

## KÉTNYELVŰSÉG, OKTATÁS, KÉTNYELVŰ OKTATÁS ÉS KISEBBSÉGEK

*A hetven éves Szépe Györgynek*

A Z ÚGYNEVEZETT „NYUGATI KULTÚRÁBAN” az ókortól kezdődően jelen van a kétnyelvű oktatás valamilyen változata az iskolában. Elég, ha például a hellénizmus vagy a római kor görög-latin oktatási bilingvizmusára gondolunk. Mivel az oktatás mint színtér és mint kulturális mező nagyban kötődik az írás- és olvasáskultúrához, könnyű belátni, hogy tulajdonképpen a 18–19. századig, tehát a népnevelés és népoktatás eszméjének gyakorlati érvényre jutásáig a szervezett, hivatalos oktatási módok mindegyike az úgynevezett elitkultúra hatókörébe tartozott, akár a középkor alapvetően vallásos, akár a reneszánsz immár szekularizáltabb szellemi világára gondolunk. Mivel a középkorban a teológiai, filozófiai, természettudományos és jogi műveltséget főként az írásbeliség előfeltételezi (ti. az írás- és olvasástudás), az európai oktatási szférában a latin nyelv használata mint műveltségesszémény is megjelenik mind az egyházi, mind pedig a világi oktatási és tudományos színtereken. A latin (és a görög, esetenként a héber), valamint a vernakuláris nyelvváltozatok kettősségével leírható képletben Ciceró nyelve (tehát nem a beszélt, vulgáris latin) az emelkedett, írott, a mindennapi érintkezésekben használt nemzeti nyelvek vagy nyelvváltozatok pedig az alacsonyabb státuszú és presztízsű beszélt, kollokvialis változatot képviselik (vö. *diglosszia, Ferguson 1959/1975*).

A középkorban és a reneszánszban a latin a jogi, közéleti és tudományos lingua franca szerepét is betölti, ám a művelődés egésze lassan változik, hiszen a nemzeti nyelven írott irodalmak, tudományos és hivatalos szövegek születése szoros kölcsönhatásban van a nemzeti nyelvek/nyelvváltozatok standardizációs és kodifikációs fejlődésével. A folyamat végpontját az egynyelvűség ideájára építő romantikus állam-nemzet eszménye képviseli Nyugat-Európában, illetve a német eredetű kultúr-nemzet-felfogás jelenti Közép- és Kelet-Európában (vö. *Szépe 1998*). A latin a magas tudomány és az elitoktatás egyik eszköze lesz, miközben a nemzeti kultúrát és saját (tehát egyetlen) nyelvet feltételező nemzetállamok is a 19. században, közjogi struktúrájuk oktatási alapelveinek megfogalmazása során szembesülnek először országaik *de facto* többnyelvűségének és a többnyelvű oktatás kialakításának súlyos problémájával (a magyar helyzethez lásd *Nádor 1997*). Jól látható, hogy a nyelvhasználat s ezen belül

az oktatásban (különösképpen az elemi oktatásban) intézményesen alkalmazott nyelv használata már ekkor sem csupán pedagógiai vagy szakdidaktikai, hanem politikai-filozófiai-felekezeti kérdésként, mint a felvilágosodás egyenlőségelvének emberjogi problémája merül föl.

A 20. században, s különösen annak második felében a kétnyelvű oktatás azonban nem csupán az iskolarendszer vagy az alkalmazott oktatási program kétnyelvűségét, hanem valamilyen nemzeti, etnikai, vallási vagy más kisebbség fennmaradásának, önmeghatározásának, művelődésének, iskoláztatásának, társadalmi-gazdasági érvényesülési esélyének összetett, egyszersmind a nyelv (nyelvek) által szimbolizált problémáját is jelenti.

A társadalmi, kulturális és nyelvi sokféleség minden társadalomban jelen van, amely a különböző csoportok érdekei mentén dinamikusan szerveződik. A nyelv és a társadalom, illetve a nyelvhasználati formák és a szociális lét alapjául szolgáló társadalmi struktúrák közötti kapcsolat vizsgálata nem kerülheti meg a nyelv és az oktatás, illetve a kétnyelvűség és az oktatás viszonyának taglalását sem. Hangsúlyoznunk kell, hogy az egyes társadalmak működését, szerkezeti fejlődését meghatározó és folyamatos változásban lévő tényezők, mint az azonosság-tudat, a politikai és gazdasági hatalomérvényesítés, a dominancia, az előítélet, a sztereotípiák, az egyes csoportok dinamikája, a negatív és pozitív arculat, a kisebbségekkel és „mássággal” szemben tanúsított többségi magatartás stb. mind-mind megjelennek az iskolában, azaz a különböző szintű intézményes oktatási formák által megjelenített színtereken.

### *A kétnyelvű oktatás fogalmáról*

A *kétnyelvű oktatás* mint összefoglaló terminus rendszerint arra utal, hogy az intézményes oktatási-nevelési folyamat adott szakaszain a részt vevő személy tanulmányait két (vagy több) nyelven folytatja. A valóságos helyzet azonban ennél jóval összetettebb (vö. *Lanstyák 1994, 1998*). A tananyag jellege szerint általában nem csupán magát a nyelvet, hanem a különböző szaktárgyakat oktatják két nyelven. Vámos Ágnes a kéttannyelvűség kiterjedésének meghatározása során azt javasolja, hogy kétnyelvű oktatásról akkor beszéljünk, ha az abban részt vevő gyermek „[...] a felmenő rendszerben folytatólagosan vagy az iskoláztatás egy-egy pontján vizsgálva, egyidejűleg két különböző nyelven tanul” (*Vámos 1993a, 1993b*). A kérdés kutatását és az oktatási folyamat megtervezését a *Siguán és Mackey (1986)* által bevezetett négy szempont alapján gondolja el: 1) a nyelvi célok; 2) a két nyelvnek a tantervben elfoglalt pozíciója; 3) a nyelvi homogenitás és heterogenitás; és 4) a kétnyelvű oktatásnak az ország iskolarendszerében elfoglalt helye (*Vámos 1993a*). Az iskolai idegennyelv-oktatástól való elkülönítés érdekében a szerző a kéttannyelvűség fogalmát helyezi előtérbe, lévén ez az iskolarendszer egyik időszertű kérdése világszerte – így Magyarországon is. Ennek megfelelően határozza meg a kétnyelvű iskolarendszert, iskolát és osztályt. Kétnyelvűvé az tesz egy iskolarendszert, ha az oktatás bármely fokán és formájában használt különböző tannyelvek szerepelnek függetlenül attól, hogy egy adott iskolában egy vagy két tannyelv használatos-e. Kétnyelvű az az iskola, amelynek bármely évfolyamán vagy osztályában egy-nél több tannyelv használatos. Hasonlókép-

pen, a kétnyelvű osztály kritériumát is az elkülönült tannyelvhasználat adja (Vámos 1993b). A kétnyelvűség és az oktatás tényleges nyelvészeti, pszichológiai, kognitív, nyelvpolitikai stb. összefüggéseinek a tanulókat mint egy- vagy kétnyelvű nyelvhasználókat is bevonó feltárásához azonban – más szempontok mellett – a tannyelvhasználatot a változatos előfordulási helyzetek figyelembe vételével kell vizsgálnunk.

