

A kisebbségi oktatás néhány kérdéséről a tannyelv tükrében

1. Bevezetés

A multikulturális közösségek pedagógiai gyakorlatában számos olyan kérdés merül fel, amelyek az iskolát, de a szülőket és a tanulókat is, messzemenő következményekkel járó döntések elé állítják. A pszichológia (elsősorban a nevelés- és a fejlődéslélektan), a kétnyelvűség lélektanának és más kétnyelvűség-tudományoknak ismereteire támaszkodva, az iskolának mint intézménynek illetve a szülőnek olyan irányelveket nyújthat, amelyek ilyen esetekben elősegíthetik a tanulónak leginkább megfelelő döntés meghozatalát. Jelen munkában¹ két ilyen, sok gyakorlati és elméleti kérdést felvető problémáról szólunk. Az első a tannyelv megválasztása az iskolába induló vagy magasabb iskolai fokozatba iratkozó gyerek számára, a másik pedig a másodnyelv oktatásának megkezdésére legmegfelelőbb életkor meghatározása. Ahhoz, hogy a mai tudományos ismeretekkel



Göncz Lajos előadást tart.

összhangban dönthessünk e kérdésekben, először ezeket tekintjük át röviden.

a. HOZZÁADÓ ÉS FELCSERÉLŐ KÉTNYELVŰSÉGI HELYZET

A hozzáadó (additív) és a felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűségi helyzetek megkülönböztetése kanadai pszichológusoktól származik. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetről akkor beszélünk, ha egy heterogén környezetben használt nyelveket és a hozzájuk kapcsolódó kultúrákat egyformán értékeli, megközeleltőleg azonos státusszal bírnak. Mivel ilyenkor a nyelvek elsajátítása vagy tanulása egyformán vonzó cél, az ilyen helyzetre nem jellemző a nyelvcsere. Az egyik nyelv tanulása nem a másik rovására történik, hanem az egyik nyelvhez, megtartva azt, hozzáfejlődik a másik. Ilyen környezetben a személyiségfejlődés összetettebb ugyan mint egynyelvű helyzetben, de számos vonatkozásban az egyén adottságainak teljesebb kibontakozását teszi lehetővé. Felcserélő (szubtraktív) a kétnyelvűségi helyzet, ha a környezet az egyik nyelvet és kultúrát kívánatosabbnak tartja a másikinál, előnyben részesíti. Gyakoribb a kevésbé kívánatosnak tartott nyelv felcserélése a felértékelte nyelvvvel vagy az utóbbi tanulása az előbbi rovására, amelynek következménye az ún. kettős félnyelvűség, mindkét nyelv hiányos ismerete. A személyiség más területein is (értelmi- és szocio-emocionális fejlődés, az oktatás hatékonysága) nemkívánatos hatások jelentkezhetnek.

A valóságban e helyzetek nem egymást kizáró és egymással szembenálló kategóriákként jelentkeznek, hanem egy egyenes végpontjait jelölik, köztük számos átmenettel. Heterogén környezetekben tehát a helyzet lehet többé vagy kevésbé hozzáadó illetve felcserélő.

b. BILINGVÁLIS KOMPETENCIA

A kétnyelvűségi helyzet lehetséges következményeit a felcserélő - hozzáadó helyzet ismeretein kívül a nyelvek kölcsönhatásait magyarázó CUMMINS-FÉLE KÜSZÖBHIPOTÉZIS és a NYELVEK FEJLŐDÉSÉBEN JELENTKEZŐ KÖLCSONHATÁS HIPOTÉZISE is magyarázza. Mindkét hipotézis közös kiindulópontja, hogy a kétnyelvű tapasztalat hatásai a két nyelvben elért BILINGVÁLIS KOMPETENCIA (kétnyelvű felkészültség)

szintjétől függnék. A nyelvi felkészültségnek két összetevője van: a felszíni és a kognitív nyelvi kompetencia. Az első a megfelelő kiejtésben, az alapszókinccs birtoklásában, az alapvető nyelvtani szabályok ismeretében mutatkozik meg és lehetővé teszi az olyan köznapi kommunikációt, amelynél nyelven kívüli elemekre is támaszkodni lehet. Ez a fajta kompetencia az első nyelvben 5 - 6 éves korig kifejlődik és viszonylag gyorsan kifejleszthető egy másik nyelvben is. A kognitív nyelvi kompetencia a beszédnek azon funkciójára utal, hogy azt a gondolkodás eszközeként használjuk, mutatója pedig összetett értelmi műveletek elvégzésének a képessége nyelvi eszközök segítségével. A verbálisan prezentált elvont fogalmak megértésében, a rokon értelmű szavak ismeretében, összetett nyelvi közlések sikeres elemzésében, verbális intelligenciatesztek képességeknak megfelelő megoldásában jut kifejezésre. A kognitív nyelvi felkészültség az általános intelligencia fejlődését követi, sokkal tovább fejlődik mint a felszíni kompetencia, és egy másik nyelvben való kialakulásához - természetesen nagy egyéni eltérésekkel - évekre van szükség. Az iskolai eredményességet elsősorban a kognitív nyelvi kompetencia határozza meg, és általában minden olyan helyzetben, amelyben csak a verbális elemekre lehet támaszkodni, fontos szerepet játszik. A kognitív nyelvi kompetencia részben olyan egyetemes jártasságokból áll, amelyek a világ minden nyelvében megvannak. Ha ezeket valaki egyszer elsajátítja, a következő nyelvek tanulásakor hasznosíthatók.

