Szépe György

Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára

Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei (1)

Az alapvető emberi-kulturális jogok érvényesítése érdekében összegeznünk kell az anyanyelvi, illetve a kétnyelvû oktatás szempontjait a többségi, kisebbségi, illetve migrációs nyelvi feltételek között.

Általános kérdések: az anyanyelv problémája

Különböző megközelítéseket kell összeilleszteni ahhoz, hogy realista jövőképet alakítsunk ki. A következő kiindulópontokat ajánlom: az egyén szempontját (akár gyermekről, akár felnőttről van szó); a gyermek elsődleges közösségének szempontját; az állam szempontját; végül az állam határain túlnyúló nyelvközösség szempontját.

Az anyanyelv az egyén szempontjából: a születés nyelve, a család nyelve

A nyelv elsajátításának és normális használatának előfeltétele az, hogy legyenek beszélőtársak; ezért tekintjük a nyelvet társadalmi jelenségnek.

Az első nyelvet, amelyet az egyén „birtokol", „anyanyelv"-nek nevezzük, ezzel utalva az anya központi szerepére a gyermek elsődleges szocializációjában – abban az értelemben, hogy ez a legáltalánosabban elfogadott módja a nyelvtanulásnak. A gyermek egy olyan „képességgel" születik, mely nyitott bármely nyelv felé, és ez lesz az első környezet: az anya-gyermek kettős és a család fogja irányítani a nyelvelsajátítás folyamatát egy (vagy több) nyelv felé, vagyis egy adott „nyelvben" együttesen jelenlevő változatok felé. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy többféle elsődleges szocializációs modell létezik; különböznek a családtípusok, s különböznek az anyák gyermekgondozási szokásai is (ideértve a csecsemővel és a gyermekkel való kommunikációt). Ennélfogva ennek a folyamatnak nagyon változatos eredményei lehetnek.

Anyanyelv és írástudás az elsődleges közösség szempontjából: a szocializáció nyelve és az iskolázás nyelve

Családi körben az élet és a kommunikáció „spontán" (a családon kívüli élet jó néhány színteréhez képest), így a gyermek által elsajátított nyelv általában nem követi a nyelv nyilvános használatának normáit. A különbség drámai összeütközéseket okozhat a gyermek és az iskola között, amely a legtöbb esetben az állam érdekének a képviselője a tanulóval szemben.

A dráma két felvonásban játszódhat le: a gyermeknek nemcsak egy olyan nyelvet kell megtanulnia, amely különbözik az otthon használttól, hanem el kell sajátítania ennek írott változatát is. Sokszor ennek a drámai helyzetnek van egy harmadik dimenziója is, amelyben a gyermeknek olyan nyelven kell átküzdeni magát, amelyet egyáltalán nem vagy csak alig ismer. Ráadásul a hagyományos iskola mint kényszerítő intézmény beárnyékolhatja az iskolázás első éveit, különösen ennek legfontosabb részét, az anyanyelvi oktatást.

A kevésbé képzett családok gyermekei, az ipari vagy mezőgazdasági munkások vagy a tartósan munkanélküliek fiainak és lányainak esetében még egy további súlyosbító tényező is megjelenik: a „szociolektusuk". A szociolektus (társadalmi dialektus) szokásrend-

szerük része; a sztenderdizált beszéd itt sokkal kisebb szerepet játszik, mint a viszonylag magasabban képzett családokban. Az iskolák általában a nyelvközösség tanultabb rétegének értékrendszerét részesítik előnyben, ideértve ezek nyelvi szokásait és nyelvi normáit is. Az ilyen típusú oktatási egyenlőtlenséget az 1960-as években és azt követően kutatták Nagy-Britanniában és más országokban is. Nyilvánvalóvá vált, hogy ezeket a problémákat aligha lehet megoldani önmagukban, egy társadalmi-pedagógiai kontextuson kívül.

Az iskolának nyitottabbnak kell lennie a gyermekek különböző értékrendszerei felé. Az anyanyelvi oktatás hatékony modelljei viszont nagyon hasznosak lehetnének ezen a területen. Az olyan gyerekek, akiknek valamilyen kommunikációs sajátosságuk van, szinte semmilyen hátrányt nem szenvednek iskolakezdésük előtt otthon vagy közvetlen környezetükben. Ezek a jellegzetességek lehetnek öröklöttek, vagy csak variálódás eredményei, akárcsak a bio-szociális szféra bármely egyéb jelensége; ezek azonban kívül esnek az „egészséges" felnőttek által kijelölt sztenderdizált területen, akik ezen sztenderdizálás révén az oktatás magas szintjét írják elő (ráadásul ezeket a sztenderdeket a felnőttek számára alkották meg). A probléma egyaránt orvosi és oktatási természetű. A nyelvi kommunikáció területére tartozó néhány sajátosságot (ideértve a hallási vagy látási nehézségeket) nagyon korán kellene diagnosztizálni és kezelni. Ezek a sajátosságok, amelyeket most „nyelvi hátrány"-nak tekintenek, néhány embert egész életében el fognak kísérni. Olyan intézkedéseket kell hozni, melyek ezeknek a hátrányoknak társadalmi hatásait minimalizálják.