### *A kétnyelvűség fogalmáról*

Mínt hogy a két- és többnyelvűség a nyelvi és társadalmi érintkezésekből, a nyelvi sokféleségből adódó természetes elrendezés (egyéni, közösségi és társadalmi értelemben egyaránt), egy olyan kontinuum mentén, amelyet a beszélők oldaláról a készségek, szerepek, attitűdök rendkívüli változatossága jellemez, s mivel valójában azt a pontot, amikor valaki kétnyelvűvé válik, lehetetlen pontosan megragadni, a jelenség legszélesebb körű meghatározása csak funkcionális lehet.<sup>1</sup> Eszerint *kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szocio-kulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ.* Amellett, hogy az egyes típusok árnyaltabb leírásához további tényezők bevonása is szükséges, e meghatározás alapján lehetővé válik, hogy a valóságban igen csak ritkán létező „ideális kétnyelvű” (két tökéletes egynyelvű egy személyben) mellett a bilingvizmus tényleges előfordulásait a maguk sokféleségében ragadjuk meg (vö. Hoffmann 1991; Bartha 1999). E meghatározás az *elit kétnyelvűséget* éppúgy magába foglalja, mint a *nyelvi többséghez tartozó, a kétnyelvű családban felnövő, valamint a nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek és felnőttek kétnyelvűségét.*

### *A kétnyelvűvé válás tipikus elsajátítási helyzetei*

Az egyének vagy nagyobb csoportok, közösségek kétnyelvűvé válásának számtalan kiváltó oka létezik megannyi társadalmi környezetben, mely környezet szükségképpen befolyásolja az egyéni kétnyelvűség kialakulásának módjait és közvetetten magát a bilingvizmus típusát is. 1984-ben megjelent monográfiájában *Tove Skutnabb-Kangas (1984)* – a gyermekek kétnyelvűvé válására és az oktatásra helyezve a hangsúlyt – az egyéni kétnyelvűség kialakulásának imént felsorolt, leggyakoribb helyzeteit (a szerző megfogalmazásában típusait) a következő négy kategória segítségével határozza meg: 1) a kétnyelvűvé válás külső és belső késztetései; 2) a kétnyelvűség kialakulásának előfeltételei; 3) az a mód, ahogyan az egyén kétnyelvűvé lesz, illetve 4) a kétnyelvűség kialakulását gátló vagy elősegítő következmények és körülmények. A főbb elrendezéseket az alábbi módon határozhatjuk meg.

*Elit kétnyelvűség* esetén olyan személyek kétnyelvűségéről van szó, akik gyakran egynyelvű családi háttérrel rendelkeznek, ám a család értékrendjében kitüntetett sze-

<sup>1</sup> A kétnyelvűség-kutatás fejlődését hosszú időre meghatározták azok a kétnyelvűség mibenlétére (fogalmára, kiterjedtségére, következményeire) vonatkozó tudományos és laikus vélekedések, amelyeket mára – a felhalmozódott kutatási anyag, vizsgálati eredmény fényében – a bilingvizmus kutatói jobbra tévhiteknek minősítenek, hozzáátéve ugyanakkor, hogy ezek az elképzelések máig jelen vannak Európa-szerte a tudományos diskurzusban éppúgy, mint ahogy hatással vannak egy-egy ország oktatási rendszerére, kisebbségpolitikájára vagy nyelvtervezési lépéseire. (Bővebben lásd Bartha 2000.)

rep illeti meg az idegen nyelv vagy nyelvek magas fokú elsajátítását. Ezek az emberek önkéntes döntés eredményeképpen, a szakmai előrelépés vagy jobb gazdasági körülmények elérése érdekében (például külföldi munkavállalás, más országban folytatott tanulmányok stb.) választanak más lakóhelyet, s ez hozzájárul a maguk, de főleg gyermekeik kétnyelvűvé válásához. Ide tartoznak a külföldi, általában bentlakásos elitiskolák tanulói is. (Hiba lenne ezt a modellt egyértelműen arisztokratikusnak tekinteni, hiszen a középkori céhlegények vándorlásai, a peregrinusok külföldi tanulmányai vagy a polgárcsaládokban több évet eltöltő „cseregyerekek” intézménye voltaképpen azonos alapszándékot tükröztek.) Fontos tényezője a típusnak, hogy nem elsődleges szükségletek, nem politikai, gazdasági vagy hatalmi kényszerek (például menekülés háborús konfliktusok sújtotta zónákból), hanem szabad választás eredménye a hazatérés állandóan fennálló lehetőségének biztos tudatában. A közeg általában homogén, valamely nyelvi többség alkotta társadalmi környezet, amely jóindulattal viseltetik e gyermekek iránt, és az elsajátítási igyekezetet a szolidaritás jeleként fogja föl, rendszerint toleránsan viszonyulva a második nyelven kialakult alacsonyabb szintű készségekhez is.

A második nagy csoportot a *nyelvi többséghez tartozó családok gyermekei* jelentik. Az előző típushoz hasonlóan ebben az esetben is uralkodó az egynyelvű családi háttér – közösségi szempontból azonban jelentős, hogy általában többnyelvű, multietnikus, vagy a kulturális sokféleség irányában nyitott társadalmakban alakul ki ez a fajta kétnyelvűség. Skutnabb-Kangas a kanadai anglofón lakosság számára szervezett francia belemerítő programokat (amelyek természetesen számolnak a francia nyelv és kultúra hagyományos presztízsével, lásd alább) vagy a Hollandiában és egyes skandináv országokban tapasztalható, a majdani hivatás, foglalkozás által motivált első nyelv + angol képletet említi. Fontos szerepe van a magas színvonalú, sokrétű és hatékony oktatási formáknak és segédleteknek, ugyanakkor megjegyzendő, hogy az „anyanyelvi” szintű elsajátítást illetően nem áll fenn szigorú társadalmi vagy egzisztenciális kényszer.

A *kétnyelvű családban felnövő gyermekek* esetében elsősorban az eltérő anyanyelvi háttérrel rendelkező szülők alkotta házaspárokat szokás megemlíteni, ahol a család belső kommunikációs, érzelmi, etnikai, kulturális kapcsolatai motiválják a mindkét szülői nyelv használatában kifejeződő szolidaritást, amely a kétnyelvűséget (vagy háromnyelvűséget, amennyiben a környezet nyelve eltér a szülőkéktől) kialakítja.<sup>2</sup> A környezeti, illetőleg az általában hivatalos státuszt élvező többségi nyelv megtanulása természetesen alapvető kényszert jelent a gyermek számára, míg az otthon használt eltérő nyelv(ek) alacsonyabb tudásszintje vagy elvesztése inkább a családon belül okozhat konfliktust. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az utóbbi megállapítás csak korlátozottan érvényes, akkor, ha például e típusnál nem vesszük figyelembe azokat

2 Mindebből elhibázott lenne azt a következtetést levonnunk, miszerint minden vegyesházasságból született gyermek kétnyelvűvé válik, mint ahogyan arra is számos példát találunk, amikor azonos nyelvű szülők – az otthoni nyelv legyen bár a környezeti nyelvvel azonos vagy attól eltérő – vagy saját elhatározásból (pl. nyelvtanár-házaspárok) vagy külső kényszerítő körülmények hatására (pl. a nyelvi kisebbségekhez tartozó családok egy része) két nyelven szocializálják gyermeküket. (A kétnyelvűség kialakulásának családi szocializációs modelljeire lásd *Harding és Riley 1986; Jarovinszkij 1994; Bartha 1999.*)

az interetnikus házasságokat, amelyekben az egyik fél (szülő) egy, az adott országban élő nyelvi kisebbség tagja.