A nyelvi felkészültség fogalmához szorosan kapcsolódik a SZEMILINGVALIZMUS - félnyelvűség fogalma is. Ezt sokan csak a kétnyelvűekre vonatkoztatják és kettős félnyelvűségről beszélnek. Olyan állapotként határozzák meg, amelynél a kétnyelvű egyén mindkét nyelvet rosszabbul beszéli mint az adott nyelvek egynyelvű beszélői. E meghatározás hívei, gyakran nem is tudatosan, az "egynyelvűségi szemlélet" szószólói, vagyis implicite abból indulnak ki, hogy a kétnyelvűek beszédét a "kíváncos és normális" egynyelvűségi állapothoz viszonyítják, vagyis nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a kétnyelvűek beszédét kétnyelvű normák irányítják, verbális viselkedésük nem jobb vagy rosszabb, csak más, mint az egynyelvűeké. Valójában az egynyelvű egyén is lehet félnyelvű a maga egyetlen nyelvében, ha nyelvi fejlődését környezete nem serkenti megfelelően. Véleményünk szerint mai ismereteink tükrében igen vitatható csupán a kétnyelvűsége korlátozni a félnyelvűség fo-

galmát: esetleg mint a felcserélő kétnyelvűségi helyzet - és nem általában a kétnyelvűség - olyan következményeként említhető, amikor az első nyelv fejlődéséhez nincsenek meg a megfelelő feltételek, közben pedig a második nyelv fejlődését erőltetik. Így az egyén beszédpotenciáljait, mint lehetőséget, nem realizálja, a kedvezőtlen körülmények miatt. A fogalom nem elvetendő de teljesebb értelmezésében ma már nehezen fogadható el az "egynyelvűségi szemlélet" kizárólagossága, és minden, a beszédfejlődés szempontjából ingerszegény helyzetre vonatkoztatható. Más szóval, az egynyelvű ember is lehet szemilingvális (félnyelvű) mint ahogy a kétnyelvű egyén is lehet kettősen szemilingvális (kettős félnyelvű), ha a beszédfejlődést nem serkentik megfelelően.

A kétnyelvű egyén nyelveinek fejlődése szorosan összefügg: ezt magyarázza a Cummins-féle küszöbhipotézis és a fejlődési kölcsönhatás hipotézise. Mindkét hipotézis tulajdonképpen a nyelvi felkészültség és a szemilingvalizmus fogalmaival operál, figyelembe véve a hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzetet.

A CUMMINS FÉLE KÜSZÖBHIPOTÉZIS szerint (Cummins, 1976) a bilingvális felkészültség közbülső változóként közvetít a kétnyelvű helyzet és a pszichikai fejlődésre gyakorolt hatásainak milyensége között. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben, amikor mindkét nyelv fejlődését megfelelően serkentik és ezért mindkét nyelv magas szintű ismerete alakult ki, a kétnyelvűség pozitív hatásai várhatók: a kognitív fejlődés egyes adottságai teljesebben kiteljesednek mint egynyelvű helyzetben és az iskolában is az adottságoknak megfelelő eredmény várható, mert kapcsolata mindkét kultúrával és mindkét etnikai csoporttal olyan intenzitású (lehet), mint az egynyelvű egyénnek az egy csoporttal és kultúrával. Olyan domináns kétnyelvűségnél, amelynél az egyik nyelv ismerete anyanyelvi szintű és ezt a nyelvet az egyén egyben a leggyakrabban használja is, az értelmi fejlődés fokozottabb befolyásolása a kétnyelvűség részéről nemigen várható, bár bizonyos hatások, pl. a nyelvi eszközökre való fokozottabb odafigyelés, bizonyított. Felcserélő helyzetben viszont olyan fejlődési feltételek teremthetők, amelyek az értelmi fejlődésre és funkcionálásra negatív hatással vannak: egyik nyelvben sem alakul ki a kognitív nyelvi kompetencia, a környezetnek azok a hatásai pedig, amelyek egyébként a nyelven keresztül érvényesülnek, beszűkülnek. Cummins egyben hangsúlyozza, hogy a kétnyelvű kompetencia alacsony szintjének

(alsó küszöbének) túllépése kiiktatja a negatív hatásokat, magas szintjének (felső küszöbének) elérése pedig feltétele annak, hogy a kétnyelvű tapasztalat serkentő hatásai az értelmi fejlődésben kifejezésre jussanak.