Az iskola előtti nevelés (vagyis az óvoda, az előkészítő stb.) lehet a legjobb eszköz arra, hogy a gyermek megbirkózzék az előbb említett problémákkal. Ezért kellene az iskola előtti szakaszban folyó tevékenységeknek sokkal nagyobb jelentőséget kapniuk a jövőben. Az iskola előtti és az iskolai nevelés közötti éles választóvonalat meg kellene szüntetni, és a két intézménytípus közötti átmenetet rugalmasabbá kellene tenni.

Nyelv, anyanyelv és írásbeliség az állam nézőpontjából: a munka nyelve és az állampolgár nyelve

Minthogy sok modern állam egy nyelvközösség köré (vagy egy adott nyelvhez kötődő emberek csoportja által) szerveződött, ezért a hivatalos nyelvek az államot jelképező funkcióhoz jutottak, s ehhez még hozzájárult az államon belüli kommunikáció biztosításának a funkciója. Ez a szimbolikus funkció a hivatalos nyelvnek – főleg ha a haza nyelvéről van szó – pozitív mellékértelmet és erős érzelmi színezetet ad. Itt elsősorban a nyelvi kommunikáció funkcióival foglalkozunk, azonban nem respektáljuk kevésbé a nyelv többi funkcióját, s tudomásul vesszük, hogy az anyanyelvvel kapcsolatos figyelem és gond főként a szimbolikus funkciónak köszönhető. Nagyon valószínű, hogy a szimbolikus funkció hosszú ideig megmarad. Ennélfogva javasoljuk ennek a szempontnak a figyelembevételét minden nemzetközi kihatású nyelvpolitikában.

Az államnak megvan(nak) a maga hivatalos nyelve(i). A nemzetközi léptékű nyelvpolitika nem foglalkozik egy államon belüli hivatalos nyelv eredetével és szerepével. Esetleg abban ad tanácsot, hogy hogyan válasszanak ki és fejlesszenek ki egy hivatalos nyelvet. Ezen kívül megpróbálja az állam döntéshozóinak figyelmét felhívni két elkerülendő veszélyre: (a) a nem-hivatalos nyelvek kizárása a nyilvános szférából (beleértve az oktatást is); (b) a nem anyanyelvű hazai beszélők megakadályozása abban, hogy elsajátítsák a hivatalos nyelve(ke)t. Az első esetben súlyos diszkrimináció érne mindenkit, aki kisebbségi helyzetben van; a második attitűd pedig sok embert zárna ki a munka számos szektorából.

Egy modern államban a legtöbb hasznosnak tekintett funkció az írott nyelvhez kapcsolódik. Egy demokratikus országban az olvasni és az írni tudás a politikai jogok gyakorlásának tényleges feltétele. Sőt, az iparosodott (vagy akár csak részben iparosodott) országokban az írni-olvasni tudás abszolút szükséges követelmény a legtöbb álláshoz. A világon körülbelül egymilliárd írástudatlan található a 20. század végének legnagyobb oktatási deficitje.

Az írástudatlanság súlyos társadalmi gonddá vált az egész világon. Ennek több oka is van. Az iskolák csak részben okolhatók az írástudatlanságért, jóllehet az egyéni és csoport-problémákra való nagyobb figyelem sokat segíthetne; s nem szabad megfeledkezni az olvasás és írástanítás módszereinek javításáról sem. Jelenkorunk, amely nagy mértékben kapcsolódik a vizuális médiához, szintén hozzájárul az írástudatlanság fennmaradásához és a másodlagos (vagy funkcionális) analfabetizmus kialakulásához. A megoldást talán az iskola, a felnőttoktatás (szakképzés), a helyi kezdeményezések és a média jobb összehangolásában lehetne keresni.

Eközben pedig az írástudatlan emberektől nem lehet megtagadni az emberi jogokat és az állampolgári jogokat, és a társadalomnak el kell ismernie az általuk létrehozott értékeket (ideértve kommunikációs eszközeik értékét is).

Az anyanyelv az államhatárokon túlnyúló nyelvi közösségek szempontjából: a nyelvközösségek

Minthogy a nemzetek története nem mindig esik egybe a modern államok történetével, ugyanazt a nyelvet több országban is beszélhetik anyanyelvként. Néhány országban egy nyelv beszélői alkotják a népesség többségét. Nyelvük esetleg rendelkezik az állam hivatalos nyelvének (vagy a hivatalos nyelvek egyikének) szerepével. Más országokban ugyanazon nyelv beszélői kisebbségben lehetnek, mivel azt a nyelvet kisebb-nagyobb tömbben vagy szórványban (diaszpórában) beszélik. Azonban mindannyian ugyanazt a nyelvet beszélik (néha talán változatokban) és a legtöbb esetben azonos helyesírási rendszerük is van ezen nyelv sztenderdizált formájának a használatában.

