek – a mutatói endocentrikusak; vagyis az iskola világában érvényesek (az osztályzatokban, az érettségi eredményében, a tanulmányi versenyeken, a felsőoktatási felvételi vizsgák értékrendszerében; valamint – a felvétellel egyre inkább összekapcsolódó – nyilvános nyelvvizsgákon). Nincs rá mód, hogy kimutassuk ezek közvetlen gyakorlati felhasználhatóságát. A feltett kérdésre az a válasz adható, hogy feltehetően sokkal kisebb mértékben és meglehetősen differenciáltan van szüksége az egyénnek nyelvtudásra, mint ahogy azt az oktatási szervezet implikálja. (Azért kellett az „implikálás” kifejezést használni, mivelhogy Magyarországon, akárcsak a legtöbb európai országban, nincs explicit nyelvpolitika.)

Mihez van a tanulóknak joga az idegennyelv-tanulással kapcsolatban?

A „nyelvtanuló” itt az az állampolgár, akinek az ingyenes tankötelezettség végéig (vagyis 18 éves koráig) törvény biztosít bizonyos jogokat.

A nemzetközi nyelvi-jogi deklarációk a) általában szólnak az idegen nyelvek megtanulásának jogáról, b) ezen belül abból, hogy a nyelvtanuló választhasson az idegen nyelvek között (például ne kelljen neki feltétlenül és kizárólagos módon a régi

gyarmatosítónak vagy a jelenlegi befolyásoló hatalomnak a nyelvét tanulni). A Helsinki Zárónyilatkozatot követő összeurópai elképzelésekben, illetve az Európa Tanács által szóba hozott kegyes ajánlásokban már két nyelv szerepel némi futuroológus jelleggel.

A két élő idegen nyelv tanulásának igénye nem újdonság Kelet-Közép-Európában az egyetemre előkészítő középfokú oktatási intézményekben. A közoktatás egészében azonban – amennyiben tudom – csak a leggazdagabb kis és közepes méretű országokban található meg a két nyelv általánosan kötelező iskolai tanítása. Egyelőre nincs jogként rögzítve az, hogy minden tanulónak joga két idegen nyelvet tanulni. Az eredményesség a nyelvtanulás esetében sem garantálható jogi eszközökkel. Az iskolai nyelvtanulási folyamatnak több vonatkozása szóba került a nyelvi jogokkal az emberi jogok keretében foglalkozók tevékenységében (*F. Gomes de Matos*).

Mi volna a közösségi érdek?

Ez az óvatos alcím két – elvetett – alternatív alcím helyére találtatott. Az egyik cím-alternatíva a állami/országos érdek lehetett volna. Állami érdek mint olyan (mi nem vezethető le az egyének érdekéből), azt hiszem, nem létezik egy jogállamban. Kormányzati prioritások viszont nagyon is létezhetnek, amelyeket a kormányzati szervek alakíthatnak ki – szakértők bevonásával. Az idegen nyelvek ismerete és megfelelő szintű (ezen közben magas szintű) használata meghatározható nemzetközi funkciót láthat el. Ezzel kapcsolatban politikai koncepciót lehet kialakítani, kormányprogramba lehet beépíteni, az igények kielégítését meg lehet tervezni (a szükséges beruházás jellegű támogatások biztosításával). A másik cím-alternatíva pedig az lehetett volna, hogy minden elvetendő, amit a paternalista állam ad. A rendszerváltáson frissen átesett kelet-közép-európai országokban egy régebbi hagyomány folytatásáról van szó; új tartalom, nyilvános ügyintézés esetében egy átmeneti időszakban aligha lehet kiiktatni azt, hogy a „paternalista állam”, vagyis a központi kormányzat ne foglalkozzon szinte minden felmerülő problémával. A szakemberek kötelességének tekintem, hogy – bármely átmeneti időszakban – segítsék a kormányt (voltaképpen majdnem mindegy, hogy milyen kormányról van szó) abban, hogy az egyre inkább ott segítsen, ahol arra szükség van. (Az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban erre még visszatérek.) Végül is azért választottam a jelenlegi alcímet, mert ténylegesen el tudom fogadni annak a jogosságát, hogy az egyéni érdeket csoportokba sorolják. A közérdek esetében – bárki fogalmazza meg – az látszik fontosnak, hogy minél több szelvényel, csoportérdekkel számoljanak. Egyáltalában nem volt abszurd az a szándék, hogy az akkori illetékes minisztérium előkészítésével kormány szintű egy idegennyelv-oktatási akcióprogram jöjjön létre 1997-ben. Nota bene a Terestyéni Tamás és mások által készített idegennyelv-tudásról számot adó reprezentatív felmérések többek közt épp a „közvélemény” formájában tükrözik a közérdeket. Tehát ezek nemcsak az adott felmérés tárgyáról adnak felvilágosítást, hanem a felmérésben résztvevők aspirációiról is.

