

TÖVE SKUTNABB-KANGAS

A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai*

Fogyatékos gyermekek vagy fogyatékos iskolák és társadalmak?

Ez a szöveg a kisebbségi gyermekek gyenge iskolai eredményeire adott magyarázatok stádiumait vizsgálja. Ki tehető felelőssé, ha a különböző intézkedéseket eredményező elemzések alapján ítélünk? Ki lehet a hibás abban, hogy a kisebbségi gyermekek számára nehézséget jelent az iskola? A gyermek „fogyatékos” vagy az iskolát működtető társadalom lingvisticista és rasszista?

Először a világ legtöbb államának oktatáspolitikája szegregálja a kisebbségeket, vagyis vagy be sem engedi őket iskoláiba, vagy nem teszi kötelezővé az iskoláztatást. Ezt néha földrajzi vagy demográfiai okokkal magyarázzák: a kisebbségek alacsony népességű, „periférikus” területeken élnek (melyek természetesen csak a hatóságok, s nem a kisebbségek szempontjából periférikusak). De persze nem ez a fő ok, ami abból is látszik, hogy amint az asszimiláció - többnyire gazdasági (a közelben talált természeti kincsek kiaknázása) vagy politikai (állambiztonsági) érdekek miatt - fontossá válik, rögtön épülnek bentlakásos iskolák, vagy a diákokat viszik távoli kollégiumokba.

A kisebbségi gyermekek beiskolázásával az első reakció gyakran a közömbösség és a mellőzés volt: a többségi nyelven tanították őket, mintha az nekik is anyanyelvük lett volna, nem törődve azzal, hogy ez idegen nyelv volt a számukra. Azokban az esetekben, amikor misszionáriusok tanítottak őshonos kisebbségi gyermekeket saját iskoláikban, rasszista-romantikus magyarázatot találtak: a nemes vadat a természetben kell tartani, és nem szabad civilizálni.¹ Táblázatos összehasonlításunk azon a ponton kezdődik, amikor az oktatási szervek az első intézkedéseket tették a kisebbségi gyermekek súlyos iskolai kudarcainak megfékezésére.

Mikor a kisebbségi gyermek iskolai problémákkal találja szembe magát, ennek okát - nyíltan vagy burkoltan - elemzik. Azután a probléma csökkentésére intézkedéseket ajánlanak és hoznak. Az intézkedések háttérében gyakran a kisebbségek jövője is felsejlik: meg fogják-e (meg tudják-e) tartani nyelvüket és kultúrájukat, vagy gyorsan, esetleg lassabban, néhány generáció alatt, el fognak tűnni, beleolvadva a többségbe. Ha nem olvadnak be rögtön, ezt a társadalom jó, pozitív, vagy rossz, megosztáshoz vezető jelenségként értékeli? Nyugati „szakértők” a fejlődő országokban tapasztalt kudarcok elemzésére is alkalmazták bizonyos változtatásokkal e magyarázatok, sőt az intézkedési tervek egy részét, bár annak jövőszemlélete nélkül. Ennek ellenére ezek az intézkedések az új szituációba még kevésbé illenek.

A legtöbb fejlett ország kisebbségi oktatásában végbement fejlődés első négy fokozata hiányelméletekre épül. Ezek az elméletek abból a feltevésből indulnak ki, hogy valami nincs rendben 1) a kisebbségi gyermekkel - az idegen/második nyelvvel kapcsolatos hátrány: a gyermek nem ismeri elég jól a többségi nyelvet; 2) a kisebbségi szülővel - társadalmi hátrány: a szülők munkások vagy parasztok; 3) az egész kisebbségi csoporttal - kulturális hátrány: a gyermek kulturális háttere „eltérő”; 4) ezek együttese - az anyanyelvvel kapcsolatos hátrány: a gyermek nem ismeri elég jól saját nyelvét és kultúráját, ezért nem tudja mire építeni az újonnan elsajátítandó nyelvet, és önbizalomhiányban szenved. Bizonyos mértékig azt is elismerik, hogy gond lehet a többségek, kortársak és tanárok (de nem a rendszer) körül: a megfelelő kisebbségi információ hiánya esetükben diszkriminációhoz vezethet.

Ebben a négy szakaszban a kisebbség gyors többségi beszélővé válását tűzik ki célul. De amíg a gyermek eredeti anyanyelvét beszéli, az iskolának segítséget kell nyújtania abban, hogy megbecsülje azt. A fő intézkedéseket az befolyásolja, hogy a gyermeket a hatóságok szerint melyik hátrány sújtja. A korábbi fázisban hozott intézkedéseket a következő szakaszba lépő iskolarendszer valószínűleg örökölni fogja.

Úgy tűnik, az egyes európai országok egymástól valamelyest különböző fejlődési utakat jártak be. A skandináv országok, és különösen Svédország, a nyelvi hátrányokra helyezi a hangsúlyt. Ennek elsősorban az az oka, hogy Svédországban a finnek a legnagyobb bevándorló csoport. A finnek svédkéhez hasonló társadalmi struktúrája és kulturális sajátosságai részben a 650 évig tartó svéd gyarmatosítás következményei, melynek során Svédország rájuk kényszerítene hatalmi struktúráját, kultúráját és normáit. A két nyelv között viszont nagy a különbség (a svéd indoeurópai, a finn viszont finnugor nyelv), ezért a nyelvi kérdések már korán főszerepet kaptak. Az Egyesült Királyság a második nyelvi hátrány mellett elsősorban a kulturális különbségekre helyezi a hangsúlyt, az anyanyelv elvesztésével kapcsolatos viták még alig kezdődtek el. Nyugat-Németország a kulturális és második nyelvvel kapcsolatos hátrányok mellett főleg a társadalmi hátrányt hangsúlyozza, különösen az ott élő legnagyobb kisebbségi csoport, a törökök vonatkozásában.