Egy olyan nyelv beszélői, amelyet több országban használnak, nemzetközi vagy nemzetek feletti csoportokba szerveződhetnek, hogy megőrizzék nyelvközösségük egységét. Az ilyesfajta nyelvközösséget az állam és hivatalai általában gyanakvással szemlélik, kivéve azt az országot, ahol ők alkotják a többséget. Az ilyen tevékenységet a nyelvek (anyanyelvek) területén való nemzetközi együttműködés legitim formájaként kellene elismerni – a nemzetközi egyházi rendszerekhez hasonló módon.

A kevéssé elterjedt nyelvek közötti nemzetközi együttműködés szintén szolgálhatja a nemzetközi kommunikációt is, hozzáadva e nyelvek potenciálját a világszerte elterjedtekéhez.

A „vernakuláris” nyelv a fejlődő országokban

Az anyanyelvi nevelésre kidolgozott legtöbb modell vagy az európai, vagy az amerikai körülményekhez igazodik. Nagyjából ez áll az írás-olvasás tanítására is. A világ más részeit általában ebből a szemszögből nézik. Ha azt tervezzük, hogy világméretű nyelvpolitikát körvonalazunk, akkor ebben egy olyan új megközelítést kell keresnünk, amelynek keretében egyesíthetjük az Európán és Amerikán kívüli értékeket és tapasztalatokat is.

Az anyanyelvi oktatás nem-európai hagyománya

Az állam és az egyház néhány Európán kívül eső országban jóval a modern idők előtt létezett. Ugyanez érvényes az írásra és egyéb intézményekre is. Több országnak saját rendszere volt arra, amit ma „alfabetizálásnak” (vagyis az írás és olvasás megtanításának) nevezünk; bár ezek különböző módon szerveződtek.

Bizonyos esetekben, mint például Kínában, az írásnak szorosabb kapcsolata volt a vizuális művészetekkel, mint az európai jellegű „Gutenberg-galaxis”-ban. A muszlim hit esetében, az arab világban, szent könyvek írott formája tartott fenn egy nemzetek feletti (vagy egy sajátos fajta nemzeti) egységet.

Ezeket a tényezőket a nemzetek kulturális örökségének rendszerében kell értékelni, és figyelembe kell venni őket, amikor felhasználjuk a múlt értékeit, hogy a jövő felé nézzünk.

A gyarmatosítás rendszerének felbomlása és a vernakuláris elv

A gyarmatosító országok exportálták életmódjukat a gyarmatokra: iskolarendszerüket annak módszereivel együtt, pedagógusképző rendszerüket stb.; ott ezek – az Európában találtakon túl – egyéb sajátos problémákat is okoztak. Nem tagadhatjuk el az európai oktatási rendszerek meghonosításának bizonyos előnyeit a gyarmatokon, de ezeknek több kára volt a népesség nagyobbik részére nézve. Mi itt csak a probléma nyelvi oldalával foglalkozunk. A gyarmatosítók nyelvének elsajátítása szűrőként és kiválasztóként szolgált a magasabb oktatási szintek felé, és ennek következményeként a jobb állások számára is. A népesség nagyobb része, amely csak a saját vernakuláris (helyi) nyelvét beszélte, meg volt fosztva a karriertől a nyelvi korlát következtében.

A vernakuláris elvet Indiában fejlesztették ki, amikor igyekeztek legalább az oktatás alacsonyabb szintjeit megőrizni a bennszülött tömegek számára. Ez az elv megköveteli, hogy az iskolakezdés azon a nyelven történjen, amelyet a gyermek otthon beszél, és hogy ezen a nyelven folytathassa az iskolát, ameddig csak lehetséges.

Az UNESCO megalapításának szakaszában egy magas szintű szakértői csoport újra elővette ezt az elvet, és alapvető oktatási irányelvként javasolta a vernakuláris modellt a harmadik világ számára. Húsz évvel később, amikor az európai és észak-amerikai iskolarendszerekben az egyenlőtlenségeket már jobban érzékelték, az etnikai és nyelvi kisebbségek oktatásában hasonló problémák tűntek fel, mint amilyeneket a harmadik világban megfigyeltek. Az is kiderült, hogy a vernakuláris oktatás elve az anyanyelvi oktatáshoz való jog egyik előfutára. A vernakuláris elv azt követeli meg, hogy az iskolai (s ahol van: az óvodai) nevelés ugyanazon a nyelven kezdődjék, amelyet a gyermek otthonában beszél. A vernakuláris oktatás legjobb formája pedig abban áll, hogy ezt a nyelvet valamennyi tantárgyban használják – legalább a tanulás első éveiben. Az utóbbi években Afrikában az UNESCO számottevő eredményeket ért el ezen a téren. A terepmunka lehetővé tette társadalmi, nyelvi és oktatási kritériumok kidolgozását, az oktatás vagy az alfabetizáció nyelveinek kiválasztását (a beszélők számának fontossága, a nyelvjárási helyzet, a szomszédos nyelvekkel való hasonlóság, a rendelkezésre álló kutatások és kutatók szempontjainak figyelembevételével). A kutatás különböző szakaszait egy tervben jelölték ki, mely a különböző végrehajtandó tennivalók részletes áttekintését adja a reform végrehajtóinak teendőit és az érintett lakosság érzékennyé tételét illetően, valamint a pedagógusképzés tekintetében. Nem szabad engedni, hogy ezek az erőfeszítések elgyengüljenek, inkább tovább kell erősíteni őket és jótékony hatásait más országokba is át kell ültetni.