Az osztályozásban a *nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek* képviselik a negyedik, a jelen tanulmány szempontjából kitüntetett típust, ahol is e gyerekek szülei valamely nyelvi kisebbség tagjaként rendkívül erős külső, társadalmi nyomásnak vannak kitéve, hogy elsajátítsák a többség nyelvét, különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv nem élvez semmilyen hivatalos elismertséget. Kétféle erő hat rájuk egyszerre: a nyelvi (nemzetiségi, etnikai, kulturális) csoport összetartását, identitástudatát befolyásoló belső, közösségi késztetés illetve az országonként eltérő módon kifejezésre jutó többségi viszonyulás: a nyílt vagy burkolt ellenségességtől, előítéletességtől egészen a toleráns, támogató magatartásig az oktatás, a kisebbségi kultúra fenntartása és gyarapítása terén. A hivatalos és az otthon használt nyelv funkcionális megoszlása felől tekintve az ebbe a csoportba tartozó gyermek kétnyelvűvé válása a leginkább kötelező érvényű, hiszen elsődleges, egzisztenciális kényszerek teszik elkerülhetlenné a többségi nyelv elsajátítását és használatát. A magyar nyelvű szakirodalomban ennek a helyzetnek a jelölésére használatosak a *kikényszerített, egyenlőtlen, egyoldalú* stb. kétnyelvűség fogalmak.

A fentieket érdemesebb tipikus elsajátítási helyzetekként felfognunk, mintsem az egyéni kétnyelvűség akár szocio-, akár pszicholingvisztikai értelemben vett alaptípusaiként. A valóságban ugyanis e kategóriák nem feleltethetők meg egy az egyben egyéni kétnyelvűség típusnak.<sup>3</sup> Nem szólva arról, hogy az individuális kétnyelvűség „tisza eseteinek” meghatározása igencsak problematikus. A bemutatott esetek tehát megfelelően nem mindenkor szétválasztható tiszta kategóriák; valójában azt a kontinuumot jelölik, amelynek egyik végpontján az önkéntesség és az egy nyelvű beszélőközösség, a másikon pedig a helyzetből eredő kényszerűség, valamint egy két nyelvű közösség áll. Elit kétnyelvűség például kisebbségi helyzetben is sokféleképpen létrejöhet, ha a kisebbségi beszélők saját elhatározásukból saját kisebbségi, valamint a többségi mellett más nyelveket is elsajátítanak. Ha egy vajdasági magyar szülő olyan iskolába írta gyermekét, ahol a tanítás nyelve a német, vagy amikor egy magyarországi nemzeti kisebbség beszélője valamely világnyelven, angolul, spanyolul stb. tanul, eredményezhet elit kétnyelvűséget. A már említett, sok helyről több száz éve dokumentálható cseregyerek-mozgalom ugyancsak ekként fogható fel, ha az önkéntességet és a megtanulandó nyelvvel kapcsolatos motivációkat vesszük alapul, s nem azt a szempontot, hogy a nyelv elsajátítása vajon intézményes avagy természetes keretek között történt-e. *Grosjean (1982)* az ilyen eseteket nevezi *közösségleg tervezett kétnyelvűségnek*.

A kétnyelvűség elérését, tartós és magas szintű fenntartását pedagógiai, didaktikai és oktatáspolitikai célnak tekintve Cummins kiemeli, hogy a kérdés igen szerteágazó és bonyolult: a programok céljai a tanulók társadalmi-gazdasági státusának, alá/fölrendeltségének, illetve a két nyelven folyó oktatás időbeli megoszlásának függvényében öltönek más és más formát (*Cummins 1997*), ily módon nehézségekbe ütközik a világ különböző pontjain működő konkrét gyakorlati megvalósulásokat vázlatosan ábrázolni.

<sup>3</sup> Az egyéni kétnyelvűség vizsgálatának pszichológiai dimenzióinak áttekintését lásd *Bartha 1999*.

## A „kétnyelvű” oktatási programok típusai és a kisebbségi tanulók

A kétnyelvű oktatási programokat illetően különféle felosztási kísérletek léteznek, melyek között szükségyszerű átfedések is vannak (lásd például *Skutnabb-Kangas 1984; Sku[n]tnabb-Kangas 1997; Garcia 1996; Cummins 1997; magyarul Lanstyák 1994, 1998; Göncz 1995*). *Kontra Miklós (1997a)* ismerteti azt az osztályozást, amelyet Ofelia García alkalmaz 1996-ban (*García 1996*).

### *García osztályozása*

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a kétnyelvű oktatás „ideális” célja a magas fokú kiegyenlített (balansz) kétnyelvűség kialakítása az oktatási-nevelési folyamat során, nevezetesen, hogy a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek. Eszerint három nagy csoport különböztethető meg.

Az első, egynyelvű oktatási típusban az oktatás közegéül mind a többség, mind pedig a kisebbségi tanulók (öshonos, őslakó vagy emigráns közösségek) nyelve szolgálhat. Egynyelvű oktatásról lévén szó, az eredmény mindkét esetben általában relatív egynyelvűség lesz. E típus egyik válfaját az úgynevezett *befülsztő* (submersion), illetve az Egyesült Államokban *structured immersion* néven ismert programok képviselik, melyekben a diákok anyanyelvének figyelembe vétele mögött voltaképpen a többségi nyelv minél gyorsabb és hatékonyabb elsajátításának célja húzódik meg. *A szegregációs programokban* a kisebbségi tanulókat a többségi gyerekektől elkülönítve, kizárólag anyanyelvükön oktatják – igen alacsony szinten. Ez történt például az apartheid idején Dél-Afrikában a különböző bantu nyelvek beszélőivel (*Kontra 1997*). Európában e módszer klasszikus példajaként a nyolcvanas évek bajorországi török nyelvű, rendkívül alacsony határfokon működő iskoláit szokás említeni (lásd alább).

A második csoportot az úgynevezett *gyenge kétnyelvű vagy átirányító* oktatás jelenti. Kezdetben a tanulókat anyanyelvükön oktatják, majd fokozatosan átirányítják őket a többségi nyelvű osztályokba. Az USA-ban vagy akár Hollandia nagyvárosaiban gyakran találkozunk ezzel a modellel (*Kroon és Vallen 1997*). A nyelvi cél az egynyelvűség, az oktatási cél a társadalmi asszimiláció (*Kontra 1997*). Mint García nyomán *Kontra* megjegyzi, ide tartoznak a többségi tanulóknak szervezett kisebbségi nyelvórák is, amelyek leginkább a nyelv felületes megtanulására, a korlátozott kétnyelvűség terminussal jellemezhető bilingvizmus kialakítására alkalmasak (*uo.*).