A FEJLŐDÉSI KÖLCÖNHATÁS HIPOTÉZISE, ezen a vonalon továbbhaladva, azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy milyen kapcsolatban van egymással az első- és a másodnyelv fejlődése. E hipotézis szerint a másodnyelvben elérhető nyelvi felkészültség az első nyelvben kialakult kompetencia függvénye. Amennyiben az első nyelvben a felkészültség alacsony (nem serkentették megfelelően a fejlődést) és beiktatjuk a második nyelv intenzív tanulását, ez károsítja az első nyelv további megfelelő fejlődését, ami viszont a másodnyelv fejlődését is korlátozza. Ugyanakkor, ha az elsőnyelvi kompetencia szintje magas és további fejlődéséhez is megvannak a feltételek, a másodnyelv intenzív oktatása a leghatékonyabb módja annak, hogy funkcionális kétnyelvűség alakuljon ki és a nyelvi fejlődést ne érje károsodás. Ha a két nyelv közötti kölcsönhatást az oktatás nyelvének kérdésén át nézzük, akkor e hipotézis szerint, amennyivel az X tannyelv fejleszti a nyelvi kompetenciát, annyival fejlődik a nyelvi kompetencia az Y nyelvben is (még ha az nem is tannyelv), ha az Y nyelv hatásai érvényesülnek az iskolában (pl. tantárgyként oktatják) és az iskolán kívül is, és megfelelő a motiváció az Y nyelv tanulására. A kisebbségi tanulók helyzetére vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy két nyelv magas szintű ismerete akkor várható, ha az elő nyelvük fejlődik megfelelően (többek között az iskola segítségével is, azt választva tannyelvnek), mert ez a második nyelv magas fokú ismeretét is eredményezi, ha azt megfelelő intenzitással tanulják.

c. KÉTNyelvű OKTATÁS

A kétnyelvű oktatás fogalma sokféle tartalommal kitölthető és számos félreértéshez vezethet. Meghatározásában célszerű az oktatás nyelvi és társadalmi céljaiból kiindulni. Minden olyan oktatási forma, amelynek egyik kiemelt célja, hogy a tanulóknál a kétnyelvűség valamely formájának kialakulását lehetővé tegye, vagyis kétnyelvűsítse őket, kétnyelvű oktatásnak nevezhető. Ez a cél más utakon érhető el az olyan tanulóknál, akiknek a családi nyelve kisebbségi nyelv, tehát az adott környezetben társadalmilag a kevésbé releváns nyelv, és más módon a több-

ségi nyelvi csoport tanulóinál. Az így definiált kétnyelvű oktatás különbözik a kéttannyelvű oktatástól, amelynél két tannyelvet eszközként használnak a kétnyelvűség bizonyos formáinak a kialakításához. Két tannyelv alkalmazása nem mindig vezet a kétnyelvűség kívánatos formáihoz és az iskola gyakran egy-nyelvű oktatással magasabb fokon kifejleszti a kétnyelvűséget, mint ha két oktatási nyelvet vezet be. Lanstyák (1995) az első meghatározást szélesebben értelmezett, a kéttannyelvű oktatást szűkebben értelmezett kétnyelvű oktatásnak nevezi.

A kétnyelvűségi kutatásokban igen fontos szerepet kapott a heterogén közösségek oktatási modelljeinek kidolgozása és a bennük alkalmazott oktatási programok hatásainak elemzése a tanulók nyelvi és általában lelki fejlődésére. A ma egyik legismertebb, skandináv kutatók által kidolgozott tipológia (Skutnabb - Kangas, 1984/1991:152; ismertetését l. Göncz, 1995) az oktatás nyelveire alapoz és segítségével bejósolhatók az oktatás (nyelvi) következményei a heterogén környezetekben megszervezett hagyományos, nyelvi befulladásztási, szegregációs, az anyanyelv megtartását célzó, nyelvi belemerülési, átirányítási és utópisztikus oktatási programoknak mind a többségi mind a kisebbségi tanulóknál.

Lanstyák (1994,1995) őshonos kisebbségi helyzetekre dolgozott ki oktatási modellt. Aszerint, hogy milyen szerepet játszik az oktatásban az egyik és/vagy másik nyelv a tágabban értelmezett kétnyelvű oktatás három fő típusát különbözteti meg:

1. MÁSODNYELVŰ OKTATÁS (amelyben a másodnyelv kizárólagos vagy erősen uralkodó szerepet játszik);

2. KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS (a két nyelvnek nagyjából azonos a szerepe), és

3. ANYANYELVŰ OKTATÁS (az első nyelv szerepe kizárólagos vagy erősen domináns).

A MÁSODNYELVŰ OKTATÁSON belül megkülönböztethető a teljes mértékben másodnyelvű oktatás, az anyanyelvápolás és a nyelvoktatás. Az olyan oktatási forma, amelynél a többség nyelve az oktatási nyelv és az anyanyelvet tantárgyként sem oktatják (TELJES MÉRTÉKBEN MÁSODNYELVŰ OKTATÁS), tulajdonképpen nyelvi befulladásztási program, mivel távlatilag az anyanyelvnek a többségi nyelvvel való felcserélését serkenti, különösen ha a családi nyelvet a szélesebb környezetben nemigen használják. A másodnyelven tanuló kisebbségi gyerekek többségénél ugyanis az anyanyelv fejlődése megreked, leéptül,