Összeurópai szinten napjainkban több figyelmet szentelnek a kulturális hiányosságokkal érvelő, a fejlődés későbbi szakaszaira jellemző intézkedéseknek. Fontos elemeznünk a kormányintézkedésekben és a jellegzetes európai tanári továbbképző kurzusokban és tantervekben megjelenő kultúrák közötti megközelítést, (interkulturalizmust), mert ezekben még mindig a hiány-modellek valamelyike van jelen, még akkor is, ha háttérük - az etnicizmus és lingvicizmus - sokkal vonzóbbnak tűnik, mint a régi, biológiai alapú faji megkülönböztetés.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a probléma különféle magyarázatain alapuló intézkedések nagy részére bizonyos szempontból szükség lehet. A kisebbségi gyermek számára az idegen vagy második nyelv emelt óraszámú tanítása, vagy saját kultúrájának jobb megismerése igen hasznos, akárcsak az, ha a többségi diákok és tanárok ismerik meg valamennyire a kisebbségi kultúrát. A kisebbségi gyermek számára az a leglényegesebb, hogy anyanyelvét anyanyelvi oktatási program segítségével fejleszthesse. De az intézkedések alapjaikban hibásak, ugyanis mindegyikük azon alapul, az anyanyelv elvesztésével érvelő modellt is beleértve, hogy a gyermek valamiben hiányt szenved, és ezeket a „hiányosságokat” akarja valamiképp kompenzálni azzal, hogy a gyermeket, szüleit, csoportját és kultúráját változásra bírja, hogy az megfeleljen az iskolának. Az európai iskolákban még mindig fogyatékosnak számít, ha valakinek a többségtől eltérő anyanyelve és kultúrája van és ha az illető nem középosztálybeli (és nem fiú).

Ezek a hiányelméletek a faji előítéleteket kizárólag információs problémának látják (amennyire egyáltalán elismerik a létezését), az integrációt pedig a kisebbség feladatának tekintik, s nem olyan kapcsolatnak, melyben mind a kisebbségnek, mind a többségnek alkalmazkodnia kell a másikkal.

A kisebbségi oktatás fejlődési fokai

A PROBLÉMÁK OKAI	INTÉZKEDÉS	CÉL
<i>Hiányelméletek</i>		
1. INy-függő hátrány, tanulási fogyatékos (a gyermek nem sajátította el)	A TNy intenzívebb oktatása (kiegészítő oktatás, angol második nyelv, bevezető)	A kisebbség minél gyorsabban sajátítsa el a TNy-t.

<p>megtehető szinten az INy-t) 2. Társadalmi hátrány, társadalom-függő tanulási fogyatékoság (a gyermek az alsóbb osztályokból származik)</p>	<p>tantárgy, stb.); kompenzációs. Több társadalmi és pedagógiai segítség (segédanyagok, korrepetálás, pszichológusok, társadalmi munkások, pályaválasztási tanácsadók, stb.); az 1. intézkedésen kívül; kompenzációs.</p>	<p>Mint 1.</p>
<p>3. Kulturális hátrány, kultúra-függő tanulási fogyatékoság (a gyermek kulturális háttere „eltérő”; önbizalma csekély; diszkriminációban szenved)</p>	<p>Tájékoztató: a kisebbségi gyermeket a többségi kultúráról/saját kultúrájáról; minden gyermeket a kisebbségi kultúráról. Kultúráközi oktatási programok indítása; a diszkrimináció/rasszizmus kizárása a tananyagból; hozzáállás-fejlesztő tanári tanfolyamok; az 1. és 2. intézkedésen kívül; kompenzációs.</p>	<p>A KNy megőrzése a családban 1-2 generáción keresztül; a kisebbségi gyermeknek segítségre van szüksége, hogy becsülje kultúráját (amíg TNy-i beszélővé válik).</p>
<p>4. ANy-függő hátrány, tanulási fogyatékoság az ANy elvesztése miatt (a gyermek nem ismeri elég jól ANy-ét, ezért nincs megalapozva az INy- tanulás) (az INy-tanulás közben a tananyag egy részét a gyermek nem érti meg)</p>	<p>Az ANy tantárgyi oktatása; elemi oktatás az ANy-en, majd a lehető leggyorsabb váltás az INy-re. A KNy-nek nincs valós, csak terápiás értéke; kompenzációs (önbizalom- fejlesztés, együttműködés a szülőkkel, a TNy-tanulás megalapozása; az INy-tanulás idején segít a tananyag zavartalan átadásában); az 1. és 3. intézkedésen kívül.</p>	<p>Mint 3.</p>
<p><i>Gyarapodás-elméletek</i> 5. A magas szintű kétnyelvűség hasznos az egyén számára, de nehéz megvalósítani, sok munkát és energiát igényel. Elsődleges cél a TNy alapos elsajátítása; ez az egyenlő esélyek előfeltétele</p>	<p>Éveken át folyó KNy-oktatás többségi iskolákban; a TNy kötelező tantárgy; középfokú szinttől kezdve TNy-oktatás szükségszerű; amíg demográfiai alapjai megvannak, diglosszikus helyzetben a KNy fennmaradhat.</p>	<p>A KNy fenntartása a magánszférában megengedett; a kétnyelvűség.</p>
<p>6. A kétnyelvűség elősegíti a fejlődést. Ha problémák merülnek föl, azok hasonlóak az egynyelvű gyermekeihez; bizonyos problémák a rasszizmus/diszkrimináció következményei.</p>	<p>Önálló, azonos iskolarendszer a kisebbségi és többségi gyermekek számára, ahol az ANy az oktatás nyelve, a másik nyelv oktatása kötelező (vagy választható) mindkét fél számára. Gazdasági szempontból pozitív diszkrimináció a kisebbség javára (kisebbségi osztályok lehetségesek).</p>	<p>A kisebbségek léte az egész társadalmat gyarapítja. A KNy (legalábbis bizonyos fokig) hivatalos státuszt kap, használatát támogatják, a TNy-ű gyermekek esetében is.</p>