A harmadik csoportba az *erős kétnyelvű oktatási* modellek tartoznak, melyeknek fő ismérvük az erős állami vagy közösségi támogatottság (pl. a finanszírozás terén). E csoport további öt altípusra osztható:

a) *Szeptaratiszta programok*, melyeket erős, politikailag elkötelezett és militáns kisebbségi csoportok tartanak fenn, nem egyszer az illegálitás körülményei között (pl. a titkos baszk nyelviskolák Franco diktatúrája alatt).

b) *Kéttannyelvű vagy kétutas* (two-way) programok, melyekben a többségi és a kisebbségi diákok együtt tanulnak, miközben a két nyelvet napszakok, tárgyak vagy tanárok szerint jól elkülönítik. Ezt a fajta modellt először 1963-ban a floridai Dade

megyében angol-(kubai)spanyol nyelvpárral vezették be, s az itt nyert jó tapasztalatokból azután sokat hasznosítottak pl. a kanadai belemerítési programokban is (*vö. alább*).

c) *Anyanyelvmegeőrtő programok*, amelyekben az oktatásban tudatosan alkalmazzák a kisebbségi és a többségi nyelvet is. A nyelvek megfelelően elkülönülnek, ami által a megfelelő szintű kétnyelvűség elérése mellett a kisebbségi nyelv és kultúra megőrzése és fejlesztése a cél. Állami finanszírozás mellett erős külső, közösségi támogatásra van szükség (pl. Kanadában), magánkézben lévő iskolák esetében pedig gazdaságilag erős és tudatos nyelvi-etnikai csoportok képesek fenntartani ezt az oktatási formát.

d) *Belemerítési (immersion) programok*, melyeket a többségi, domináns nyelvet beszélő diákok számára szerveznek. A gyerekek kezdetben csakis a kisebbség nyelvén tanulják a tantárgyakat, s az évek előrehaladtával fokozatosan, nagyjából egyenlő arányban jelenik meg mindkét nyelv. Sikeres programok vannak a kanadai Québecben angol elsőnyelvű diákok számára, Finnországban finn gyermekek tanulnak így svédül és finnül, Katalóniában pedig spanyol egynyelvű családokból érkező diákok katalánul (bár ez utóbbi esetben az elmúlt évtizedben a helyzet éppen ellenkező irányban változott). Lanstyák István azonban a következőkre hívja fel a figyelmet: „ezeket az ún. belemerítési programokat eddig még csupán a nyelvi szempontból *többségi* diákok esetében alkalmazták sikeresen, akik az országukban élő nyelvi kisebbség nyelvét sajátítják el ily módon...” (*Lanstyák 1998; lásd még Kontra 1997*).

e) *Két- vagy többtannyelvű többségi iskolák*, melyekben minden nyelv azonos státussal rendelkezik az oktatási folyamatban. Az ilyen elvek alapján létrejött úgynevezett „Európai iskolákban” például „...a kisebbségi megőrző programok és a többségi belemerítési programok jó oldalainak ötvözésére, illetve esetleges hibáik kiküszöbölésére” törekednek (*Skutnabb-Kangas 1998a*). Ezen iskolák tanulói lehetnek mindazok a gyerekek, akiknek szülei az Európai Uniónál állnak – bármilyen jellegű – alkalmazásban.

Az imént felsoroltakon kívül további altípust alkothat a nemzetközi migráció és a sorozatos bevándorlási hullámok folytán létrejött *emigráns kisebbségek nyelvén folyó oktatás*. Bizonyos esetekben – mint például a németországi vagy hollandiai törökök, vagy a belgiumi marokkóiak estében – nyilvánvalóan bevándorló közösségekről van szó. Az Egyesült Államokban élő spanyol ajkú kisebbségek esetében azonban azért indokolt a többes szám, mivel az 1848-ban Mexikótól az USA-hoz csatolt területek (Kalifornia, Új-Mexikó stb.) hispán történelmi tradíciói nem keverhetők össze a jellegzetesen huszadik századi, migráció útján az országba került chicano, kubai, puertoricói és más csoportok helyzetével. A kétnyelvű oktatás célja a tanulók tanulmányi és szakmai előrelépésének, illetve munkaerőpiaci lehetőségeinek biztosítása. (A Magyarországon élő bevándorlók oktatási problémáira lásd *Rátkai 1997*).

A *siket és nagyothalló diákok oktatása* újabb típust jelent. Ők kulturális és nyelvi szempontból speciális, ám jelentős létszámú kisebbséget alkotnak, sajátos érdekekkel és célokkal. Mindazonáltal talán ez az a terület, ahol a legtöbb a tennivaló, hiszen a világ számos országa, így Magyarország nyelv- és oktatáspolitikája sem garantálja a természetes jelnyelveket mint a siket családokban és közösségekben felnövő gyermekek többségének anyanyelvét elismerő és az arra épülő kétnyelvű oktatást (*vö. Hattyár*

*jelen kötet*). Példaértékű kivételnek számítanak a sikeres skandináv programok, de Svédország és Dánia mellett a Finnországban, Venezuelában, illetve Uruguayban működő sikert kétnyelvű programokban is az adott országban használatos jelnyelv az elsődleges tanítási nyelv. Ugyancsak államilag támogatják a jelnyelvek tanítását az óvodás korú gyermekek és családjaik számára. Egy 1990-ben végzett összehasonlító vizsgálat összességében mégis azt mutatta, hogy tizenegy európai ország közül egyedül Dánia kormányának politikájában tükröződik a siketek nyelvi kisebbségként és nem fogyatékosokként való kezelése (vö. *Branson és Miller 1997; Gibson & Small & Mason 1997*).

### *Skutnabb-Kangas tipológiája*

A típusok összehasonlíthatók egymással az egyik és a másik nyelv szemszögéből is: vizsgálható a nyelvtudás, a szaktárgyi tudás és az általános műveltség, illetve összevethető az egynyelvű és a kétnyelvű oktatási formák eredményességük, hatékonyságuk alapján. Tove Skutnabb-Kangas a kétnyelvű oktatás célorientált megvalósítását és az ettől való eltérések kérdését így fogalmazza meg: „milyen feltételek mellett vezetnek az anyanyelven vagy az idegen nyelven folyó oktatás magas szintű kétnyelvűséghez?” (*Skutnabb-Kangas [sic!] 1997*). Ennek alapján a fentebb már bemutatott oktatási programokat némileg eltérő, egyszersmind talán a leginkább ismertté vált osztályozásban is szemügyre vesszük. Skutnabb-Kangas négy fő típusa a következő: 1) a kisebbségi szegregációt támogató programok; 2) anyanyelvtámogató (nyelvmegőrző) programok; 3) mélyvíztechnika; 4) belemerítési programok.

1) A *szegregációs modellt* úgy határozhatjuk meg, mint ami az alacsony státusú anyanyelvet vagy anyanyelvváltozatot beszélő gyereket „az anyanyelvén [...] folyó iskolai oktatásba kényszerítik, ahol az osztályokat azonos anyanyelvű kisebbségi gyermekek töltik meg, a tanár egy- vagy kétnyelvű, de gyakran alacsonyan képzett, az osztály, illetve az iskola rosszabb felszereltségű és szegényebb, mint a többségi gyermekek osztálya/iskolái” (*uo.*). Mindennek szemléltetésére Skutnabb-Kangas ugyancsak a namíbiai bantu elemi iskolai programot említi. A Dél-Afrikától való függetlenné válás előtt a soketnikumú és soknyelvű ország különböző anyanyelvű diákjait bantu oktatási nyelvű tanulócsoporthozba iskolázták be, melyek rendkívül gyenge eredményt produkáltak: a kétnyelvűség alacsony szinten maradt, csakúgy mint a tananyag elsajátítása. A program maga azonban teljesítette az eredeti ideológiai-politikai célt, az apartheid fenntartását” (*uo.*).