> Egy olyan nyelv beszélői, amelyet több országban használnak, nemzetközi vagy nemzetek feletti csoportokba szerveződhetnek, hogy megőrizzék nyelvközösségük egységét. Az ilyesfajta nyelvközösséget az állam és hivatalai általában gyanakvással szemlélik, kivéve azt az országot, ahol ők alkotják a többséget Az ilyen tevékenységet a nyelvek (anyanyelvek) területén való nemzetközi együttműködés legitim formájaként kellene elismerni – a nemzetközi egyházi rendszerekhez hasonló módon.

A vernakuláris nyelvű oktatás bevezetése még sok országban hátravan. Ez a kihívás látszik az egyik központi feladatnak a következő évtizedekben. Ez olyan munka, melyet az államnak és szervezeteinek kell végrehajtania, jóllehet ezt megkönnyíthetik azok a kitűnő tanácsok, amelyeket az UNESCO fel tud kínálni afrikai tapasztalatai alapján.

A rétegzett modell megalapozásának előrelátható feladata

A vernakuláris modell se nem kizáró jellegű, se nem áll szemben más nyelvekkel. Abból a jogos módszerből indult ki, hogy mind több és több gyermeket vezessen el az ok-

tatás magasabb szintjeihez anyanyelvükön kifejlődő képességeik alapján. Az derült ki, hogy ez a nyelvpolitikai szemlélet egybevág egy általános neveléspszichológiai alapelvvel, nevezetesen azzal, hogy a gyermek sokkal jobban tud teljesíteni az anyanyelvén (beleértve a felsőbb társadalmi osztályokba tartozó gyermekeket is).

Az ebből származó modell a többnyelvű országok tapasztalataitól kiinduló rétegezett oktatáspolitikai modell (amely magába foglalja az oktatási nyelvpolitikát is). Az első szint a vernakuláris nyelven való tanulás és taníttatás. A másik összetevő az állam nyelve(i)nek elsajátítása. Egy következő összetevő az, hogy a tanulók találkozzanak egy világszerte elterjedt nyelvvel, amely sok esetben a korábbi gyarmatosítók nyelve.

A modellnek három fakultatív összetevője van: (a) az ország egy másik (nem-hivatalos) nyelvének tanulása, lehetőleg olyané, amely a közvetlen környezetében van; (b) egy második világnyelv tanulása (amely lehet egy keleti nyelv); (c) és egy klasszikus nyelv tanulása, amelynek vallási és/vagy kulturális funkciója van. A modell az „oktatási piramis" keretében működik. Párhuzamos a kommunikációs gyakorlattal, s nem rak szükségtelen ráadás-terheket az egyes iskolákra. A legtöbb oktatáspolitika egyszintű modellt hangsúlyoz, amely a gyermekeket egyértelműen egy egynyelvű közösségbe szorítja be. A rétegzett modell azt hangsúlyozza, hogy egy személy több mint egy nyelvközösséghez is tartozhat – saját látóhatárának szélesedésével összhangban.

A kisebbségi nyelvek

Nyelvi kisebbségek és egyéb kisebbségek (nemzeti, etnikai és vallási kisebbségek)

A „kisebbség" nem feltétlenül kvantitatív jellegű kifejezés. Utalhat egy olyan csoportra, amelyik egy másik csoport uralma alatt áll, amikor is az alávetett csoport korlátozott mértékben irányíthatja saját ügyeit a tevékenységnek akár specifikus területein (ezeken megjelenik a „minorizáció" – vagyis a csoport jogainak „kisebbítése"), akár sok egyéb, sőt minden területén.