ANy = anyanyelv; INy = idegen nyelv;
KNy = kisebbségi nyelv; TNy = többségi nyelv

A gyarapodás-elméletek abból az elvből indulnak ki, hogy az iskolának kell a gyermekhez alkalmazkodni és nem fordítva. Az iskolának a gyermek anyanyelvét és kulturális-társadalmi hátterét pozitív kiindulási pontként kell kezelnie. A kisebbségek létét költséges, de a társadalmat gazdagító, a kétnyelvűséget és két kultúrába illeszkedést hasznos és a gyermeket ösztönző jelenségnek tekinti. Ha a kisebbségi

gyermeknek iskolai gondjai támadnak, ezt vagy a többletmunkának tulajdonítják, illetve az utolsó szinten, vagy az egynyelvű gyermekkel közös problémának, vagy ez utóbbi és a faji megkülönböztetés, a lingvicizmus és a diszkrimináció együttes következményének. Jelentésünk az utópisztikus 7., 8. stb. szintet képviseli. A szerző az 5. szint érvelésének egy részét tarthatatlannak véli, amely a kétnyelvűvé váláshoz szükséges erőfeszítéseket eltúlozza, a gazdasági élvek pedig még mindig az egynyelvűségből mint a gazdasági szempontból ideális helyzetből indulnak ki.

A szerző véleménye szerint a Svédországban élő finnek az egyetlen gazdasági okokból bevándorló kisebbség, amely elérte az első gyarapodásméleti szintet. Az Egyesült Államokban élő spanyol anyanyelvűek már régen elérhették volna, de legfejlettebb programjaik sem jutottak túl az anyanyelvvesztési szinten, és oktatásuk nagy része még mindig a hiányelméletek első három szintjének valamelyikénél tart. Állításunknál nem vettük figyelembe sem az ideiglenesen áttelepülő eliteket: NATO-tiszteket, diplomatákat, olajszakértőket, nemzetközi üzletembereket és köztisztviselőket, stb.,² sem a gazdasági okokból bevándorlók saját költségén működő, a fogadó ország pénzügyi támogatását nem élvező saját iskoláit. (Anna Obura szerint „a fejlődő országok kisebbségi elitjeit kiszolgáló magánoktatás éppolyan gyenge, mint a kisebbségi oktatás általában”.³) Állításunk tehát csak az államilag támogatott oktatási rendszerekben megszokott oktatásra vonatkozik.

Igen kevés kisebbségi csoport jutott el a 6. szinthez, még ha a számarány, és nem a hatalom szerinti kisebbségeket tekintjük is. Nem véletlen, hogy a számszerű kisebbségek közül a korábbi vagy jelenlegi, hatalommal felruházott kisebbségeknek (napjainkban például a fehér dél-afrikaiaknak, korábban a Finnországban élő svédeknek, a gyarmatosítók leszármazottainak) vannak a leginkább védett oktatási jogai. A politikai tényezők fontosságát jelzi tehát, hogy mind a mai napig kevés ország tekinti a kisebbségek létét a társadalmat gazdagító jelenségnek, kivéve, ha az adott kisebbségnek megvolt vagy megvan a hatalma, hogy megteremtse ennek a szemléletnek a feltételeit.

Néhány olyan helyzetben, ahol egy határ két oldalán azonos számú kisebbség él (dániai németek és németországi dánok), sikerült elérni a 6. szintet. Az egykori szocialista országok egyes kisebbségeinek is sikerült ezt megvalósítani. Néhány ország, például Jugoszlávia, úgy szervezték meg a kisebbségi oktatást, hogy abból sok más ország is tanulhatna⁴. A fejlődő országok némely kisebbsége is hosszú utat tett meg, pl. Indiában.⁵ Megfelelő körülmények esetén a jól szervezett vendégmunkás-kisebbségek egy része is sikert arathat. Bőséges nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésre, mivel a lingvicizmus mindenütt egyforma.

Anyanyelvi írás-olvasás és az egyetemes elemi oktatás

„Az gondotam hogy megjavul a hejesirásom és az óvasásom. Naggyon érdekes vót egy csomó ember elöt kelet beszégetnünk ami asziszem naggyon fontos.” A fentiek az Ausztráliában működő Felnőtt Írás-Olvasási és Alapoktatási Egység a munkahelyen, munkaidőben útépitők számára tartott tanfolyamának egyik résztvevője írta hat héttel a tanfolyam kezdete után. A programot ismertető cikk nem közli a résztvevők anyanyelvét,⁶ de a cikkhez mellékelt fényképen látható legtöbb résztvevő Baja sötét, és külsejüket tekintve nem feltétlenül angol anyanyelvűek. A fenti részlet pontos metanyelvi fonológiai tudásról árulkodik - ennek ellenére szerzője bizonyos kritériumok alapján funkcionális analfabétának tekinthető. A felnőtt ausztrálok mintegy 10%-ának „okoznak súlyos nehézséget az olvasás, az írás és a számolás alapjai”, „kezdve azokkal, akik a címkéket, utcaneveket, buszmegállók tábláit vagy

rövid történeteket sem tudnak gyermeküknek felolvasni, egészen azokig, akik ugyan tudnak írni-olvasni - némi nehézséggel bármit elolvasnak az újságban, és egyszerű mondatok leírására is képesek -, de bizonytalanok lévén, kerülnek ezeket az elfoglaltságokat”.⁷ Ausztrália lakosságának majdnem 4%-át hivatalosan is funkcionális analfabétának tekintik,” de ez esetben sem tudjuk, mekkora körökben a nem angol anyanyelvűek aránya.