A szegregációs modell másik alapeseteként a már fentebb is idézett példát, az 1980-as években beindított bajorországi török vendégmunkások gyermekeinek szervezett programokat (*Skutnabb-Kangas 1997; lásd még Hoffmann 1991; Romaine 1995*) említhetjük. A többségi iskoláktól teljesen elszigetelten, szegényes körülmények között folyó oktatás a gyermekek török-domináns kétnyelvűségét célozta meg, hiszen ez érvként szolgálhatott a többség számára akkor, amikor a családokat haza kívánta küldeni. Ezzel a többség nem a beilleszkedést, hanem egyfajta nyelvi és kulturális „menekültábró” kialakítását kívánta elősegíteni. A németországi kurdok esetében a származási ország hivatalos nyelvén zajló oktatás csak fokozta a többségi török és



kisebbségi kurd gyerekek között amúgy is meglévő interetnikai feszültséget. A (szándékoknak megfelelően) rendkívül alacsony szintet elért kétnyelvűség a német nyelven oktatott szaktárgyak hiányának is nagyban köszönhető.

2) A *nyelvmegőrző/anyanyelv-támogató programokba* általában önként bekapcsolódó résztvevőket kétnyelvű tanárok tanítják az anyanyelven, a hivatalos vagy többségi nyelvet pedig második- vagy idegen nyelvként oktatják. Az őshonos etnikumokkal (akik nem feltétlenül képeznek számbeli kisebbséget), és a bevándorló kisebbségekkel kapcsolatban rendszerint jó eredmények születnek mind a magas szintű kétnyelvűség, mind a szaktárgyi tudás tekintetében. Fontos szempont, hogy ez a rendszer hatékony küzdelmet biztosít a tömeges analfabétizmus ellen, támogatja a kulturális értékek megőrzését és a nyelvi megújulást (revitalizációt), az emigráns kisebbségek számára pedig munkaerőpiaci és szakmai esélyegyenlőséget teremt. A szovjet utódállamok közül az üzbeasztáni modellt, Nyugat-Európában pedig a bevándorolt svédországi finnek számára szervezett programokat emlegetik követendő példaként. Hozzátehetjük, hogy ez az út olyan országokban járható, ahol az azonos anyanyelvű tanulókból szerveződő diákok, osztályok vagy iskolák társadalmi diszkriminációja és szegregációja nem válik a módszer kárára – például a kisebbségi nyelvhez és kultúrához társított negatív többségi megítélés miatt.

A kétnyelvű gyermekek kognitív fejlődésére nézve ugyanis semmiképpen sem hanyagolható el a közösségi környezet, tehát a szocio-kulturális közeg, amelyben a két nyelv elsajátítása végbemegy. Döntő szerepet játszik tehát a két nyelv közösségi támogatottságának megléte vagy hiánya, illetve a társadalmi-kulturális megítélésükben, kialakult státuszukban szerepet játszó relatív presztízsvizonyok. E szempontok alapján megkülönböztetünk *hozzáadó* (additív) és *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűséget (Lambert 1978). Az első esetben az első nyelvi készségekhez hozzáadódik a másodikként tanult nyelv, miközben az első nyelvet nem fenyegeti az a veszély, hogy a második nyelv fokozatosan a helyébe lép. A társadalmi környezet és az iskolarendszer viszonyulása a kisebbségi helyzetben lévő közösségek beszélői szempontjából különösen fontosak. Olyan esetekben tehát, amikor a társadalmi környezet támogató, a kétnyelvűvé válás pozitívan hat a személyiségfejlődésre is. Az ilyen típusú kétnyelvűségi helyzet ugyanis a nagyobb változatosságot mutató, inergazdagabb közeg jóvoltából a gyermek kognitív flexibilitása, értelmi fejlődése is teljesebben is bontakozhat ki.

Ezzel szemben a Lambert (1974) által *felcserélő* (szubtraktív) kétnyelvűségként leírt helyzetben a gyermek által elsőként (anyanyelvként) elsajátított nyelv leértékelése, s az ezt kifejezésre juttató többségi sztereotípiák, etno-kulturális előítéletek károsan hathatnak az értelmi fejlődésére, gyengíthetik a társadalmi-kulturális azonosságtudatot és a saját (nyelvi) közösséggel kapcsolatos pozitív azonosulást. Ilyenkor a gyermekben az az érzés erősödik, hogy nyelvének és kultúrájának nincs elégséges funkciója és haszna, hiszen a társadalmi sikerek, az érvényesülés, az előrelépés felé az út kizárólag a többség nyelvén keresztül vezet. Ebben az esetben a gyermekek – kognitív fejlődésüket, az egyes nyelvekhez kötődő ismereteiket illetően – gyakran elmaradást mutatnak az azonos korú egynyelvűekhez képest (vö. Jarovinszkij 1991; Göncz 2000).

3) A kisebbségi iskoláztatás világszerte legelterjedtebb formája a már említett *mélyvíztechnika* (submersion) mind az őshonos, mind a bevándorló kisebbségek számára. E módszer lényege, hogy „az alacsony státusú anyanyelvét beszélő kisebbségi gyermeket a számára idegen, magas státusú többségi nyelven folyó iskolai oktatásnak vetik alá, olyan osztályokban, ahol a gyermekek egy része az oktatás nyelvének anyanyelvi beszélője, ahol a tanár nem beszél a kisebbségi gyermek anyanyelvét, és ahol a többségi nyelv a kisebbségi gyermek anyanyelvének létét fenyegeti” (*Skuntnabb-Kangas 1997*).

Az alacsony szintű anyanyelvi kompetenciák (vö. többséginyelv-domináns kétnyelvűség) és az etnikai feszültségek, ellentétek újratermelődése miatt ezek a programok mindenképpen nagy veszélyforrásként jelennek meg a kisebbségek számára. A volt Szovjetunió tagköztársaságaiból és „autonóm” területeiről, Afrikából, de nyugat-európai országokból is tudunk olyan példákat hozni, hogy a társadalmilag magas státusú, idegen nyelven zajló oktatásból eredően a diákok sem anyanyelvükön, sem a tanítás nyelvén nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal (vö. szemilingvalizmus). Gyakran csak az oktatás nyelvén tudnak írni-olvasni, olykor azon sem, s ez mind a társadalmi mobilitást, mind az anyanyelv megőrzését fenyegetően befolyásolja. A rendkívüli mértékű eloroszosodás egyértelműen a szovjet mélyvíztechnika „sikerességét”, a tömeges és feltartóztathatatlant kulturális asszimiláció érvényesülését bizonyítja. Afrikában (például Zambia) ezzel szemben hozzájárul a társadalmi elkülönüléshez is, hiszen csak nagyon kis számú kisebbségi képes jó eredményeket elérni, továbbtanulni s ily módon integrálódni az igen szűk társadalmi elit csoportjához. A nyugat-európai esetek a gyakran dekulturációval is együtt járó nyelv- és identitásvesztést illusztrálják.

A mélyvíztechnika „kifinomultabb változatait” képviselik az *átmeneti* vagy *átírányító programok*, amelyek egy kezdeti, átmeneti szakaszban építenek ugyan a diákok anyanyelvére, valódi céljuk azonban a többségi/államnyelvi oktatás számára előkészíteni a tanulókat. A szervezők gyakran a jól csengő „kiegészítő vagy strukturális belemerítés” elnevezéssel látják el ezeket a programokat (vö. *Romaine 1995*), valójában azonban a nyelvi-kulturális asszimiláció kevésbé radikális, „humánusabb” válfajáról van szó (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ilyen programokat alkalmaznak fejlett nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban is.