többszire csak a "konyhanyelvnek" maradnak birtokában. Amíg a tannyelven nem épül ki a kognitív nyelvi kompetencia, alulteljesítenek az iskolában, mert ott olyanokkal kell lépést tartaniuk, akik az iskola nyelvének és kultúrájának hatásai alatt formálódtak. Amennyiben a tanulók nem önszántukból (illetve a szülők akaratából) tanulnak másodnyelven, hanem azért, mert nincs más választási lehetőségük, a fenti következmények még hatványozottabban kifejezésre jutnak. Ezeknek a tanulóknak a társadalom az iskolán keresztül azt az "üzenetet" közvetíti, hogy a mellőzött nyelv és kultúra kevésbé értékes, az iskolában azért nem is jutott hely a számára (ha pedig a szülők választották gyereküknek a másodnyelven való iskolázást, ők sugallják választásukkal ezt a gyereknek). A nyelvi befulladásztási program tulajdonképpen implicite azt üzeni a gyereknek, hogy legjobb, ha lemond származásáról, nyelvéről és kultúrájáról ha azt akarja, hogy értékeljék, növelve a gyerek és a család közötti távolságot. Ha ezt a hatást az iskolán kívüli szélesebb környezet sem tudja kellőképpen ellensúlyozni, mert ott is mindenhez, ami sikerhez vezet, az iskolában használatos nyelv kapcsolódik, világos, hogy a kisebbségi gyerek szocioemocionális fejlődéséhez nem megfelelőek a feltételek és önbizalma, önértékelése erősen sérülhet. Nagyon sok tanulónál ez szégyenérzetet vált ki, a hibát nem a rosszul választott tannyelvben, hanem saját magában keresi, azok pedig, akik megbirkóznak az ilyen akadályokkal, többszire lemondanak nyelvükről és kultúrájukról és átveszik az iskolát irányító csoport értékrendszerét és normáit.

Az ANYANYELVÁPOLÁS lényege, hogy kiegészítésként, a kizárólag többségi nyelven folyó oktatáson kívül, a kisebbségi számára külön órákon anyanyelvük nyelvtanát és nemzeti irodalmukat oktatják. Egyik változata a bevándorló kisebbségeknél alkalmazott vasárnapi iskola, a másik, szükségmegoldási változata a szórványban élő kisebbségeknél nyer alkalmazást, amikor nincsenek meg az objektív lehetőségek az anyanyelvi iskola beindításához. Megjelenik ott is, ahol a szülők a gyereket a többségi iskolába írták, bár választhatták volna az anyanyelvű iskolát is, kompromisszumra csábítva őket. Következményei nagyjából megegyeznek a befulladásztási programok hatásaival.

Erősen uralkodó szerep jut a másodnyelvnek a NYELVOKTATÓ iskolákban is, ahol a többség nyelvén folyik az oktatás kisebbségi részére de a tanulók anyanyelvét külön tantárgyként

oktatják, kötelezően, vagyis az anyanyelvi óra szerves része a tanrendnek és emiatt nagyobb a súlya, mint a nyelvápolásnak. Lanstyák (1995) ezt az oktatási formát csak akkor tartja jogosultnak, ha a kisebbség tagjainál a nyelvcseré már megtörtént, vagy nagyon előrehaladott állapotban van (vagyis a tanulók, bár kisebbségiek, másodnyelvdominánsak vagy már a többség nyelvét tartják anyanyelvüknek) és nyelvfelélesztési programként értelmezi, amelynél évfolyamonként fokozatosan emelkedne az anyanyelven oktatott tantárgyak száma.

KÉTTANNYELVŰ OKTATÁSRÓL akkor beszélünk, ha a tantárgyak egy részét az egyik, másik részét a másik nyelven oktatják, leggyakrabban a humán tárgyakat a kisebbség anyanyelvén, a reál tárgyakat államnyelven, kisebbségi tanulók számára. Az ilyen oktatás az anyanyelvi szaknyelvek leépítését eredményezi, kódváltogatásra ("kevertnyelvűségre", "makaróni nyelvhasználatra") kényszerít és a kisebbségi nyelv presztízs-csökkenését okozza. Lanstyák szerint egyfajta átirányítási programról van szó: a cél ugyanis nem az anyanyelv megőrzése, hanem a többségi nyelvű oktatásra való átállás. Ezenkívül Lanstyák (1995:12) hivatkozik Cummins (1993) tanulmányára is: számos kutatás eredménye ugyanis azt igazolja, hogy a kisebbségi nyelvben elért teljesítmény általában az e nyelven történő oktatás mennyiségének a függvénye, míg a többségi nyelv fejlődése vagy független attól, hogy milyen mértékben használják oktatási nyelvként, vagy egy másik szabályosság érvényesül: ahogy emelkedik a többségi nyelv oktatási nyelvként való használatának a mennyisége, úgy csökken az e nyelvben és e nyelven elért teljesítmény.