A „nyelvi kisebbség" egybeeshet az „etnikai kisebbség"-gel. A kisebbség és a többség közötti szembenállás ebben az esetben összetett jellegű lehet: ez a nyelven kívül másfajta területeket is magában foglalhat. A tisztán nyelvi kisebbség viszonylag ritka jelenség. A legtöbb esetben a „nyelvi kisebbség" azt jelenti: „az etnikai kisebbség nyelvi aspektusa". Az érvelésnek ezt a vonalát fogjuk követni. A kisebbségeknek más olyan típusai is vannak, melyek nyelvi problémákkal is küzdenek. Az első típus bennszülöttekből áll, akik már jóval azelőtt az országban éltek, hogy más népek – akármilyen okból is – betelepedtek; ők nyelvi, etnikai, kulturális és bizonyos esetekben fajtabeli jegyek által különböznek az uralkodóvá vált újonnan jöttektől, akik meghatározó többséggé váltak. Egy másik típus a vallási kisebbség, amely szintén lehet nyelvi kisebbség is. Ebben az esetben a vallás magára öltheti a csoportazonosság szimbolizálásának szerepét; ilyen esetben a vallási nevelést kísérheti vernakuláris (vagy az anyanyelven folyó) oktatás.

A különböző fajta kisebbségeknek meglehetősen hasonló a sorsuk. Egy demokratikus országban a kisebbségeket ösztönzik, hogy vegyék a kezükbe saját ügyeiket, de legalábbis tolerálják őket; a tekintélyelvű és túlközpontosított társadalmakban korlátozzák, túlszabályozzák vagy egyszerűen kirekesztik őket, s a kisebbségi csoportok tagjait másodosztályú állampolgárokként kezelik. Minthogy a legtöbb kisebbségi közösség szeretne magának vernakuláris vagy anyanyelven folyó oktatást, ennek a megléte vagy hiánya az ország demokráciájának sokat eláruló mutatója lehet.

Közösségek, melyek kisebbségi nyelve egy másik állam többségi nyelvéhez kapcsolódik

A „nemzeti kisebbség" az etnikai kisebbségnek egy sajátos típusa. Kettősen is elkötelezett lehet: egyrészt jelenlegi politikai értelemben vett hazája irányában, másrészt egy másik ország irányában is, ahol a többségi csoportot ugyanaz az etnikai csoport alkotja.

Mivel azonban a modern államok leggyakrabban a nemzetet alkotó etnikai/nyelvi többségi csoportok körül szerveződtek, az egyéb etnikai/nyelvi kisebbségi csoportok (nemzeti kisebbségnek nevezik őket) a jogoknak és kiváltságoknak ugyanazt a szintjét igyekeznek elérni, mint amellyel a többség rendelkezik. Itt most nem foglalkozunk ennek a rendszernek pusztán politikai oldalával.

A nyelvvel kapcsolatos igények és követelések fontos szerepet játszanak a nemzeti kisebbségek tevékenységében. Az anyanyelvű nevelés ebben központi szerepet tölt be.

A nemzeti kisebbségek elterjedésüket tekintve különbözőek lehetnek egy országon belül. Alkothatnak területileg folyamatos tömböt egy országban. Akár számszerű többségben is lehetnek egy területi egységben (tartományban, megyében, kantonban), egy vagy több városi központtal. Az ilyen kisebbségi csoportok rendszerint rendelkeznek saját iskolákkal, és/vagy legalább arra törekednek, hogy speciális kisebbségi tagozatokat vagy osztályokat indíthassanak a többségi iskolákban. Sok jó példája van az ilyesfajta kulturális autonómiának, amelynek jól kidolgozott nyelvi összetevőjét olyan tanult emberek fejlesztették, akik érzékenyek a nyelvi, jogi és politikai kérdések iránt. A legtöbb figyelemre méltó nyelvpolitikai javaslat ezekből a körökből kerül ki.

Egy másik típus az úgynevezett nyelvi szórvány (diaszpóra). Ebben a típusban a kisebbségi emberek nem élnek koncentráltan egy helyen. Kis csoportokban, a többséggel (vagy más kisebbséggel) összevegyülve élnek. Kiterjedhetnek akár az egész országra vagy annak nagy részére. Mivel az iskolák általában a többség elveinek megfelelően szerveződnek, a nyelvi diaszpóra fő problémája abban áll, hogy azoknak a tanulóknak a száma, akiknek a szülei a kisebbségi nyelvi oktatás mellett döntenek, elérje a minimumot. Közismert, hogy a legtöbb állam igyekszik integrálni polgárait. A történelem az önkéntes asszimilációk sorának példáival szolgál, de az erőszakos asszimilációk sem ritkák. A nyelvi jogok (az anyanyelvi oktatáshoz való jog) megtagadása pedig az erőszakos asszimiláció fontos eszköze. A nyelvi jogok megsértése ebben az esetben „etnocídium”-nak, azaz kulturális genocídiumnak (népirtásnak) minősül.

Közösségek, melyek „állam nélküli” kisebbségi nyelvet beszélnek

Van a kisebbségeknek egy különösen veszélyeztetett típusa: olyan nyelvet beszél, amely sehol sem hivatalos nyelv, s amely semmiféle segítséget nem kaphat az államtól fennmaradása és fejlesztése érdekében. Ezek közül kettőt mutatunk be példaként.