4) Az előző programtípussal ellentétben szinte minden tekintetben kiváló eredményeket képesek fölmutatni a *belemerítési oktatási programok*. Ezekben „a magas státusú anyanyelvét beszélő többségi gyermek a létező alternatívák közül önként választja a számára idegen (kisebbségi) nyelven folyó oktatást olyan osztályokban, ahol a tanulók mind többségi anyanyelvűek, a tanár pedig kétnyelvű” (*Skuntnabb-Kangas 1997*). Ez a módszer a legnagyobb sikereket a kanadai Québecben (*lásd Gardner & Lambert 1972; Lambert & Tucker 1972*) bevezetett programnak köszönhetően érte el, majd egyre több országban vált oktatási alternatívává. Említettük, hogy a katalóniai spanyol nyelvűek és a finnországi svédek számára szervezett belemerítési formák is hasonló határfokkal működtek. A modell eredetileg az Egyesült Államokból származik. *Kétutas belemerítésnek* nevezik azt az 1963-ban a floridai Dade megyében kísérleti jelleggel beindított szisztémát, amelynek keretében kubai emigráns és angol anya-

nyelvű gyerekek közös iskolában tanultak, délelőtt mindent a saját nyelvükön, délután mindent a másikon. Ezen felül szerveztek közös foglalkozásokat, mint például a zene, a művészet és a testnevelés (vö. *Romaine 1995*). A későbbi (kanadai, walesi, finnországi, katalóniai) programok sikeréhez a dade megyei modell tapasztalatai nagyban hozzájárultak. Ilyen tanulság volt, hogy a tanároknak (az alsóbb évfolyamokon feltétlenül) magas szintű, balansz kétnyelvűeknek kell lenniük az esetlegesen előforduló kommunikációs nehézségek leküzdése érdekében.

Alapesetben tehát a többségi csoportba tartozó tanulóknak kezdetben minden tárgyat a kisebbség nyelvén oktatnak, s csak a széles körűen kiépült másodiknyelvi kompetenciák megszilárdulása után, a felső osztályokban tanulnak szaktárgyakat is az anyanyelven. A módszer kritikájaként ugyanakkor felhozható, hogy ez a rendszer jól működhet jómódú, többé-kevésbé liberális nézeteket valló középosztálybeli családok esetében, s különösen akkor, ha a kisebbségi nyelv maga is világnyelv, vagy viszonylag magas presztízzsel rendelkező nyelv (francia, német, svéd stb.). Nehezebb a helyzet például az eltérő kulturális szokásokat magukkal hozó emigráns közösségekkel együtt élő alsó középosztálybeli többségekkel.

A belemerítési programok kapcsán ugyanakkor nem tekinthetünk el azoktól a gazdasági, kulturális vagy személyes motivációktól sem, amelyek a többségi tanulókat vagy szüleiket részvétellel ösztönzik. Az elért eredmények egyszersmind elég meggyőzőek arra nézve, hogy a többségiek részéről kifejtett erőfeszítések „megtérülő befektetésnek” bizonyulnak. A sikeres anyanyelv-támogató/nyelvmegőrző formák mellett ez az az oktatási modell, amely (az önkéntes résztvevők számára) a leginkább garantálja a kétnyelvűségi módszerekkel szemben támasztott elvárásokat. Ezek közül a legfontosabb a nyelviileg elkülönülő közösségek és csoportok fenntartható etnolingvisztikai vitalitásának kialakítása, a közösségépítésben való szerepvállalás, ami jogi és egyre inkább gazdasági elvárás is demokratikus jogállamokkal szemben. A népszerű mobilitásának globális növekedése következtében ugyanis gyakorlatilag minden modern államnak szembe kell néznie a többnyelvű és többkultúrjú társadalom tényével. Ha elfogadjuk a posztmodern kor ideológusainak jóslatát, miszerint a 21. század az informatika és a kommunikáció korszaka lesz (vö. *Lyotard 1993*), akkor könnyű belátni, hogy mennyire felértékelődnek azok a koncepciók, amelyek a nemzedékek, a társadalmi csoportok, valamint a különböző etnikumok és kultúrák közötti társadalmi kommunikáció fontosságát hangsúlyozzák.

### *Kétnyelvű oktatás és/vagy kisebbségi nyelvmegtartás?*

Az imént vázolt oktatási típusok kialakulását, hatókörét, működési struktúráját és kimenetelét tekintve a kisebbségi és többségi törekvéseket a kisebbség érdekeinek és céljainak oldaláról voltaképpen sematikus szemléltük.

Tudományos igazságot tenni a bemutatott típusok alkalmazhatóságát illetően nem könnyű és korántsem problémamentes feladat, hiszen a hatékonyság és a siker megítélése mindig a konkrét társadalmi, politikai és szociolingvisztikai adottságoktól függ. A magas szintű kétnyelvűség elérését ugyanis olykor nem a kisebbség nyelvén történő oktatás szolgálja, vagy megfordítva, a magas szintű kétnyelvűséget eredményező két-

nyelvű oktatás ugyancsak vezethet közösségi nyelvcserehez, hosszú távon egynyelvűséghez. A kisebbségi, többségi és nyelvpedagógiai célok gyakran kibékíthetetlen ellentétben állnak egymással.

A nyelvi kisebbségek számára elérendő célként kitűzött, a mindkét nyelv magas szintű tudásán alapuló kétnyelvűséget kisebbségi helyzetben dolgozó szakemberek – gyakorlati tapasztalataik alapján – túlzott idealizmusnak tekintik, s megállapítják, hogy a kétnyelvűség tartós fennmaradásának is a kisebbségi nyelv dominanciája a záloga, tehát a kisebbséginyelv-domináns bilingvizmus, hiszen ekkor a legkevesebb az esély egy új, nyelvcsereben<sup>4</sup> végződő egynyelvűség létrejöttére (vö. *Lanstyák 1998*). Péntek János ugyancsak a kisebbségi csoport nyelvi-kulturális asszimilációjának veszélyeire hívja fel a figyelmet: „Mert igaz ugyan, hogy a két- és többnyelvűség épp oly természetes állapot, mint az egynyelvűség, de az is tagadhatatlan, hogy a nyelvcsere is egy erős aszimmetriát mutat, heveny kétnyelvűség vezet be; a kontaktusjelenségek is természetesek és akaratunktól jórészt függetlenek, ösztönzői is lehetnek a nyelv dinamikus mozgásának, de az egyoldalú dominancia alapján az egész nyelvi rendszer bomlaszthatják, és a nyelvkeveredésen át szintén a nyelvi asszimiláció tünetei lehetnek.” (*Péntek 1998*). *Lanstyák István (1994)* Cummins nyomán kiemeli, hogy „... a kisebbségi nyelven elért teljesítmény általában függvénye az e nyelven történő oktatás mennyiségének, ugyanakkor a többségi nyelv fejlődése viszonylag független attól, hogy azt az iskolában milyen mértékben használják oktatási nyelvként. (kiemelés a szövegben). Mindezek alapján Lanstyák (uo.) a Magyar Köztársaság határain kívül többekévé zárt tömbökben élő kárpát-medencei magyarság anyanyelvmege tartó oktatási modelljeként kizárólag a többség nyelvét tantárgyként tanító iskolát tartja megfelelőnek (tehát végig a magyar az oktatás nyelve, s a szlovák, román, szerb, ukrán, horvát stb. nyelvek második nyelvként szerepelnének a tantervben), s hangsúlyozza, hogy ezen a „...modellen belül kell keresni a többségi nyelv hatékonyabb oktatásának lehetőségeit...” [kiemelés a szövegben].

4 A nyelvcsere egy nyelv és egy közösség egészét érintő nyelvi és társadalmi változás olyan többnyelvű szociolingvisztikai elrendezésben, ahol egy szociológiailag nem domináns csoport többnyelvűségét egy új egynyelvű állapot váltja fel: e folyamat „drámai példája annak, hogy a társadalmi funkció, a társadalompolitikai kontextus, valamint a kulturális értékelés hogyan hat a nyelvre” (*Gal 1996*). Leggyakoribb megvalósulási formájára a fokozatosság jellemző (fokozatos nyelvcsere), melynek alapvető vonása, hogy a kisebbségi nyelv kizárólagos használatának fázisát a két nyelv váltakozó használatának átmeneti szakasza váltja fel, amely fokozatosan a többségi nyelv kizárólagos használatához vezet. Mindezt a nyelvválasztási szabályok változatossága, nagy mérvű változása, a repertoár átrendeződése kíséri, amikor is megváltoznak az egyes nyelvekhez rendelt társadalmi jelentések, a nyelvekkel kifejezett társadalmi identitások (*Gal 1979; McConvell 1988*). Több közösségre igaz, hogy az alárendelt/ kisebbségi nyelv a családi szférába szorul vissza, így a fiatalok körében már csak korlátozottan, a szolidaritás nyelvként élhet rövidebb-hosszabb ideig tovább (*lásd pl. Gal 1979; Bartha 1993; Borbély 1996*).

A nyelvcsere kevésbé értelmezhető a folyamatot gátló vagy lassító „ellenerő”, a *nyelvmegtartás* (language maintenance) nélkül. Nyelvmegtartásról mint közösségi aktivitások, nyelvhasználati szokások és normák, illetőleg ideológiai összességéről valójában mindig azokban az esetekben beszélhetünk, amikor egy beszélőközösség nyelvcserehelyzetben, tehát a többségi nyelv használatának kedvező társadalmi, gazdasági, jogi, politikai stb. kényszerítő körülmények ellenére is tovább használja saját nyelvét. A nyelvmegtartás a használat és a nyelvi készségek megtartását egyszerre jelenti, ami azonban éppúgy eltérő nyelvi utakat, funkcionális és nyelvi strukturális változásokat eredményezhet. *Egy nyelv bizonyos változatának társadalmi szintű megartása egy kontinuumot jelent a minden generáció által, kiterjedt társadalmi helyzetekben való használatától addig a pontig, amíg az adott nyelvet anyanyelvi beszélők már egyetlen helyzetben sem használják.*

## Záró megjegyzések

Ha számba vesszük a világ kb. 230 államában ma beszélt 6000–10000 nyelvet földrajzi eloszlásuk és beszélőik száma szerint, a kétnyelvűség kiterjedtségét illetően azt mondhatjuk, hogy a Föld lakosságának nagyobbik hányada két- vagy többnyelvű környezetben él, s egynél (gyakran kettőnél-háromnál is) több nyelvet használ mindennapi érintkezéseiben, vagyis a kétnyelvűség nem kivételes, hanem természetes nyelvi elrendezés. Ugyanakkor az is jól látszik, hogy Európa ma nyelviileg a legegységesebb kontinens (a világ nyelveinek 3%-a jut e földrészre), ahol a ténylegesen tapasztalt nyelvi helyzet, valamint a német nacionalizmus-konceptióban gyökerező nyelv-nemzeti önazonosság elválaszthatatlansága egymást erősítve hat a bilingvizmussal kapcsolatos tudományos gondolkodásra éppúgy, mint az emberek attitűdjének, előítéleteinek formálódására általában. A ma zajló társadalmi-gazdasági változások, számos ország politikai térképének átrajzolódása, a modernizáció, globalizáció, a nemzetközi migráció, illetőleg az elektronikus kommunikációs technológiák rohamos fejlődése a többnyelvűség új formáinak kialakulásához vezet. Ezzel egy időben a kisebbségi nyelvek eltűnése az emberiség története során eddig nem látott méreteket ölt.

Az adatokból az is nyilvánvaló, hogy néhány világnyelvel (élükön az angollal) („nagy pusztító nyelvek”) a veszélyeztetett nyelvek sokasága áll szemben.

Az utóbbi évek kutatásai egyértelműen bizonyították, hogy a kulturális (nyelvi, etnikai stb.) sokféleség megőrzése jótékonyan befolyásolja a Föld biológiai diverzitását, amelynek csökkenése az emberiség túlélésének talán legnagyobb veszélyforrása napjainkban. Kevesebben ejtenek azonban szót arról az objektív és nem csekély mértékben pesszimista előrejelzésről, miszerint a nyelvi sokféleség napjainkban tapasztalható erőteljes ütemű megszűnése oda vezethet, hogy „a megszűnő/kipusztított nyelvek százalékos aránya a jövő évszázadban sokkal nagyobb lesz, mint az ugyanez idő alatt kihalt biológiai fajoké” (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). Számos kutató előrejelzése szerint a világon ma beszélt 6–10 000 nyelv 90–95%-a ki fog halni száz éven belül (*Krauss 1992*). Napjainkban kéthetente tűnik el végérvényesen egy nyelv. UNESCO-statisztikák szerint az Európában beszélt – adott szempontok szerint meghatározott – 123 nyelvből 9 szinte teljesen kihalt, 26-ot a megszűnés komolyan fenyeget, további 38 pedig veszélyeztetettnek minősül (*Winners... 2000*).

A Föld nyelvi és kulturális sokszínűségének megőrzése, valamint a nyelvek fejlődése szempontjából tehát az oktatási nyelvi jogok nem pusztán létfontosságúak, hanem egyben a legfontosabb nyelvi emberi jogok is. Erre vonatkozólag érdemes hosszabban utalni *Tove Skutnabb-Kangasnak* több munkájában is megfogalmazott okfejtésére (vö. *pl. 1998b*): Ha a gyermekeknek nem adatik meg a lehetőség a szülők nyelvének teljes körű és olyan mérvű elsajátítására, hogy a szóban forgó nyelvet (legalább) úgy megtanulhassák, mint a felnőttek, akkor a szóban forgó nyelv nem fog fennmaradni. Normális esetben a szülők adják át nyelvüket gyermekeiknek. Ez részben úgy történik, hogy ők maguk használják a nyelvet a gyermekekkel való érintkezéseik során, részben pedig oly módon, hogy a saját nyelvükön történő oktatást választják gyermekeik számára. Emellett egyéb módokon is igyekeznek elérni, hogy a gyermekek az iskolában teljes körű kompetenciára tegyenek szert az adott nyelven. Ha egyre

több gyermek részesülhet hivatalos oktatásban, akkor a szervezettebb keretek közötti nyelvtanulás nagyobb részének, amely azelőtt a közösség feladata volt, túlnyomórészt az iskolában kell történnie. Amikor az iskola nem támogatja, hogy a szülők nemzedéke akadálytalanul adhassa át nyelvét a gyermekeknek, akkor ez egyik vagy mindkét szülő tudatos és önkéntes döntése lehet, miközben tudatában vannak az anyanyelvi folytonosság megszakításának a gyermekekre, a szülő-gyermek kapcsolatra és nem egyszer a nyelv jövőjére is kiható, hosszú távú következményeinek. Valójában azonban a legtöbb esetben feltehetően szó sem lehet tudatos, alternatívák közötti választásról, ami viszont már a nyelvi genocídium kérdését veti föl (vö. *Skutnabb-Kangas 1998b*). A „kétnyelvű oktatás” voltaképpen a kisebbségi csoportok számára biztosíthat lehetőséget a többség hegemónisztikus, asszimilatív törekvéseivel szemben, melyeknek az a céljuk, hogy meggátolják a különböző nyelvek „beszivárgását” a társadalom intézményrendszerébe.

A világ nyelveinek drámai méreteket öltő pusztulása még inkább rá kell, hogy írnyítsa a jogalkotók figyelmét a nyelvi emberi jogok problematikájára, a kisebbségek anyanyelvére, a kétnyelvűségre, legfőképpen pedig az oktatás kérdésére. A kulturális és intézményi lingvicizmus<sup>5</sup> sok helyütt a nyelvek leépülését, elvesztését eredményezte, nyelvi genocídiumhoz vezetett. Mivel nyelvcserhelyzetben a nyelvmegtartás legfőbb bázisa, a szülők, a család nyelvátörökítő szerepe igen gyakran csökken, az oktatási programok adott viszonyoknak megfelelő megválasztása a nyelv és az azt beszélő közösség fennmaradásában kulcsszerepet játszik.

BARTHA CSILLA

A tanulmány az OTKA (F 023288) és az OSI IPF (BFEPR 9158) támogatásával készült

## IRODALOM

- BARTHA CSILLA (1993) *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)
- BARTHA CSILLA (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA CSILLA (2000) „A kétnyelvűség fogalma: Tudománytörténeti vázlat.” In: BORBÉLY ANNA (ed) *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztály.
- BORBÉLY ANNA (1996) *A magyarországi románok nyelvcserejének szociolingvisztikai vizsgálata*. Budapest. (Kandidátusi értekezés.)
- BRANSON, JAN & MILLER, DON (1997) „National sign languages and language policies.” In: WODAK
- & CORSON (ed) *Encyclopedia of Language and Education*. 1. köt. *Language Policy and Political issues in Education*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers.
- CUMMINS, JIM (1997) Introduction. In: CUMMINS & CORSON (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. 5. köt. *Bilingual Education*. Dordrecht, Kluwer.
- CUMMINS, JIM (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. In: *Working Papers on Bilingualism* No. 9.
- FERGUSON, CHARLES A. (1975) Diglossia. In: PAP MÁRIA & SZÉPE GYÖRGY (eds) *Társadalom és nyelv*. Budapest, Gondolat.

5 A lingvicizmus olyan ideológiák, struktúrák és gyakorlatok összességét jelenti, melyek legitimálják, megalóstitják és reprodukálják a hatalom és az (anyag) és egyéb, források egyenlőtlen elosztását a nyelv alapján meghatározott csoportok között (Skutnabb-Kangas 1992). Nem véletlenszerű a hangzásbeli hasonlóság a rasszizmus, etnicizmus és lingvicizmus fogalmi között. Az utóbbi nyelvi alapokra hivatkozva teremti meg a lehetőségét, valamint a kereteit a rasszizmusnak abból az ideológiából kiindulva, miszerint bizonyos etnikai csoportok, kultúrák, nyelvek uralkodásra, terjeszkedésre termettek, mert modernébbek, alkalmazkodóképesebbek, másokénál nagyobb lehetőségeik vannak a fejlődésre (vö. Skutnabb-Kangas 1997).

- GAL, SUSAN (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York/San Francisco/London, Academic Press.
- GAL, SUSAN (1996) Language shift. In: GOEBL, HANS (et alii) (eds) *i.m.*
- GARCÍA, OFELIA (1996) Bilingual education. In: COULMAS, FLORIAN (ed) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (eds) (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- GIBSON & SMALL & MASON (1997) Deaf bilingual bicultural education. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*
- GOEBL, HANS (et alii) (eds) (1996, 1997) *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/An International Handbook of Contemporary research/Manuel international des recherches contemporaines*. Vol. 1, 2. Berlin-New York, Walter de Gruyter.
- GÖNCZ LAJOS (1995) A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: KASSAI ILONA (ed) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. élőnyelvi konferencia előadásai*. Budapest, az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- GÖNCZ LAJOS (1999) *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest-Újvidék. Osiris-Forum-MTA Kisebbségkutató Műhely.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Harvard UP.
- HAMERS, J. & BLANC, M. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge UP.
- HATTYÁR HELGA (2000) A sikertanítás elméleti és gyakorlati kérdései. *Educatio*, No. 4.
- HOFFMANN, CHARLOTTE (1991) *An Introduction to Bilingualism*. London, Longman.
- JAROVINSZKIJ, A. (1991) *A gyermekkori kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*. Pécs. (Kandidátusi disszertáció.)
- JAROVINSZKIJ, A. (1994) Gyermekkori kétnyelvűség: hátrány vagy előny? *Regio*, No. 5.
- KONTRA MIKLÓS (1997) Kell-e félnünk a ,kétnyelvű oktatástól? *Korunk*, No. 1.
- KRAUSS, MICHAEL (1992) The World's Languages in Crisis. *Language*, No. 68.
- KROON, S. & VALLEN, T. (1997) Bilingual education for immigrant students in the Netherlands. In: CUMMINS & CORSON (eds) *i.m.*
- LAMBERT, W. (1974) Culture and language as factors in learning and education. In: ABOUD, F. & MEADE, R. D. (eds) *Cultural Factors in Learning*. New York, Academic Press.
- LAMBERT, W. & TUCKER, G. (1972) *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, Newbury House.
- LAMBERT, W. (1978) Psychological approaches in bilingualism, translation and interpretation. In: GERVER, D. & SINAÏKO, H. W. (eds) *Language, Interpretation and Communication*. New York/London. Plenum Press.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1994) Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio*, No. 5.
- LANSTYÁK ISTVÁN (1998) *Nyelvünkben – Otthon*. Dunaszerdahely, NAP Kiadó.
- LYOTARD, J-F (1993) A posztmodern állapot. In: HABERMAS & LYOTARD & RORTY *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég.
- NÁDOR ORSOLYA (1997) *Magyar nyelvpolitika és magyar nyelv-oktatás a Kárpát-medencében. (Modellek és tanulságok)*. Bp. (Kandidátusi értekezés.)
- PÉNTEK JÁNOS (1998) Gondolatok a magyar nyelv mai helyzetéről." *Magyar Nyelv*, No. 44.
- RÁTKAI ÁRPÁD (1997) A kisebbségi aktivitás új központja: Szeged. *Regio*, No. 8.
- ROMAINE, SUZANNE (1995) *Bilingualism*. 2. ed. Oxford, Blackwell. (Language in Society 13.)
- SIGUÁN, M. & MACKAY, W. (1986) *Education and bilingualism: prepared for the International Bureau of Education*. London/Paris, Kogan Page/UNESCO.
- SKUTNABB-KANGAS, T. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1992) Nyelvi emberi jogok. *Korunk*, No. 5.
- SKUTNABB-KANGAS [SKUTNABB-KANGAS], T. (1997) *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány Könyvtára.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1998a) Oktatástügy és nyelv: Többnyelvi sokféleség vagy egynyelvi redukcionizmus? *Regio*, No. 9.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1998b) Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad” piac. *Fundamentum*, No. 1.
- SZÉPE GYÖRGY (1998) Előszó. In: KONTRA M. & SÁLY N. (eds) *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest, Osiris.
- VÁMOS ÁGNES (1993a) *A magyarországi kétnyelvű iskoláztatás története a kezdetektől 1945-ig*. Budapest. Kandidátusi értekezés.
- VÁMOS ÁGNES (1993b) Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Winners and Losers 2000. *UNESCO Courier*, 2000. április.