Kéttannyelvű oktatás valósul meg azokban az iskolákban is, amelyekben egyazon tanórán mindkét tannyelvet használják. Néha mindkét nyelv tanulói számára szervezik meg (pl. Szlovéniában a kéttannyelvű iskola kötelező volt a szlovén gyerekek számára is), néha csak a kisebbségi gyerekek számára (Horvátországban az 50-es évek végén ilyen oktatást vezettek be), de voltak ilyen próbálkozások a Vajdaságban is, magyar - szerb kombinációval. Lanstyák véleménye szerint kényszermegoldásokról van szó, amelyeknél a többségi nyelv az évek múltával mindinkább uralkodóvá válik az oktatásban, így az utópisztikus programok átirányító programokká válnak.

Részben kéttannyelvű oktatás jellemzi a belemerítési programokat is, amelyekben a diákok (a többségi nyelvet beszélők)

kezdetben minden tárgyat, majd fokozatosan csökkenő mértékben a tantárgyak felét tanulják másodnyelven, a nyelvi kisebbség nyelvén (pl. Kanadában az angol gyerekek a franciát, Spanyolországban a spanyolok a katalánt, Angliában az angol anyanyelvű velsziek a velszit). Ez a program nem hátráltatta anyanyelvi fejlődésüket, sem az oktatás hatékonyságát.

Az ANYANYELVŰ OKTATÁSNAK Lanstyák két változatát említi: a teljes anyanyelvű és az erős anyanyelvi dominanciájú kétnyelvű oktatást.

A TELJES ANYANYELVŰ oktatásnál minden tantárgyat anyanyelven oktatnak, a többségi nyelvet pedig tantárgyként. Ez anyanyelvmegőrző program: az anyanyelv megtartása és fejlesztése szempontjából is jó eredményekhez vezet, a többségi nyelv fejlesztését pedig az iskolán kívül is erősen serkenti a környezet. Ennek egyik változata az ERŐS ANYANYELVI DOMINANCIÁJÚ KÉTNyelvű OKTATÁS, vagyis amikor egy-két tantárgy oktatási nyelve a többségi nyelv. Többnyire pl. a testnevelést, honvédelmet, néha történeimet és földrajzot (célja a nemzettudat gyöngítése), esetleg az idegen nyelveket, latint, zenét oktatják a többség nyelvén. Legkevesbé veszélyes, ha olyan tantárgyakról van szó, amelyekben a nyelvnek viszonylag alárendelt szerepe van. Vannak elképzelések, amelyek szerint a második nyelvnek eszközként való használata az ismeretszerzésben ezt a nyelvet erősebben fejleszti, mintha maga a nyelv tanulmányozása lenne a cél: ez additív helyzetben valószínűleg helyes, de felcserélő helyzetben ilyen hatás nem bizonyított.

Kisebbségi körülmények között hozzáadó helyzetet teremtenek az anyanyelvmegőrző, többségiék számára pedig a nyelvi belemerítési programok, felcserélő kétnyelvűségi helyzetet a nyelvi befullasztási és átirányítási programok. Lanstyák (1995) hangsúlyozza, hogy az iskolának tisztáznia kell, a kétnyelvűség mely típusát akarja kialakítani. Nincs ugyanis "általában vett kétnyelvűség" - csak számos típusa létezik, melyekben a két nyelv helyzete és viszonya más és más. Ha az anyanyelvet részesítjük előnyben, vagyis elsőnyelvi dominanciára és a két nyelv viszonylagos függetlenségére törekszünk, figyelembe kell venni, hogy szórványban még az iskola segítségével is balansz kétnyelvűség vagy másodnyelvi dominancia alakul ki: ezt ellensúlyozandó, az iskolának az első nyelvet és kultúrát kell erőteljesebben támogatnia. Többen a mindennapi élet színterein a tágabb környezet a kisebbségi nyelvet támogatja ugyan, ez

azonban nem ok arra, hogy ne legyen anyanyelvű iskola. Itt azt könnyebben meg is lehet szervezni, és nincs is szükség a lakosság nagy részére kiterjedő magas szintű kétnyelvűségre mivel a kisebbségi nyelv széleskörűen használatban lehet. Ugyanakkor tudni kell, hogy a nyelvek viszonylagos függetlensége olyan másodnyelv-tanulási módszerrel érhető el, amelynél az anyanyelv közreműködését a minimálisra csökkentik. A balansz kétnyelvűség az értelmiségiek esetében természetes kíváncsi. Az, hogy a kétnyelvűségnek mely típusa kívánatos a kisebbségi lakosság egyes rétegei számára, további tanulmányozást igénylő nyílt kérdés. Hallgatólagosan szinte mindenki azt vallja, hogy mindkét nyelvet legjobb lenne anyanyelvi szinten beszélni, egyenlőséget téve a két nyelv közé fontosságuk tekintetében. Pedig az anyanyelv a fontosabb, a másik nyelv csak eszköz a többségi társadalomba megfelelő szintig való integrálódásra.