Az abszolút és a funkcionális írástudatlanság globális számadatai egyrészt közismerten megbízhatatlanok, másrészt igen nehezen értelmezhetőek. Az általános kép szerint az analfabéták aránya a legtöbb országban lassú csökkenést mutat, ugyanakkor az abszolút szám növekszik. Az UNESCO 1988-as Statisztikai Évkönyve a 207 ország és terület közül csak 137 adatait ismerteti. A hiányzók közül sok országban (Csád, Gambia, Namíbia, Nigéria, stb.) köztudottan magas az írástudatlanok aránya, míg másokban ez igen alacsony (például csak tíz európai országban jelez analfabétákat). Az írástudatlanság sok hiányzó országban, például Svédországban, Nagy-Britanniában, az Egyesült Államokban, Franciaországban, Nyugat-Németországban gyorsan nő, részben a háború óta bevándorolt alul- vagy rosszul képzett népesség miatt. Az UNESCO-adatok egy része majdnem 20 éves. Legnagyobb része a 15 évnél idősebb lakosságra vonatkozik, de számos ország (Mauritánia, a Dominikai Köztársaság, Afganisztán, Irán) az öt vagy hat évnél idősebb, mások a tíz évesnél idősebb lakosság adatot adja meg, néhány ország (Szudán, Kuba, Irán, a Szovjetunió, Suriname) pedig felső határt is szab, tehát a 45, 49 vagy 59 évesnél idősebb lakosság adatait nem köze. A világ analfabétáinak nagy része nő.

Az UNESCO Statisztikai Évkönyvében az írástudatlanok nyelvvel kapcsolatos egyetlen konkrét információ az, hogy Tanzániánál a szuahéli nyelvű írástudatlanok számát adja meg (ami azt jelenti, hogy ott bármely egyébként írástudó analfabétának számít, ha nem tanul meg szuahéli nyelven). Közvetve az úgynevezett „törzsi”, „nomád” vagy „indián” lakosság öt ország adataiból való kizárása is nyelvvel kapcsolatos információnak számít. Ebből következően a világ analfabétáinak anyanyelvvel kapcsolatos elemi információknak is híján vagyunk. Az írástudatlanság okait kutató számos elemzés és program szól arról, hogy mi a teendő, és milyen intézkedések történnek. De arról nincs statisztikai információ, hogy a világ analfabétáinak hány százaléka tartozik olyan népességhez, akik második vagy idegen oktatási nyelven kényszerülnének tanulni, ha iskolába vagy tanfolyamokra járhatnának, és mekkora azoknak a száma, akik azért abszolút vagy főképpen funkcionális analfabéták, mert második vagy idegen nyelven oktatták őket.⁸

De még így is meglehetősen biztonsággal állíthatjuk, az írástudatlanságnak szerte a világon a hibás oktatási-nyelvtervezési politikában gyökerező idegen nyelvű oktatás az egyik fő pedagógiai oka. Ebből következően főleg a funkcionális írástudatlanság nem szűnik meg addig, amíg a világ legtöbb anyanyelvét legalább részben nem fejlesztjük írásbeliséggel rendelkező nyelvvé. Ez hatalmas, de elkerülhetetlen feladat. A továbbiakban megemlítünk néhány alapvető okot, hogy vajon ez idáig miért nem valósulhatott meg, bár a kérdés rendkívül komplex, és ezért, valamint más fontos okok miatt, rövid jelentésünkben nincs lehetőség tárgyalására.

Amikor a korábbi európai gyarmatok elnyerték függetlenségüket, az egyik legfontosabb oktatási cél az Egyetemes Elemi Oktatás (EEO) lehető leggyorsabb elérése volt. Sokan remélték, hogy a gyarmatosítók által okozott kár gyorsan helyrehozható.⁹ India 1947-es alkotmánya például általános nyolc éves tankötelezettséget irányoz elő 1960-ra. Azokban az országokban, ahol az EEO még nem létezett, az UNESCO kezdeményezésére a 60-as években miniszteri találkozók

fogalmazták meg a célokat: Ázsiában az 1960-as karachi, Afrikában az 1961-es Addis Abeba-i, Latin-Amerikában az 1962-es santiagoói, az arab világban az 1966-os tripoli találkozón. A legtöbb terv az EEO elérését 1980-ra, Latin-Amerikában 1970-re tűzte ki. Az EEO-t emberi jognak tekintették, melyet már az ENSZ Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának 26. cikkelye is megfogalmaz, lényegében mindenki számára biztosítva az ingyenes és kötelező alapfokú oktatást.

De a Nyilatkozat nem említi, hogy az oktatás milyen nyelvű legyen. Mint ahogy a jelentések nagy része sem. Afrika esetében például, az Addis Abeba-i jelentés fő részében szó sem esik a nyelvről. Az országokra bontott afrikai oktatási jelentések „vagy teljesen mellőzték a nyelvi kérdést, vagy beérték néhány, az angol nyelv tanításának fejlesztéséről szóló sablonos utalással”.¹⁰ Az 1960-as malawi” (a 360 oldalból három szól a nyelvről),¹¹ az 1963-as ugandai¹² (83-ból három), az 1967-es ghánai¹³ (160-ból egy), az 1960-as nigériai jelentés¹⁴ (8000 sorból öt) egyike sem említi a mintegy 1000 őshonos afrikai anyanyelvet. Az 1964-65-ös kenyai jelentés¹⁵ (az 531 bekezdésből 4 szól a nyelvről) néhány anyanyelvről szóló megjegyzésének hozzáállása „negatív, és a fordulat csak 1976-ban érkezett el. A kenyai nyelvpolitika egyik magyarázata a sok közül az, hogy a benyújtott szakvélemények nagy részét betelepült, 1964-65-ben az oktatási rendszerben és döntéshozói pozíciókban foglalkoztatott (a jelentés végén felsorolt) szakértők nyújtottak be.”¹⁶ Ennek ellenére nyilvánvaló lehetett számukra, hogy „az afrikai iskolákban a sok kimaradás és bukás forrása az oktatási nyelv problémakörének nem megfelelő kezelése”, mutat rá Gilbert Ansre egy cikkében, amelyben bebizonyítja, hogy hamisak azok az érvek, melyek Afrikában az európai nyelvek oktatási nyelvként való fennmaradását támogatják.¹⁷