A cigányok Európa minden országában más etnikai csoportokhoz tartozó emberekkel élnek együtt. Néhány más földrészen levő országban is élnek. Sajátos fajta szórványt alkotnak. Hosszú ideig a társadalmak peremén éltek. Miután a középkori Európa politikailag a földtulajdon és a városi mesterségek köré szerveződött, a vándorló cigányokat sem az állam, sem az iskola nem vette figyelembe. Egészen eddig, a 21. századig képesek voltak a túlélésre, megőrizve saját értékrendszerüket, szájhagyomány útján terjedő kultúrájuk változatait és saját nyelveiket. Most jelentős nehézségekkel találkoznak a túlszervezett iparosodott országokban. Gyakran a cigány gyerekek alkotják a hátrányos helyzetű gyerekek zömét egyes európai iskolákban. Sok esetben nem járnak rendszeresen iskolába, onnan lemorzsolódnak. Ez pusztán szociális és oktatási kérdés volna, ha sok cigány nem a saját nyelvét beszélné. Mivel azonban a romani nyelvnek – amely a legszélesebb körben beszélt cigány nyelv – nincs széles körben elfogadott sztenderd változata, az anyanyelvű oktatás vagy valamiféle kétnyelvű oktatás bevezetése a roma emberek számára (ahogy magukat hívják) rendkívüli nehézségeket okoz, és gyakran – mindkét oldalról – ellenségeskedéshez is vezet. Ez minden egyéb kérdésnél bonyolultabb. Talán nem hangzik túl optimistán, de kell néhány évtized a cigányok általános oktatásával és a cigányok nyelvei normalizálásával kapcsolatos problémák megoldásához. Itt félre kell tenni a szokásos európai mintákat, és a valódi kérdést: az emberi jogokat és az etnikai csoportok kollektív jogait kell figyelembe venni. Addig is az volna a legjobb hozzáállás, hogy elismernék a ci-

gányoknak a mássághoz való jogukat, és hagynák, hogy kidolgozzák saját eszközeiket annak érdekében, hogy békésen és boldogan élhessenek a modern államokban.

A kurdok bennszülöttként élnek négy országban, de sehol sem alkotnak többséget. Nem teszünk megjegyzést ennek a nehéz helyzetnek politikai aspektusára, hanem egy olyan történeti pillanatot látunk előre, amikor mind a négy ország külön-külön elismeri a kurdok jogát saját nyelvükhöz és a megfelelő anyanyelvű oktatáshoz. Ebben az esetben a négy ország, a kurdot beszélő transznacionális nyelvi közösség és a nemzetközi hivatalok közösen fejleszthetnék ki az oktatási tevékenységeknek országokon átívelő rendszerét.

A kisebbségek nyelvi oktatása

A kisebbségek de facto kétnyelvűekké válnak a kötelező oktatás végére, amennyiben az oktatás az állam nyelvén folyik.

A legtöbb kisebbség célja egyfajta anyanyelvű oktatás, amely nagyon hasonlít a vernakuláris oktatáshoz. Azt is szeretnék, ha gyermekeik azon a kisebbségi nyelven kezdhetnék az iskolát, melyet otthon beszélnek, és hogy szervezzenek kisebbségi nyelvű iskola előtti intézményeket is. A nemzeti kisebbségek iskolái különböző európai és nem európai országokban mindent a kisebbségi nyelven tanítanak, legalább a tanulás első éveiben.

> Amikor az európai és észak-amerikai iskolarendszerekben az egyenlőtlenségeket már jobban érzékelték, az etnikai és nyelvi kisebbségek oktatásában hasonló problémák tűntek fel, mint amilyeneket a harmadik világban megfigyeltek. Az is kiderült, hogy a vernakuláris oktatás elve az anyanyelvi oktatáshoz való jog egyik előfutára. A vernakuláris elv azt követeli meg, hogy az iskolai (s ahol van: az óvodai) nevelés ugyanazon a nyelven kezdődjék, amelyet a gyermek otthonában beszél. A vernakuláris oktatás legjobb formája pedig abban áll, hogy ezt a nyelvet valamenynyi tantárgyban használják – legalább a tanulás első éveiben.

Van egy másik, gyengébb, de nem elfogadhatatlan változata a kisebbségi oktatásnak, amelyben csak bizonyos iskolai tárgyak, például az anyanyelv és a vele járó irodalom, a nemzeti történelem és néha a földrajz vagy ének oktatása folyik a tanulók nyelvén, míg a többi iskolai tárgy – ami a felsőbb oktatáshoz vezet – többségi nyelvű.

Van egy harmadik modell is, amely teljességgel elfogadhatatlan, amelyben csak az anyanyelv tantárgyat nyújtják a kisebbségi gyermekeknek, néha nem a megfelelő módszerrel tanítva, például úgy, hogy ugyanazokat a technikákat használják, mint az idegennyelv-tanítás során.