2. A tannyelv megválasztása és a tannyelvcsere

A multikulturális és többnyelvű közösségek iskoláiban gyakori jelenség, hogy a tanuló kezdettől fogva nem anyanyelvén tanul, vagy iskolázása folyamán tannyelvet cserél. Most az eddig vázolt ismeretek tükrében azokról a szempontokról szövelünk, amelyeket a szülöknek (és természetesen az iskolának mint intézménynek is) mérlegelnie kellene, amikor arról dönt, hogy gyereket milyen tannyelvű iskolába íratja. Az oktatási nyelv megválasztása az iskolába iratkozó gyerek számára a heterogén közösségek pedagógiai kérdései közül talán a legnagyobb horderejű döntések egyike.

Egyértelmű, hogy a szülök kizárólagos joga, olyan tannyelvű iskolába íratni gyereket, amely szerinte annak boldogulását leginkább szolgálja. Ahhoz azonban, hogy egy ilyen fontos döntés, amely a gyerek egész további életútját, lelki fejlődését, közösségi és családi kapcsolatait nagy mértékben befolyásolja, valóban a gyerek javát szolgálja, a szülöknek sok mindent mérlegelnie kell(ene). Első lépésként az elvárásait kellene megfogalmaznia a gyermek (nyelvi) fejlődését illetően és áttekintenie a rendelkezésre álló lehetőségeket. Nem valószínű, hogy sok olyan szülök akadna, aki kisebbségiként ezt ne úgy fogalmazná meg, hogy azt szeretné, gyereke mindkét nyelvben anyanyelvi szintű jártasságokat szerezzen, illetve magas fokú kétnyelvűséget fej-

lesszen ki. Számos, a nyelvi fejlődés folyamatát kétnyelvűségi helyzetben kevésbé ismerő és a nyelvileg esetleg kevésbé igényes szülő abból indul ki, hogy a gyerek az anyanyelvét a családban már úgyis megtanulta, ezért a többségi iskolában majd hozzátanulja a többségi nyelvet is és így mindkettő birtokába jut. Ma már (ismerve a felcserélő és hozzáadó kétnyelvűségi helyzetek hatásait és a fentebb ismertetett hipotéziseket a nyelvek fejlődésének kölcsönhatásairól) tudjuk, hogy ez a jóhiszemű de igen naiv elképzelés leggyakrabban nem két nyelv birtoklásához, hanem, számos más körülménytől függően, erősen másodnyelvű dominanciához, távlatilag esetleg nyelvcserehez és nemzetiség feladásához vezet. Anyanyelvi tudásában a gyerek megreked a konyhanyelvi szinten (amely miatt majd később szégyenkezik és nem is meri vagy akarja használni anyanyelvét; ugyanakkor képtelen lesz azt saját gyerekére átörökíteni vagy nem is érzi azt szükségesnek). A szülők 20 - 30%-a mégis a másodnyelvi oktatás mellett dönt. Az iskola feladata lenne informálni a szülőt: ahhoz, hogy a két nyelv nagyjából egyforma szintig felfejlődjön a két nyelv és kultúra hatásainak nagyjából egyenlő erősséggel kell hatniuk a gyerekre. Amennyiben az egyik nyelv hatásai és használata csak a családra, esetleg a legszűkebb környezetre korlátozódik, az élet minden más területén pedig a másik nyelv és kultúra hatásai érik a gyereket, világos, hogy az első nyelv elsorvad és helyét az erősebb hatásokkal bíró veszi át. A másodnyelvű oktatás gyakran ilyen felcserélő helyzethez teremti meg a feltételeket, még akkor is, ha a gyerek, illetve szülei, önszántukból és nem kényszerből tették meg ezt a lépést. Ilyenkor természetesen azzal is számolni kell, hogy az iskolába induló gyerek a többi, többségi osztálytársához viszonyítva (akik pedig számára ezentúl a referenciális csoportot képezik és akikhez viszonyítják teljesítményét) jelentős hátránnyal indul és esetleg évekre lesz szükség, amíg azoknak nyelvét és kultúráját át nem veszi. Ez pedig elkerülhetetlen ha sikeres akar lenni, hisz a legtermészetesebb dolog, hogy a többségi nyelvű iskolában a többségi nyelv és kultúra a norma. Ugyanakkor ahhoz, hogy egy nyelv megfelelően fejlődjön, megfelelő körületesi feltételek is kellenek. Ha a környezetben radikális változás történik olyan értelemben, hogy a változás előtt elsősorban az első nyelv fejlődését serkentette a környezet, azután pedig a második nyelv fejlődéséhez alakulnak ki a megfelelő feltételek (és ez történik amikor a többségi iskolába irányítja gyereket a szü-

lő) az első nyelv fejlődése megtorpan, sorvadni kezd, helyébe egy másik nyelv lép, amely azonban késéssel kezd el (intenzívebben) fejlődni. Az egyéni adottságoktól függ, hogy mikor, vagy egyáltalán felfejlődik -e olyan szintre, mintha születésétől fogva a gyereknél ezt a nyelvet fejlesztették volna. Ez a törés a beszéd fejlődésében (az egyik leépül, a másik késve fejlődik) a gondolkodásra és annak fejlődésére is kihat annyiban, amennyiben a beszéd a gondolkodás fejlődését egynyelvű helyzetben is befolyásolja. A szülőnek tehát, ha valóban magas fokú kétnyelvűséget szeretne kifejleszteni gyermekénél, döntésével ahhoz kellene hozzájárulnia, hogy hozzáadó kétnyelvűségi körülményeket teremtsen.