Mi lehet a teendő? S kinek mi volna a feladata?

Jó volna kialakítani minisztériumi szinten egy prioritás-rendszert, s ezen belül egy támogatási rendszert. Ha úgy tetszik, akkor ezt lehetne (explicit) nyelvpolitikának is nevezni. (Természetesen egy nyelvpolitikának lehetnek egyéb fejezetei is.) A prioritás-rendszert az említett előzmények és szempontok (vagy hasonló) alapján nem volna nehéz megalkotni. Ez összetett intellektuális tevékenység.

A támogatási rendszer kidolgozása jelenti az igazi feladatot: itt ugyanis pénzről van szó. Anyagiak nélkül nem vehető komolyan a legszebb prioritási rendszer sem. A támogatási rendszer alapját abban látom, hogy kormányzati adminisztratív, illetve pénzügyi támogatást csak ott kell nyújtani, ahol anélkül nem érhetőek el a prioritás-rendszer céljai. Ez azt jelenti, hogy Magyarországon közpénzből nem kell, nem szabad külön támogatni az angol és a német nyelv oktatását (egy-két kivételt nem tekintve, amelyekre visszatérek).

- a) Azon nyelvek tanítását kell szubvencionálni: speciális „beiskolázási” feltételekkel, amelyek révén az adott nyelvből a spontán társadalmi folyamatok révén nem lehet produkálni a szükséges szakember-gárdát.
- b) Végig kellene gondolni minden egyes szakmában azt, hogy milyen jellegű nyelvi-kommunikációs összetevők szükségesek az adott szakmában. Ez azt jelenti, hogy az idegennyelv-oktatás egy részét a szakképzéssel kellene integrálni. Ez pedig kihatással lehetne a felsőfokú intézményekben folyó nyelvoktatásra. Itt volna szükség egyrészt az egész nyelvi-szakképzési folyamat anyagi támogatásra, másrészt – átmeneti jelleggel – a képzést végző nyelvi lektorátusok adminisztratív védelmére (az autonómia anyagi terhei miatt a nyelvi képzéssel kapcsolatban ellenérdekeltségű egyetemi és főiskolai vezetőségekkel szemben).
- c) S támogatni kell a magas szintű: három vagy több nyelvű elit kiképzését. Ennek változatos eszközei lehetnek; ezen belül eldöntő jellegű a hosszabb (legalább egy éves) külföldi tanulmányok szerepe. (Természetesen hagyni kell azt is, hogy a társadalmi elit gyermekeit a saját költségén taníttassa külföldön.)
- d) A társadalmi egyenlőtlenségeket nem lehet az idegen nyelvek tanításának területén csökkenteni; ez ennél sokkal bonyolultabb feladat. Ha viszont ismét lesznek „tehetségmentő” akciók (mint a negyvenes évek elején), akkor ezeken belül szimbolikus jelentősége lehet az idegen nyelvek tanításának. (Nota bene, a pécsi Gandhi Gimnáziumban is egyik legkedveltebb tantárgy a francia.)