A megoldás a jövő számára a nemzeti kisebbség nyelvén működő általános iskola és egy kétnyelvű középiskola kombinációja lenne, szem előtt tartva a meghatározó nyelvi és társadalmi feltételeket.

A migrációban résztvevők nyelvei

A migráció nyelvi aspektusai

A migrációnak legtöbbször nem nyelvi okai vannak; a migráció következményei azonban a migrációban résztvevők életének középpontjába állíthatják a nyelvet.

A befogadó ország általában támogatja a bevándorló beilleszkedését nyelvi és egyéb szempontokból. Ezért sok országban nyelvórákat ajánlanak a felnőtt bevándorlók első generációja számára, amennyiben szívesen látott potenciális munkaerőként fogadják őket. A bevándorlók beilleszkedését megnehezítik a kulturális különbségek. A befogadó ország beszélt és írott szükséges kommunikációjának megszerzését gyakran tovább nehezíti a bevándorlónak saját anyanyelvében való sztenderd alatti szintje.

A bevándorlók második nemzedéke – amely már a befogadó országban született – nagyon is hasonló lehet a bennszülött többség gyermekeihez. Az etnikai és vallási különbségek csakúgy, mint a különböző értékrendszerek (amennyiben az eredeti nyelv megőrzése „alapvető érték”-nek tartható) általában segíte-nek megtartani az óhaza nyelvét, ez azonban a befogadó ország iskolarendszerén kívül történik. A bevándorlók gyermekeinek eredeti értékei pedig nehézséget jelenthetnek a befogadó ország iskolarendszerében, amelyet eredetileg a többségi tanulók homogén csoportjára terveztek. A bevándorlók gyermekei vagy a marginalizálódásnak, vagy az asszimilációnak vannak kitéve. Ez volt a klasszikus „olvasztótégely” modellje az Egyesült Államokban; néhány más befogadó országban is elterjedt. Megfigyelhető, hogy a bevándorlók harmadik nemzedéke elkezdhet érdeklődni gyökerei felől, ősei kultúrája és nyelve iránt.

Voltak kísérletek arra, hogy elkülönített iskolát hozzanak létre a bevándorlók gyermekei részére, hogy megőrizzék a szülők nyelvét és kultúráját a befogadó országban is. Ez bizonyos esetekben a bevándorlók gyermekeinek „gettósodásá”-hoz vezetett, megfosztva a gyerekeket a felsőoktatás és a megfelelő elhelyezkedés lehetőségétől.

A megoldás ismét csak a kétnyelvű és interkulturális oktatás irányába mutat, amelyben mindkét értékrendszer megjelenik, mind a befogadó országé, mind pedig az eredeti országé. Mindkét ország oktatási hivatalait be kell vonni az együttműködésbe, míg az anyagi terheket a befogadó országnak kell viselnie, mert az fog mind kulturálisan, mind gazdaságilag profitálni kétnyelvű polgárainak hozadékából.

A menekültek nyelvi problémái

A menekültek bizonyos szempontból különböznek a migránsoktól. A menekültek kénytelenek voltak elhagyni hazájukat, és általában vissza akarnak oda térni, amilyen gyorsan csak lehet. Vonakodva illeszkednek be a befogadó ország társadalmába; néha még a nyelvet sem hajlandóak megtanulni. Ehhez járul, hogy gyakran nyomorult életet élnek ideiglenes körülményeik között.

Ha a menekültek egyedülálló felnőtt emberek, a kérdést rájuk lehet hagyni. Amikor viszont családjukkal együtt érkeznek, akkor segítségre van szükségük az élet minden területén, beleértve gyermekeik taníttatását is. Erőfeszítéseket kell tenni, hogy eredeti anyanyelvükön részesüljenek oktatásban, amely fel fogja készíteni a gyermekeket a hazatérés lehetőségére. Amennyiben a tartózkodás hosszabb időre nyúlik, a menekültek gyermekeit ugyanaz a bánásmód illeti meg, mint a bevándorlók gyermekeit.

Az ideiglenesen ott tartózkodók nyelvi és kommunikációs problémái

Vannak, akik sem nem állampolgárok, sem nem állandó lakosok egy országban. Ezek nagyon heterogén csoportot alkotnak. Idetartoznak többek közt a vendégoktatók és családjaik, külföldi kereskedelmi alkalmazottak, valamint az olyan dolgozók, akik kihasználják a mobilitás szabadságát. Nehezen volna lehetséges közös megoldást találni mindannyiuk számára. A velük való bánásmód alapelveit azonban tisztázni kell.