Egyes szülők az általános iskola felsőbb osztályaitól (az 5-ik iskolaévtől) vagy a középiskolától "irányítják át" a gyereket az anyanyelviből a többségi iskolába. Tudjuk, hogy az átirányító programok hatásai hasonlóak mint a befulladás programok hatásai, esetleg valamivel enyhébb formában jutnak kifejezésre.

Mai ismereteink tükrében tehát (leszámítva azokat az eseteket, amikor a szülők tudatosan és átgondoltan nyelvcsere akarnak elérni a gyereknél) mindenképpen végig anyanyelvi oktatás ajánlható a kisebbségi tanulóknak, mert ez teremti meg az additív kétnyelvűségi helyzetet.

3. A másodnyelv intézményes oktatásának optimális kezdési ideje

A kisebbségi (magyar) iskolák mindegyikében a másodnyelv tantárgyként mindig jelen van. Ezért a többségi nyelv intézményes oktatásának optimális kezdési ideje általánosan felmerülő kérdés. Arra, hogy melyik lenne a másodnyelv óvodai vagy iskolai oktatásának megkezdésére a legmegfelelőbb életkor, az egyik lehetséges választ neurofiziológusok fogalmazták meg az ún. "agyi plaszticitás" hipotézisében. E nézet hívei hangsúlyozzák, hogy a beszéd megértését és produkcióját irányító agykérgi részek kiépülése - az ún. beszédközpontok, amelyek a halántéklebeny nagy részében és a szomszédos agyterületekben helyezkednek el - a gyerekkorban történik, és az agykérgi lateralizációnak nevezett érési folyamattal hozható kapcsolatba. A lateralizáció eredménye az agykérgi lokalizáció, bizonyos funkcióknak a bal illetve jobb féltékéhez és ezek megfelelő részeihez való kapcsolódása. A beszéddel kapcsolatos funkciók végzésére

az emberek többségénél a bal agyfélteke szakosodik és átveszi a funkciók irányítását. A lateralizáció fogalmához szorosan kapcsolódik a szenzitív vagy kritikus fejlődési szakasz fogalma, a fejlődésnek az a szakasza, amikor egy lelki funkciót megfelelő gyakorlással fel lehet fejleszteni. A beszéd elsajátításában a kritikus periódus alsó határa meghatározott értelmi struktúrák jelentkezéséhez kapcsolódik, amelyek feltételei a beszédfejlődésnek, felső határa pedig a pubertás kezdete előtti időre tehető, amikor befejeződik a lateralizáció folyamata. A beszédfejlődés érzékenységi periódusában lehetséges a funkciók transzfere vagy átvitele, vagyis egy funkciót a rá nem "specializálódott" félteke is átvehet, ha az irányítását végző agykérgi részek a másik féltekén sérülnek. Ez is az agykéreg rugalmasságára utal. A beszédközpontokat illetően régebben az a nézet uralkodott, hogy a bal féltekében elhelyezkedő Broca és Wernicke központok irányítják a beszédprodukción és a beszédmegértés folyamatait. Ma ezt a véleményt a dolgok leegyszerűsítésének tartják és az ún. dinamikus lokalizáció álláspontja az uralkodó. E nézet szerint a beszédfolyamatokat nem az agykéreg pontosan körülhatárolható részeiben található egyes idegsejtek vezérlik; a beszédhez több agykérgi zóna és a kéregalatti részek összehangolt működése szükséges, és ennek az együttesnek minden komponense hozzájárul az egész rendszer sikeres működéséhez. Mai vélemények (Péter, 1996:104) szerint a jobbkezesek 96%-nál a beszédet irányító agykérgi zónák a bal-, a balkezesek 70%-nál szintén a bal-, 15%-nál a jobb-, 15%-nál mindkét féltekében találhatók. Ezeknek kialakulása, mint említettük, a lateralizáció folyamatához köthető, amelyet az agy plaszticitása jellemez. Ezt a rugalmasságot kell kihasználni a második nyelv tanulásakor is. A másodnyelv tanulását a negyedik és a nyolcadik életév között kell elkezdni, a legjobb eredmény a nyolcadik és a tizedik év között várható. Újabban olyan nézetek is vannak, hogy a második nyelv elsajátításának kritikus periódusát a gondolkodásban megjelenő formális műveletek zárják (11-12 éves kor), mert ekkor olyan gondolkodási stratégiák és személyiségjegyek jelentkeznek, amelyek gátolják a sikeres nyelvtanulást.