Mindez csak abban az esetben valósítható meg – véleményem szerint –, ha rendszeresen is végiggondolják az idegennyelv-oktatási szakemberek és oktatáspolitikusok az egész nyelvoktatás kérdését a magyar államilag szabályozott iskolarendszerben (kitekintéssel az iskolát körülvevő nyelvtanulási lehetőségekre is). Ebben valamilyen piramis formájú modell látszik szükségesnek. Tudomásul kellene venni a nyelvtanulás korai kezdésének szükségességét. Ahhoz, hogy 18 év alatt az iskolában ne legyen reménytelen két nyelv tanulása, az első nyelvet mindenképpen tíz év alatt kellene elkezdni. A rendszeren belül ki kellene centizni azt is, hogy mikor, hogyan és

milyen kiterjedésben fér bele a rendszerbe a latin; s hogyan lehet létrehozni harmóniát az élő idegen nyelvek és a latin oktatása között.

Mindössze említeni tudom, hogy az idegen nyelvek megtanulásának a jelenkori kontextusa olyan cölöpök által határolható be, mint a digitális korszak két vívmánya: a számítógép és a televízió (megőrizve az olvasás értékeit), továbbá az interkulturális kommunikáció (megőrizve az anyanyelvnek mind a személyiség, mind a társadalomba való beilleszkedésben levő pótolhatatlan alapértékeit).

Végül, de nem utolsósorban szólni kell az anyanyelvi nevelés témájáról, aminek figyelembevétele nélkül nemhogy átfogó nyelvpolitika nem készíthető el, de ez még az idegennyelv-oktatásra korlátozódó akcióterv felvázolását is megnehezíti. Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg.

SZÉPE GYÖRGY

IRODALOM*

- ALDERSON, CHARLES & NAGY EDIT & ÖVEGES ENIKŐ (2000) *English Language Education in Hungary. Part II. Examining Hungarian Learners' Achievements in English*. Budapest, The British Council of Hungary.
- ANDRÁS ISTVÁN (1999) *Térmelés, kultúra, nyelv. Külföldi tulajdonosi érdekeltségű vállalatok nyelvi-kommunikációs sajátosságai a Dunaferr Csoportnál*. Dunaújváros/Veszprém, Dunatáj Kiadói & Veszprémi Egyetem. (Nyelv, politika, oktatás, 2.)
- ANDRÁSSY GYÖRGY (1998) *Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem Európai Központja.
- BALASKÓ MÁRIA & KOHN JÁNOS (eds) (1999) *A nyelv mint szellemi tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*. Szombathely, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete – Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola.
- BALÁZS GÉZA (1998) *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. Budapest, A-Z Kiadó.
- BÁRDOS JENŐ (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Osiris.
- BECKER, HENRIK (1948) *Zwei Sprachanschlüsse*. Leipzig/Berlin.
- BORGULYA ISTVÁNNÉ (1999) Felkészülés az EU-csatlakozásra: új tartalmi elemek a nem filológus hallgatók idegen nyelvű kommunikációjának fejlesztésében. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2–3.
- CANDELIER, MICHEL (et alii) (1999) Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- CHRIST, HERBERT (1999) Az európai nyelvpolitika kihatásai az idegennyelv-oktatásra. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris.
- CERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN & FORDINTOS ÉVA (eds) (2000) *Nyelvi jogok*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. (Nyelv, politika, oktatás, 3.)
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.
- DEÁK PÉTERNÉ & MÁTÉ GYÖRGYI (eds) (1997) *A nyelvtanulás folyamata és mérése*. Pécs, Lingua Franca Csoport.
- DÖRNYEI ZOLTÁN (1996) Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- EINHORN ÁGNES (ed) (1998) *Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- ENYEDI ÁGNES & MEDGYES PÉTER (1998) Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2–3.

* A bibliográfiának csak egyes rételeire hivatkozok a szövegben; azonban ezek a könyvek és cikkek együttesen szolgálták a témáról való jelenlegi gondolkozásom alapjául. – Sz. Gy.

- GLATZ FERENC (ed) (1999) *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest, MTA.
- GOMES DE MATOS, F. (1997) A tanulók és tanárok nyelvi jogairól. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban. A FEFA idegen nyelvi programjának eredményei. Tervek és lehetőségek az idegen nyelvi képzés fejlesztésében*. Budapest, Felsőoktatási Fejlesztési Alap-programok Irodája, 1999.
- IMRE ANNA (1999) Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiséginyelv-oktatásra. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. Tanulmánykötet*. Budapest, Okker Kiadó.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1998) *Anyanyelvi tudástérkép*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KAHÁNNÉ GOLDMAN LEONÓRA & POÓR ZOLTÁN (eds) (1999) *Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban*. Veszprém, Tallér Kiadó.
- KISZELY ZOLTÁN (ed) (2000) *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban*. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola. (Kodolányi Füzetek, 6.)
- LABRIE, NORMAND (1993) *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- LESZNYÁK ÁGNES (2000) Az angol mint lingua franca a nyelvoktatásban. Problémák és perspektívák. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.
- MAJOR ÉVA (2000) Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigenyes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. *Modern Nyelvoktatás*, No. 1.
- MAJOROSI ANNA & PERJÉS ISTVÁN (eds) (1998) *A pedagógus-továbbképzés problémáira*. Budapest/Szombathely, OKKER Kiadó.
- MEDGYES PÉTER (1995) *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- MEDGYES PÉTER (1997) *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest, Corvina.
- MÉNUS BORBÁLA (2001) A magyarországi idegennyelv-oktatás egy nyelvpolitikus szemével. *Új Pedagógiai Szemle*. (Megjelenés alatt.)
- A Művelődési és Közoktatási Minisztérium idegennyelv-oktatási koncepciójának tervezete. Budapest, 1997. december 1. (Sokszorosított anyag.)
- MOON, JAYNE & NIKOLOV MARIANNE (eds) (2000) *Research into Teaching English to Young Learners*. Pécs, University Press.
- NIKOLOV MARIANNE (ed) (1999) *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*. Budapest, The British Council of Hungary.
- NIKOLOV MARIANNE (1999) Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, No. 4.
- G. MOLNÁR BARBARA (ed) (1998) *Nyelvpolitika*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó. (Nyelv, politika, oktatás, 1.)
- PETNEKI KATALIN (2000) A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.
- PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest, Typotext.
- POLYÁK ILDIKÓ (ed) (1997) *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia, Budapest, 1997. április 3-5. I-II*. Budapest, Külkereskedelmi Főiskola.
- PRÓSZÉKY GÁBOR & KIS BALÁZS (1999) *Számítógéppel - emberi nyelven. Intelligens szövegkezelés számítógéppel*. Bicske, SZAK Kiadó.
- SZABLYÁR ANNA & MORVAI EDIT (eds) (1998) *Kapcsolatok. Diákkelevés és diákcsera az idegennyelvoktatásban*. Budapest, Soros Alapítvány.
- SZÉPE GYÖRGY (1998) Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: LENGYEL ZSOLT & NAVRACSICS JUDIT (eds) *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Közép-Európa*. Vol. 2. Veszprém, Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) (1999) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- SZÉPE GYÖRGY (1999) Az európai nyelvpolitika problémája. *Új Horizont*. 1999. évi különszám.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996) Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: TERTS ISTVÁN (ed) *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs/Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem/PSZ Programiroda.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1997) Helyzetkép a magyarországi idegennyelv-tudásról. *Európai Tükör*, június.
- TITONE, RENZO (2000) *A többnyelvű és interkulturális nevelés megvalósításáért. Új megközelítések a nyelvi pszicho-pedagógiában*. Szeged, JATEPress.
- TRUCHOT, CLAUDE (1999) Az Európai Közösség nyelvpolitikájának kibontakozása. In: SZÉPE GYÖRGY & DERÉNYI ANDRÁS (eds) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
- VÁGÓ IRÉN (1999) Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: VÁGÓ IRÉN (ed) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó.
- VÁMOS ÁGNES (1998) *Magyarország tannyelvi atlasza*. Budapest, Keraban Kiadó.
- WOLF, DIETER (1998) "L'Europe sera multilingue ou elle ne sera pas." Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és a nyelvi uniformizálódással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás*, No. 2-3.