Az államnak és hivatalainak biztosítania kell az életük normális menetéhez szükséges információkat. Intézkedni kell, hogy legyenek olyan kurzusok, amelyeken a befogadó ország nyelvét megtanulhatják. Az egész társadalomnak meg kell tanulnia türelmesnek és nyitottnak lenni azokkal a gondokkal kapcsolatban, amelyekkel ezek az emberek szembekerülnek, ideértve az oktatásukat és az oktatásnak bizonyítvánnyal való tanúsítását is, melyek életben tartják az esélyt, hogy visszatérjenek abba az országba, amelyből származnak.

A kétnyelvű oktatás az anyanyelv és a második nyelv szempontjából

Sok olyan tapasztalat van, amelyet a kétnyelvű oktatás nyújt. Itt most mi főként azokkal a helyzetekkel foglalkozunk, amelyekben a nyelvek egyike a tanuló anyanyelve és a másik a „célnyelv”. A kétnyelvű oktatásnak általában az a célja, hogy a tanuló egyre in-

kább ura legyen az új nyelvnek, az anyanyelvééhez hasonló szinten, és ez egyformán vonatkozik mind a nyelvre, mind pedig a nyelv által közvetített kultúrára. Valószínű, hogy a közeljövőben a kétnyelvű oktatás a világ különböző részein elterjed a kisebbségek, a bevándorlók és más szektorok oktatási programjaiban. Ez indokolja azt, hogy beszámolónkban ezt a témát elkülönítve kezeljük.

Nem elfogadható sem az a rendszer, amelyben az egész tanítás az anyanyelven (L1) folyik, sem az, amelyben az egész tanítás egy második nyelven (L2) történik. Az első eset a kisebbségek szegregációjához vezet, míg a második azt eredményezheti, hogy beolvadnak a többségbe. Az még elfogadható megoldás, amelynek során az oktatást az L1 és L2-vel együttesen kezdik, és az L2-vel fejezik be. Ténylegesen ez a legkiterjedtebb modell, és megkönnyíti az átmenetet az L1 és az L2 között, az L1 elvesztése nélkül. A legmagasabb szint a kétnyelvűség megtartása, amelyben mind az L1, mind az L2 végig jelen van a teljes oktatási folyamatban.

A kétnyelvű oktatás leghíresebb modellje az utóbbi két évtizedben a montréali „belemerülési modell" (immersion model). A kanadai tanulók 6 százalékát tanítják most e szerint a rendszer szerint. Az angol anyanyelvű tanulókat a kezdetektől teljes egészében a második nyelven tanítják, amely a francia. Az angolt, amely az anyanyelvük, az iskola második vagy harmadik évétől tanítják, először mint önálló tantárgyat, később más tárgyakban is használják az oktatás nyelveként. Az eredmények figyelemre méltóak, ez a helyzet azonban annyira sajátos, hogy inkább ihletésül szolgálhat, semmint olyan példaként, amely közvetlen módon átvihető más társadalmi, kulturális és gazdasági helyzetekre, például a bevándorló vagy kisebbségi gyermekek oktatására.

A kanadai kezdeményezéseknek és az általuk kiváltott szakmai vitáknak köszönhetően mindenesetre lehetővé vált bizonyos alapelvek ajánlása azok számára, akik szeretnék megoldani a társadalmuk kétnyelvű jellegéből fakadó problémákat. Elsősorban arra van szükség, hogy a kétnyelvű oktatást az iskolákban minél korábban kezdjék el, hogy a két nyelvközösség emberei közötti kommunikációt és a kölcsönös megértést elősegítsék. Ezen felül az is szükséges, hogy a tanulási folyamatot nyilvánvalóvá tegyék a tanulók számára; érzékennyé kell őket tenni a nyelvek közötti különbségekre. Végül annak módját kell megkeresni, hogy a szülők, az iskola és a sajátos társadalmi környezet megértéssel viszonyuljon egy olyan fontos vállalkozáshoz, mint amilyen a kétnyelvű oktatás.

Jegyzet

(1) Eredeti megjelenése: BATLEY, Edward – CANDELIER, Michel – HERMANN-BRENNECKE, Gisela – SZÉPE György: *Language policies for the world of twenty-first century.* World Federation of Modern Language Associations (FIPLV), Paris, 1993. 50 old. Az ugyanakkor megjelent francia nyelvű változat: *Les politiques dans le monde pour le 21čme siččle*. Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Paris, 1993. 50 old. – Ennek az UNESCO számára készült jelentésnek a 4. fejezete megjelent magyar fordításban: CANDELIER, Michel: *Nyelvpolitikai elvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban.* In: SZÉPE György – DERÉNYI András (szerk.): *Nyelv – hatalom – egyenlőség. Nyelvpolitikai írások.* Corvina, Bp, 1999. 251–271. old. A jelentés 4. fejezetének alapmegfogalmazását M. CANDELIER készítette; ennek a 3. fejezetnek az első angol megfogalmazója SZÉPE György volt, aki a francia változatot is készítette E. GIRARD társaságában. DOMJÁN Krisztina az angol változatot fordította magyarra; a szerző a fordítást – a francia változatot is figyelembe véve – nézte át.