Úgy tűnik, még az írni-olvasni tudás kérdéseiben jártas szakértők nagy részének is elég ködös ismeretei vannak a nyelvproblémáról. Az UNESCO egyik fő szakértője, H. S. Bholá professzor az 1984-ben megjelent *Campaigning for literacy* (Harc az írni-olvasni tudásért) című könyvében¹⁸ azt írja, hogy „a nemzeti nyelvtől eltérő nyelven írók-olvasók korlátolt, patriarchális, marginális létbe kényszerülnek”. Amikor azt állítja, hogy „az egynyelvű írásbeliség hozzájárult például a burmai, kínai, kubai, tanzániai és szómáliai analfabétizmus elleni kampány hatalmas sikeréhez”,¹⁹ azon kevés országok közül választ példát, ahol vagy kevés a nyelvi kisebbség, vagy létezik egy szinte mindenki által ismert közös nyelv, ún. *lingua franca*, elfelejtve, hogy ez a világ nagyobbik részére egyáltalán nem érvényes. Az egynyelvű írásbeliség többnyelvű közegben általában katasztrofális. Véleménye szerint Indiában „mintegy 14 nyelvet beszélnek..., mindegyiket emberek milliói”, vagyis az 1961-es népszámláláskor összeírt 1654 nyelv alig 1%-át ismeri el. Ezt a számot az Indiai Nyelvek Központi Intézete „valamivel több, mint 400 nyelv, számtalan dialektus, szociolektus, zsargon és stílusréteg”²⁰ elismerésére redukálta. Ezek közül ötvennyolcat használnak az oktatásban.²¹ Az anyanyelv döntő szerepének elismerése és az általános nyelvi kérdések szakszerűbb megítélése nélkül aligha érjük el az EEO és a funkcionális írni-olvasni tudás céljait. Az ezzel összefüggő nehézségek a legtöbb, írni-olvasni tudással foglalkozó könyvben nyomon követhetők.²²

Az EEO háttérében a nemzetalkotással és a fejlődés szolgálatába állított oktatással kapcsolatos két alapelv ismerhető fel.²³ Az EEO célja az volt hogy segítse kifejleszteni az egy nemzethez tartozás tudatát az inkább a közvetlen környezetükhöz vagy térségükhöz kötődő népek körében, akiket az európai gyarmatosításnak köszönhetően egyszer csak közös államhatár kerített körül. Emellett az EEO-nak az is célja volt, hogy kifejlesszen egy alapeszközt a nemzeti egység gyakorlására: olyan közös nyelvet, melynek segítségével a különböző anyanyelvű lakosság kommunikálni

tud. Az EEO céljai közé az ország (egyik) hivatalos nyelvének megtanulását is be kellene építeni.

A fejlődés szolgálatába állított oktatás modernizációs paradigmája szerint az oktatás a „modernizáció” (a tradicionális munkastílus elvetése, növekvő teljesítmény-motiváltság, hosszú távú tervezés, a működés alapjául szolgáló ésszerű költségelemzés), s így a gazdasági növekedés egyik előfeltétele, melyet a harmadik világban minden bajok orvoslójának tartottak. Bár a modernizációs paradigma mint közgazdasági elmélet támadások keresztüzébe került, érvrendszerét az oktatástervezésben továbbra is felhasználták (az UNESCO és a Világbank).²⁴ Mivel a „modernizáció” eszméjéhez hozzátartozott az új technológia és ideológiák gyors terjedése az oktatáson és a tömegkommunikáción keresztül, a közös nyelv szükségyszerűnek látszott.

Mindez azt jelenti, hogy az EEO mindkét alapelve a helyi és regionális anyanyelvek ellenében hatott, mert mind a nemzetalkotás, mind a fejlődés szolgálatába állított oktatás az elterjedtebb közös nyelvek használatát „követelte meg” (bár ezt a jelentésekben nem fejtették ki, valószínűleg magától értődőnek tekintették). Ez annál is érthetőbb, mert a legtöbb vezető és szakember részben a nyugati világban folytatott tanulmányai során magáévá tette a korábbi gyarmatosítók nyelvének felsőbbrendűségébe vetett hitet. A ghánai nyelvész, Ansre szerint *„A nyelvi imperializmus finom, ravasz módon gyúrja át még a társadalom legnemesebb tagjainak agyát, hozzáállását és törekvéseit is, s megakadályozza őket az őshonos nyelvek lehetőségeinek felismerésében és megbecsülésében. Áldozatai gyakran meg vannak győződve róla, hogy még ekkor is, ha a társadalom nagy része nem beszéli az adott idegen nyelvet, az hasznos az ország számára...”*²⁵

Debi Pattanayak, az Indiai Nyelvek Központi Intézetének korábbi igazgatója így ír erről: *„Bármilyen osztja is meg az elitet a nyelvi kérdéssel kapcsolatban, az angol nyelvnek való behódolás egyesíti őket... A magasan képzett elidegenedett elit kisebbség a kisebbség nevében azzal a szent meggyőződéssel támogatja továbbra is az angol nyelvet, hogy az angol nyelvű oktatás egyenlő a modernizációval. Valójában azonban csak azt a célt szolgálja, hogy segítségével tartsák fenn ellenőrzésüket az államapparátus és a tömegkommunikáció fölött.”*²⁶

Ugyanakkor maga az UNESCO, illetve szakértő csoportjai magától értődőnek tekintették, hogy az anyanyelv a legjobb oktatási közeg, legalábbis az elemi oktatás szintjén.²⁷ Az UNESCO-szakértők nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai és szociológiai érvekkel bizonyították, hogy miért az anyanyelvet kell e célra használni. Az UNESCO-javaslat bírálói viszont naivitással vádolták a javaslatot, és elsősorban politikai és gazdasági érvekkel éltek²⁸ vagyis így visszatekintve a nemzetalkotás és a fejlődés szolgálatába állított oktatás foszladozó Védőszárnyai alá bújtak.

Az EEO napjainkban még mindig csak álom, és nem valóság. 1980-ban a 6-11 éves korosztályban az elemi iskolákba beiratkozottak nettó aránya Afrikában 63%, Ázsiában 66%, Latin-Amerikában 81% volt.²⁹ Ugyanabban az évben az összes beiratkozottak aránya (ami az osztályoknak megfelelő életkorok eltérései miatt akár 15-20%-kal is magasabb lehet a nettó beiratkozási aránynál) 15 (főleg afrikai) országban 50%, 35 országban 80% alatt maradt.³⁰

Az iskolába sosem járó gyermekeken kívül az elemi oktatás befejeződése előtt kimaradók is csökkentik az (abszolút vagy funkcionális) írástudatlanság megszüntetésének esélyeit. Becslések szerint a tartósan megmaradó minimális írni-olvasni tudás eléréséhez legalább négy osztály elvégzése szükséges. Ezt valójában tapasztalatból tudhatták már az ötvenes években is, amikor a Nuffield Alapítvány és Gyarmati Iroda a nyugat- és kelet-afrikai oktatási politikát és gyakorlatot áttekintő

hatalmas elemzésében úgy ítélte meg, hogy „a négy évnél kevesebb osztályt végző gyermekek írni-olvasni tudása a jelek szerint nem tartós, és az iskoláról szerzett tapasztalataik pszichológiai károkat is okozhatnak”.³¹

UNESCO-statisztikák szerint a 4. osztály előtt kimaradók aránya 12 országban 50% fölött, 32 országban 25-50% között volt.³² Ennek ellenére nincs pontos megfelelés egyrészt a kimaradók aránya, másrészt az összes beiratkozók száma és a nemzeti össztermék (GNP) között.³³ A számok még aggasztóbbakká válnak, ha a funkcionális írni-olvasni tudást - a jelenlegi leggyakoribb definíció szerint - hat osztály elvégzéséhez kötjük, bár egyes javaslatok akár 12 iskolaévhöz is kötnék.³⁴

E jelentés szerzője kijelenti, hogy az EEO és az egyetemes írni-olvasni tudás általános sikertelenségének a lingviciista oktatáspolitikai a fő oka, amelynek alapján, a „nemzetalkotás” és a „modernizáció” politikai és gazdasági érvei nevében, egy sor pedagógiai, pszichológiai, nyelvészeti és szociológiai érv ellenében, a legtöbb tanuló számára idegen nyelv közegében kísérlik meg az oktatást. Paradox módon az UNESCO tehát olyan oktatáspolitikát támogat, melynek alkalmatlanságát saját szakértő csoportjai már az ötvenes években megállapították. A szernő véleménye szerint az anyanyelven folyó oktatás ellen felhasznált politikai és gazdasági érvek ma már naivabbnak látszanak, mint az anyanyelven folyó oktatás mellett elhangzott „naiv”, „romantikus” és „utópisztikus” nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai és szociológiai érvek.

Már sok kutató lerántotta a leplet „a nemzeti egység egy nyelvet követel” hamis mítoszáról. Hans Dua rámutat, hogy sok fejlődő ország nyelvpolitikája a „szélesebb körű kommunikációban használt gyarmati nyelveket” támogatja, és „azzal, hogy a nemzeti egység kedvéért az egynyelvű oktatáspolitikát erőlteti, nem veszi figyelembe a nyelvileg heterogén fejlődő országok többnyelvűségének realitását. Pedig ez azt diktálná, hogy a fejlődő országok oktatási nyelvpolitikájukban az egység alapjául szolgáló sokféleséget tűzzék ki célul, ahelyett, hogy e sokféleséget az uniformizálással és az egynyelvűsítés akadályainak gyengítésével igyekeznek legyőzni.”³⁵

Debi Pattanayak egyik cikkében válaszol arra a kérdésre, hogy vajon egy többnyelvű országot nem fenyeget-e mindig a széthullás veszélye: „De igen. Ugyanarról van szó, mint ahogy a plurális világot is állandóan fenyegeti a széthullás. Se többről, se kevesebből. Ha ebből valaki azt a következtetést vonja le, hogy akkor a világ összes nyelvét egy nyelvvel kéne felváltani, az összes vallásnak egyetlenegybe kéne összeolvadnia és az összes népnek is egyé kellene válnia, akkor a redukcionizmus mellett érvel, ami szomorú következményeivel az emberiség túlélését fenyegetné. Az ökológia bebizonyította, hogy a formák sokfélesége a biológiai túlélés előfeltétele. A monokultúrák sérülékenyek, könnyen elpusztíthatók. A humán ökológiára ugyanígy érvényes a pluralizmus. Egyetlen nyelv nem hozza el az igazságosságot és harmóniát egy nemzet tagjai vagy közösségei számára.”³⁶

Enriquez és Protacio-Marcelino szerint „az angol nyelv és vele együtt az Amerika-orientált tanrend nem szűnő befolyása pszichológiai és politikai szempontból kedvezőtlen a filippínók nemzeti és demokratikus törekvései szempontjából... a regionalizmust segíti elő, és gátolja a nemzeti egység megteremtését”.³⁷

Főleg a fejlődő országokat képviselő elemzők körében (de másutt is) növekszik a kiábrándulás nemcsak a modernizációs paradigmából, hanem más közgazdasági fejlődési elméletekből is. Johan Galtung, norvég béke- és fejlődéskutató a következő kritikával él: „A fejlődésről szóló tanulmányokban... a fejlődést a 'gazdasági növekedésre' szűkítették le; a gazdasági növekedést azután tovább szűkítették az egy

főre eső nemzeti össztermék (GDP) növelésére, ami egyenlő az ország iparosításával és a fejlett nyugati kapitalista országok utánzásával. Voltak persze akadályok: az ezzel össze nem egyeztethető társadalmi struktúrák a 'tradicionális', bármiféle ellenzés az 'ellenállás' bélyegét kapták, és szociológusokhoz, szociálanropológusokhoz és pszichológusokhoz fordultak, hogy szálljanak szembe ezekkel az akadályokkal, ezzel segítsék a növekedés közgazdaságtani tanulmányozását.”³⁸

A fejlődő országokban meglévő „akadályok” és „hátrányok” közé sorolták „tradicionális” nyelveiket is, amelyeket mind a termékék, mind az információ (oktatáson és a tömegkommunikáció csatornáin való) szabad áramlását gátló tényezőnek tekintettek, a nemzeti egység érdekében pedig tekintettel kellett lenni a fejlődéshez szükséges központosított tervezésre (csökönnyös parasztok nélkül persze, akik ragaszkodnának a „szeretet gazdaságához”, ahogy egy, a növekedésnek elkötelezett svéd közgazdász nevezte).³⁹

Készülnek alternatív elméletek is. Ezek egy része megkérdőjelezi egyrészt azt, hogy a fejlődéshez az iskolai oktatáson keresztül vezetne az út, másrészt, hogy a könyvek és az irodalom csak az írni-olvasni tudós segítségével válna hozzáférhetővé. Hanf és társai⁴⁰ úgy vélik, „a modern nemzetek kialakulásában az iskolai oktatásnak tulajdonított pozitív szerep megkérdőjelezhető, tekintettel az oktatásnak a politikai befolyásolásban, szocializációban és integrációban betöltött szerepére”, valamint „jelenlegi formájában az afrikai és ázsiai iskolai oktatás inkább akadályozza a gazdasági növekedést, és a politikai bizonytalanságot segíti elő, röviden: a mai afrikai és ázsiai oktatás a fejlődés gátja”.⁴¹ Ivan Illich Debi Pattanayak *Multilingualism and mother tongue education* (Többnyelvűség és anyanyelvi oktatás) című könyve elé írt hosszú bevezetőjében a csöndes olvasás fejlődését tárgyalja, amely valójában új találmány. Azelőtt a természetes szóbeliségnek megfelelően a könyveket felolvasták, gyakran nagy létszámú hallgatóság előtt. „India legtöbb nyelvében az 'olvas' igejelentése igen közel áll a 'hangzik' igejelentéséhez. Ugyanazzal az igével hangzik fel a könyv szava és a *vina* nevű hangszer zenéje. Az olvasás és a hangszeres zenélés hasonló tevékenységet jelent. Az írásbeliség jelenleg nemzetközileg elfogadott leegyszerűsített meghatározása: 'könyv - nyomtatás - olvasás' elhomályosítja az alternatív értelmezéseket. Ha az olvasást elsősorban mint közösségi tevékenységet tekintenénk, mint például a gitározást, a könyvek, az irodalom kevesebb olvasó ellenére is sokkal több ember számára válna hozzáférhetővé.”⁴²

Más, alternatív elméletek, például a fejlődéspolitikai céljaként a „gazdasági növekedést” az „emberi alapszükségletek kielégítésével” felváltani szándékozó elmélet⁴³ egyesek számára ugyanolyan naivnak és utópisztikusnak tűnhet, mint az UNESCO szakértő-csoportjának az anyanyelvről mint az alapvetően legjobb oktatási közegről kiadott ajánlása tünt kritikusaiknak annak idején - de talán éppen ebben reménykedhetünk. Hosszú távon éppen az utópia lehet a túlélés legvalóságosabb alternatívája.

Galtung felsorolja az emberi alapszükségleteket és ellentéteiket az alapvető problémák (kielégítésük akadályainak típusai) összefüggésében (ld. 6. táblázat). A nyelv nélkülözhetetlen az identitáshoz. Ennek értelmében a fejlődéshez szükséges emberi alapszükségletek kielégítéséhez az egyén anyanyelvéhez/anyanyelveihez, a vele/velük való azonosulás lehetőségéhez, alapos elsajátításához/elsajátításukhoz, a hivatalos életben való használatához/használatukhoz való alapvető emberi jogis hozzátartozik. Az egyetemes írni-olvasni tudást és az egyetemes elemi oktatást célzó fejlesztési stratégiáját úgy kell tehát átalakítani, hogy az a gazdasági fejlődés helyett az emberi alapszükségleteket állítsa középpontjába. Ez pedig a világszerte siralmas

eredményekkel járó oktatási nyelvpolitika alapos újragondolásának szükségességét jelenti.

Mindezekből az a következtetés vonható le, hogy az EEO nemzetalkotással és a fejlődés szolgálatába állított oktatással kapcsolatos alapelvei olyan ökonomista, újgyarmatosító nyelvpolitika szolgálatába léptek, amely megakadályozta a fejlődést, a nemzeti egység és az írni-olvasni tudás megvalósulását. Mindemellett az EEO alapelve valószínűleg nincs minden részletében olyan alaposággal kidolgozva, mint ahogy hinni szeretnénk.

Jegyzetek

- * Részlet a szegőnek a Regio-könyvek sorozatban közeljövőben megjelenő Nyelv, oktatás és a kisebbségek címe munkájából.
- 1 Lásd Churchill, S. (1984): *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*. Multilingual Matters 13.
 - 2 Lásd például a brüsszeli nemzetközi iskoláról: Baetens Beardsmore, H. (1990): *Bilingualism in education: Theory and practice*. Brussels Preprints in Linguistics 11. Brussels/Bruxelles: Vrije Universiteit & Université Libre.
 - 3 Anna Obura személyes közlése (*European Council for International Schools Journal*, 1984. alapján).
 - 4 A ljubljanoi Etnikai Kutatások Intézete „Some Yugoslav experiences in the achievement of the equality of the nations and nationalities in the field of education” címmel rendezte a Multikulturális Társadalmak Oktatásának Nemzeti Szemináriumát Ljubljánában, 1985. október 15-17-én.
 - 5 Ekka, F. (1984): ‘Status of minority languages in the schools of India’. *International Education Journal* 1: 1-19. Pattanayak, D. (1981): *Language and social issues*. Mysore: Mysore University Printing Press.
 - 6 Compton, E. (1989): ‘Taking Basic education to work’ . *Vox. The Journal of Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education* 2: 7-9.
 - 7 Compton *i. m.* 7.
 - 8 Lo Bianco, J. (1987): *National policy on languages*, Commonwealth Department of Education. Canberra: Australian Government Publishing Service.
 - 9 Íme egy példa az Algériában okozott károokra. A francia kormánytól származó információk szerint a francia „civilizátorok” Algériába érkezése idején a városokban 40 százalékos volt az írni-olvasni tudók száma, jóval magasabb, mint az akkori Franciaországban. Amikor a franciák 130 évi uralom után távoztak, az algériaiak 10-15 százaléka tudott írni-olvasni. Colonna, F. (1975): *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Algeria: Office des publications universitaires. .
 - 10 Cawson, F. (1975): ‘The international activities of the Center for Applied Linguistics’. Lt: Fox, M.: *Language and development: A retrospective survey of Ford Foundation language projects* (Volume 1: Report; Volume 2: Case studies). New York: Ford Foundation, 412. oldal. Ez a fejlődő országokban a nyelv és oktatás területének segélyezéséről a Ford Alapítvány számára készített legteljesebb összefoglalás.
 - 11 UNESCO, Malawi jelentés, 1960.
 - 12 UNESCO, Ugandai jelentés, 1963.
 - 13 UNESCO, Ghánai jelentés, 1967.
 - 14 UNESCO, Nigériai jelentés, 1960.
 - 15 UNESCO, Kenyai jelentés, 1964.
 - 16 Anna Obura személyes közlése.
 - 17 Ansre, G.: Four rationalisations for maintaining European languages in education in Africa. *African Languages/Langues Africaines*. 1979. 5. 13.
 - 18 Bhola, Professor; H. S. *Campaigning for literacy. Eight national experiences of the twentieth century*, a döntéshozóknak szánt memorandummal, Paris: UNESCO 1984. Egyetlen oldalt szentel a nyelvnek.
 - 19 Bhola *i. m.*
 - 20 Pattanayak, D. *Education for the minority children*. Mysore: Central Institute for Indian Languages. 1976. Kézirat.
 - 21 Pattanayak, D. *Multilingualism and mother tongue education*. Delhi: Oxford University Press, 1981. 8.
 - 22 Lásd például Coulmas, F. *Linguistic minorities and literacy. Language policy issues in developing countries*. Berlin Mouton. 1984. 89.

- 23 Takala, T. *Kehitysmäiden koulutusongelmia* (Oktatási problémák a fejlődő országokban). Helsinki: Gaudeamus. 1989.
- 24 Lásd például a Világbank jelentését: *Education in Sub-Saharan Africa* (1988).
- 25 Ansre *i. m.* 13.
- 26 Pattanayak *i. m.* 13. és 8.
- 27 UNESCO, *The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education VIII.* Paris: UNESCO, 1953: 6.
- 28 Bull, W. E. (1955): '*Review of UNESCO 1953*'. *International Journal of American Linguistics* 21: 288-294.
- 29 Coombs, P. *The world crisis in education. The view from the eighties.* New York: 1985. Oxford University Press, 80.
- 30 UNESCO, *Trends and projections of enrolment by level of education and by age, 1960-2000.* Paris: UNESCO Office of Statistics, 1983.
- 31 Simmons, I. *The education dilemma.* New York: Pergamon Press, 1980 44-45.; Nuffield Foundation and Colonial Office, *African education: A study of educational policy and practice in British tropical Africa.* Oxford: Oxford University Press, 1953: 77.
- 32 UNESCO, *Wastage in primary and secondary education: A statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out.* Paris: UNESCO Office of Statistics, 1980.
- 33 *Wastage in primary education from 1970 to 1980.* Prospects XIV: 3 , 1984: 327-367. World Bank Education Sector Policy Paper, Washington DC, 1980.
- 34 Lásd az UNESCO hamburgi Oktatási Intézete gondozásában '*PostLiteracy and Continuing Education*' címmel megjelent sorozatot.
- 35 Ikra, H. *Languageplanning in India.* New Delhi: Haman, 1985: 177.
- 36 Pattanyak, D. *i. m.* 380.
- 37 Enriquez, V. G. - Protacio-Marcelino, E. *Neo-colonial policies and the language struggle in the Philippines.* Quezon City: Philippines Psychology Research and Training House, 1984: 3.
- 38 Galtung, J. *Methodology and development. Essays in methodology. Vol. III.* Copenhagen 1988: 143-144.
- 39 Hyden, G. *No shortcuts to progress. African development management in perspective.* London: Heineman. 1983.
- 40 Hanf, T. - Anunann, K. - Dias, P. V. - Fremery, M. - Weiland, H. (1975): '*Education: an obstacle to development? Some remarks about the political functions of education in Asia and Africa*'. *Comparative Education Review* 19: 68-87., 76.
- 41 Hanf et al. 1975: 68.
- 42 Illich, I. (1981): '*Taught mother language and vernacular tongue*'. In: Pattanayak 1981: 1-39.
- 43 Galtung *i. m.*
- 44 Galtung *i. m.* 147.

TOVESKUTNABB-KANGAS

THE PHASES MINORITY EDUCATION

This essay is a part of the volume in process entitled: *Language, Education and Minorities*. It describes the consequences of two kinds of theories influencing minority education policy: the so called deficit-theories and enrichment theories.

While the practical experience basing on the former theories serves a linguistic and cultural assimilation of the children belonging to ethnic minorities, the latter approach is respecting and developing the cultural values of the minority, trying to realize an equitability between the minority and majority language, and to balance their relationship.

The second part of the study presents the internal contradictions, the unclarified conceptual and theoretical aspects of the international strives for ensuring an universal primary school education.