Amennyiben elfogadjuk az említett, viszonylag széles életkori határokat a másodnyelv tanulására mint optimális keretet, a kezdés idejének pontosításakor olyan pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezőket kell figyelembe venni, amelyek a későbbi beszédfejlődést mindkét nyelvben erősen befolyásolják.

Így a tanuló szempontjából mérlegelni kell, hogy számára felcserélő-e vagy hozzáadó a kétnyelvűségi helyzet, fennáll-e a nyelvcseré valószínűsége, milyen a nyelvek státusza, melyik a környezet domináns nyelve amely az iskola segítségével nélkül is nagymértékben kifejlődne, milyen intenzitással folyik a tanulás és mennyi a rendelkezésre álló idő. Természetesen figyelembe kell venni azt is, hogy a "nyelvtanulási képesség" az általános tanulási képesség egy külön formája, amely, éppúgy mint az intelligencia (tanulási képességként is definiálják) bizonyos életkorig növekszik, tehát a korai nyelvtanulás is csak egyes vonatkozásaiban sikeresebb, mint a későbbi. Megfelelő döntés csak alapos mérlegelés után hozható, azt is inkább csoportra vonatkozóan és kevésbé egyénre szabottan lehet meghatározni. Ha pl. kisebbségi szempontból mérlegeljük a kérdést és a helyzetet erősen felcserélő kétnyelvűségi helyzetnek ítéljük, amelynél a többségi nyelv státusza magas a kisebbségié alacsony és emiatt fennáll a nyelvcseré lehetősége a cél viszont anyanyelvi domináns kétnyelvűség, valószínűbb az olyan döntés helyessége, amely a második, többségi nyelv intézményes oktatásának elődázott kezdését ajánlja az iskolának mint intézménynek. Ha pedig a többségi tanulók kétnyelvűsítéséről vagy elit kétnyelvűség kialakításáról van szó, inkább a második vagy idegen nyelv korai vagy korábbi kezdete tűnik elfogadhatóbbnak a mai ismeretek tükrében.

4. Következtetés helyett

Ha figyelembe vesszük mindazt, amit a két- és többnyelvűség pedagógiai kérdései kapcsán kifejtettünk, elmondhatjuk, hogy a tudományos ismeretek irányelveket nyújthatnak olyan környezeti feltételek megteremtéséhez, amelyek elősegíthetik a jelenségek kíváncsiabb formáinak kialakulását. Az ismeretek segíthetnek a szülőnek és a tanulónak fontos döntések meghozatalában, különösen pedig az iskolának mint legfontosabb kisebbségi intézménynek olyan szervezeti formák beiktatásában, amelyek lehetővé teszik a többkultúrájú és többnyelvű környezet potenciális előnyeinek kihasználását, és a tanulók adottságainak kibontakozásához megfelelő feltételeket teremthetnek. Ilyen esetekben a kétnyelvűség, két kultúrával termékenyülő létforma, elfogadható megoldás lehet. Ez azonban csak a többség és a kisebbség nyelvének és kultúrájának szigorú egyenjo-

gúsításával érhető el, alárendelt nyelv és kultúra nélkül. Az ilyen (jogilag szavatolt) gyakorlatot eddig nemigen sikerült megvalósítani. Pedig enélkül nincs hozzáadó kétnyelvűségi helyzet, kevés a pozitív következménye a kétnyelvűségnek.

JEGYZETEK

1 Ez a dolgozat a "Tannyelv szerepe a tanulók személyiség-fejlődésében többnyelvű környezetben" cím alatt a Szarvas Gábor Nyelvművelő Napokon (Ada, 1998) elhangzott előadás rövidített változata. Az itt tárgyalt kérdéseket a szerző egy megjelenés alatt álló monográfiában részletesebben már kifejtette (l. Göncz 1998, megjelenés alatt).

IRODALOM

Cummins, Jim 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis, Working Papers of Bilingualism, Toronto: OISE, 9:1-43.

Cummins, Jim 1993. Bilingualism and second language learning, Annual Review of Applied Linguistics, 13:51-70.

Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiség-fejlődésére többnyelvű környezetben In: Kassai Ilona szerk. Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat, Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 65-81.

Göncz Lajos 1998. A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban), megjelenés alatt.

Lanstyák István 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között, Regio, 4:90-116.

Lanstyák István 1995. Kétnyelvű egyén - kétnyelvű közösség - kétnyelvű iskola In: Lanstyák István - Szigeti László: Identitásunk alapja az anyanyelvű oktatás. Érveink az alternatív - kétnyelvű oktatással szemben. Pozsony: Mécs László Alapítvány Kiskönyvtára, 7-20.

Dr. Péter Ágnes 1996. Neurológia. Neuropszichológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Skutnabb-Kangas, Tove 1984. Bilingualism or Not - The Education of Minorities, Clevedon: Multilingual Matters 7 (Szerb kiadás 1991. Bilingvalizam da ili ne, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva).