

## TOVE SKUTNABB-KANGAS

### Oktatásügy és nyelv

Többsnyelvi sokféleség vagy egynyelvi redukcionizmus?\*

#### 1. Bevezetés

A nyelvi tervezésnek alapvetően három egymással összefüggő típusa van: a *körpusztervezés* (amely a nyelvi formával és struktúrával foglalkozik), a *státustervezés* (amely a nyelvnek az élet különböző területein való használatával, illetve a szóban forgó nyelvnek tulajdonított presztízzsel foglalkozik), valamint a *nyelvelsajátítás-tervezés* (a nyelvtanulás érdekében tett intézkedések - általában az Oktatásügyi Minisztérium részéről).

Az *oktatásügyi nyelvi tervezés* fontos kérdései a státus-, illetve az elsajátítás-tervezés területéhez tartoznak. Az egymással kölcsönhatásban álló kulcsfontosságú választások a következők: a hivatalos állami nyelvek kiválasztása, a „nemzeti” nyelvek kiválasztása (és státusa), valamint annak eldöntése, hogy mely nyelveken folyjon az oktatás, és mely (idegen) nyelveket legyen kötelező vagy lehetséges (ha egyáltalán) iskolai tantárgyként tanulni.

Az iskolában tanulandó *idegen nyelveket* illetően a legtöbb nyugat-európai ország hagyományosan rendelkezik explicit tervekkel, ezzel szemben az *oktatás nyelv(ei)nek* kiválasztása gyakran inkább implicit, illetve többé-kevésbé magától értetődőnek minősül.

Az explicit (oktatásügyi) nyelvpolitika olyan nyelvi tervezést feltételez, amely fogékony egy sor - társadalmi, politikai, gazdasági, műszaki, ideológiai stb. - nyomás iránt. Eredetük szerint ezek a nyomások lehetnek *belső* - az államon belüliek- vagy *külső* - külső forrásokból származók (a szomszédok, a régió, a világ). Elképzelhető, hogy korábban az oktatás nyelvét a belső nyomásnak, az idegen nyelveket pedig a külső nyomásnak (kereskedelem, katonai érdekek, nemzetközi együttműködés stb.) megfelelően lehetett kiválasztani.

Ma már a belső és külső nyomások, illetve az idegennyelv-tanulás és az oktatás nyelve közötti határok egyre jobban elmosódnak. Egyrészt elképzelhető, hogy a többségi gyerekek által tanulandó idegen nyelvek kiválasztását pozitív helyzetekben egyre inkább befolyásolják belső tényezők, például hogy milyen bevándorló kisebbségek vannak jelentős számban az országban (a középiskolákban bevándorló kisebbségi anyanyelveket kínálnak a többségi gyerekeknek idegen nyelvként - mint például az újabb tervekben Nagy-Britanniában és Dániában). Másrészt az oktatás nyelvének kiválasztását befolyásolhatja a „nemzetközi” együttműködésre törekvés (az elit részéről, például belemerülési [„immersion”] programokat, Európai és Nemzetközi Iskolákat kínálnak a többségi gyerekeknek, melyekben részben egy idegen nyelv - többnyire az angol vagy a francia; egyelőre a német nem jellemző - az oktatás nyelve). Az oktatás nyelvére bizonyos mértékben kereskedelmi megfontolások is elkezdhetnek befolyást gyakorolni, ha úgy tűnik, hogy a bevándorló kisebbségek anyaországára lehetséges kereskedelmi partnerré válik jelentős méretekben - ez nagyobb fokú toleranciához vezethet a kisebbség anyanyelvének az oktatás fő nyelveként való használatával szemben a kisebbségi gyerekek esetében, sőt esetleg egyes többségi gyerekek esetében is, legalábbis átmenetileg (a NAFTA-egyezménnyel ebbe az irányba fejlődhetnek azok a kétsatornás [„two-way”<sup>2</sup>] spanyol nyelvű programok az USA-ban, amelyek eredetileg a belső nyomás következtében jöttek létre).

Meglátásom szerint az oktatásügyi nyelvi tervezés területén Európa ma olyan választások előtt áll, melyeknek globális visszahatásai is lehetnek. Egy „integrált Európában”

szükségszerű, hogy sok gyerek magas szinten többnyelvűvé váljon. Sok kisebbségi gyerek már most többnyelvű, annak ellenére, hogy az oktatásügyi nyelvpolitikák többnyire nem segítették ezt. Olyan politikára van jelenleg szükség, amely *mind a kisebbségi, mind a többségi* gyerekeket magas szinten többnyelvűvé teszi. Az oktatásügyi nyelvi választások döntő szerepet játszanak abban, hogy ez sikerül-e.

Mind pozitív, mind negatív tanulságokat levonhatunk egyéb tapasztalatokból. Európával és az europaizált országokkal szemben - ahol a hivatalos politika legtöbbször negatívan viszonyul a nyelvi sokféleséghez - a világ legnagyobb részén a természetes többnyelvűség (elfogadása) a jellemző. Sajnos azonban az oktatásban bekövetkezett negatív választások folytán ez a természetes többnyelvűség visszaszorult (l. például Brock-Utne 1993). Az oktatási rendszer - gyakran helytelen európai elgondolásokat és paradigmákat használva modellül - számos esetben (azáltal, hogy az oktatás nyelvének [helytelenül] a korábbi gyarmatosító nyelveket választotta, különösen Afrikában) elnyomta, nem pedig támogatta a természetes többnyelvűséget. Ugyanakkor (például az USA-ban) többnyelvűséget, illetve kétnyelvűséget eredményező pozitív oktatási modelleket is kidolgoztak, annak ellenére, hogy a hivatalos attitűdök megrögzött módon az egynyelvűséget tekintik „természetesnek” és pozitívnak. Vagyis az ellentmondás abban áll, hogy egynyelvűség-orientált országok többnyelvűséget támogató oktatási modelleket dolgoznak ki, míg a többnyelvűség-orientált országok olyan oktatási modellekhez folyamodnak, amelyeket végső soron egynyelvűség kialakítására terveztek.

Véleményem szerint arra van szükség, hogy az Afrikában/Ázsiában megfigyelhető, a többnyelvűség és a sokféleség mint az élet természetes volta (nyelvi, kulturális, biológiai stb. sokféleség) iránti általános pozitív *attitűdöket kombináljuk azokkal a pozitív oktatási modellekkel*, melyeket a világ különböző részein dolgoztak ki - gyakran a sokféleség iránti általános negatív attitűdök ellenére. Ez utóbbiak jobban összhangban vannak az afrikai/ázsiai attitűdökkel, és sok szempontból ellentétben állnak az adott országban uralkodó hivatalos lingvicaista attitűdökkel.

Úgy látom, hogy az Európára és a világ más országaira váró oktatásügyi választások leegyszerűsítve egy számegyenesen helyezhető el, melynek pozitív vége a többnyelvi pluralitás és sokféleség valós (és nem csak a dokumentumok és folklórünnepek előkészítésének frazeológiájában megjelenő) elfogadását jelenti, negatív végét pedig egynyelvi redukcionizmusnak vagy egynyelvi beszűkülésnek nevezhetjük.

A tanulmány először az egynyelvi redukcionizmus/beszűkülés ideológiáját tárgyalja, amely meglátásom szerint az egyik legjelentősebb olyan tényező, amely a többnyelvűséghez, illetve a nyelvi sokféleség és a nyelvi emberi jogok elfogadásához vezető oktatáspolitikák elfogadását megakadályozza. Ezután ellentétbe állítom ezt olyan oktatási modellekkel, amelyek sikeresnek tűnnek a gyerekek magas szintű többnyelvűségének kialakításában, és amelyek támogatják a sokféleséget, és tiszteletben tartják az emberi jogokat.

## **2. Egynyelvi redukcionizmus - a „homogén nemzetállam” ideológiája**

### **2.1 A homogén nemzetállam**

Az egynyelvi redukcionizmus/beszűkülés ideológiája meglátásom szerint egy képzeletbeli közösség elképzelésével kapcsolatos (Anderson 1983): a mitikus, homogén nemzetállaméval (az egy nemzetből és egy nyelvből álló nemzetével), amely sehol sem létezik a világban.

A nemzetállamról alkotott hagyományos sztereotip elképzelés szerint a nemzetállam egy evolúciós folyamat eredménye, amely apró törzsi társadalmakból indult ki, és számos szakaszon át fejlődött az emberek közös életének egyre magasabb rendű társadalmi

szerveződése felé. Az elgondolás szerint a nemzetállam képviseli az éppen legfejlettebb formát (például Hobsbawm, 1991). A nemzetállamot egy etnikai csoport, egy „nemzet” alkotja, és ezt a képzeletbeli közösséget - különösen a német nacionalista hagyományban - ideális esetben egy nyelv egyesíti. Ezek alapján a Nemzeten belüli más nemzeteket vagy bomlasztó elemnek, anomáliának tekintik, vagy ha kis létszámúak, és jelentéktelen hatalommal rendelkeznek ahogyan egészen nem sokkal ezelőttig a legtöbb őslakos nemzet/nép ilyennek minősült -, egy korábbi szakasz tarka és fenyegetést nem jelentő maradványának könyvelik el őket. Ha ezek a népek nem akarták, hogy bomlasztónak tekintsék őket, el kellett fogadniuk, hogy „nincs önálló jövőjük” (Hobsbawm 1991:35), hogy „kicsik és elmaradtak”, és „csak nyerhetnek a nagyobb nemzetekbe való beolvadással”, vagyis hogy ők maguk és nyelvük „eltűnésre vannak ítélve” (minden idézet Hobsbawm 1991:34) a „fejlődés törvényei” miatt, mert „nem tudtak a modern korhoz alkalmazkodni” (Hobsbawm 1991:35).

Ezek mind etnicista és/vagy lingviciista érvek, amelyek a többségi nyelveket és csoportokat *dicsőítik*, a kisebbségi nyelveket és csoportokat *stigmatizálják*, és a közöttük lévő kapcsolatot úgy *racionalizálják*, hogy a kisebbségek előnyösnek lássák a többségi csoport uralmát (az ezen fogalmaknak a rasszizmussal való kapcsolatát illető részleteket l. Preiswerk 1980). A *rasszizmust*, az *eticizmust* és a *lingviciizmust* olyan „ideológiákként, struktúrákként és cselekvési módokként” definiálom, „melyeket a hatalomnak és a (mind materiális, mind nem materiális) forrásoknak a ‘faj’<sup>3</sup> (a biológiai alapú rasszizmusban), az etnikum/kultúra (az etnicizmusban, vagyis az etnikai és kulturális alapú rasszizmusban) vagy a nyelv (a lingviciizmusban, vagyis a nyelvi alapú rasszizmusban) alapján meghatározott csoportok közötti egyenlőtlen elosztásának legitimálására, kialakítására és újratermelésére használnak” (Skutnabb-Kangas 1988).

Mivel a „természetes” fejlődés az lenne, hogy minden „nemzetnek” saját nemzetállama legyen a saját nyelvével, a „nem asszimilált” kisebbségek, vagyis több „nemzet” létét a Nemzeten belül úgy tekintették/tekintik, hogy az „természetes módon” feldarabolódáshoz vezet: a nemzetállam részbeni vagy teljes dezintegrációjához, melynek során több új nemzetállam vagy valamifajta szövetségi struktúra születik. Mivel a nemzetállam „oszthatatlan” (ahogy az például Törökország<sup>4</sup> vagy Franciaország alkotmányában szerepel), ez megengedhetetlen. Nagyon kevés nemzetállamról képzelhető el, hogy önkéntesen ilyenfajta dezintegrációra törekedne.

Több mód van a dezintegráció ilyen elképzelt fenyegetésének elkerülésére. Az egyik a lehetséges nemzetek számának csökkentése. Ez többek között annak megakadályozását jelenti, hogy a csoportok megtanulják vagy megőrizték saját nyelvüket, ami az egyik legfontosabb előfeltétele a nemzetalakításnak. A „régii” kisebbségek, amelyek már a nemzetállam területén élnek, addig „éheztethetők”, amíg asszimilálódnak, miközben az asszimilációs oktatás- és egyéb politika megpróbálja megakadályozni (bevándorló, telepes, vagy menekült kisebbségekből) új „nemzeti” kisebbségek létrejöttét.

## 2.2 A nyelvi népiptás

A (lehetséges) nemzetek számának legdrámaibb csökkentési módja a fizikai népiptás. A *fizikai népiptás* megelőzését és büntetését ENSZ-konvenció szabályozza. Ennek ellenére bizonyos csoportokkal szemben kísérlet történik a fizikai kiirtásra.

A lehetséges nemzetállamok számának egy másik csökkentési módja a *nyelvi népiptás*, amely történhet (aktívan) a *nyelv meggyilkolása*, *beszélőinek meggyilkolása nélkül* (szemben a fizikai népiptással) vagy (passzívan) a *nyelv kihalni hagyása által* (1. Juan Cobarrubias taxonómiáját, 1983). Cobarrubias a következő, az állam által a kisebbségi nyelvekkel szemben alkalmazható stratégiákat tárgyalja: 1. kísérlet a nyelv meggyilkolására; 2. a nyelv

kihalni hagyása; 3. együttélés támogatás nélkül; 4. meghatározott nyelvi funkciók részleges támogatása; 5. hivatalos nyelvként való elfogadás. A támogatás nélküli együttélés is többnyire a kisebbségi nyelvek kihalásához vezet.

A későbbi ENSZ-dokumentum, a „Nemzetközi Egyezmény a Népiirtás Büntetettének Megelőzésére és Büntetésére” (1948, E 793) előmunkálatai során a *nyelvi és kulturális népiirtást* együtt tárgyalták a fizikai népiirtással, és az emberiség elleni súlyos büntettnék tekintették (l. Capotorti 1979). Az egyezmény elfogadásakor a 3. cikkelyt, amely a nyelvi és kulturális népiirtásra vonatkozott, néhány nemzetállam (a „nagyhatalmak”) leszavazta, így az *nem került be* az 1948-as egyezmény végső szövegébe. Megmaradt azonban a *nyelvi népiirtás definíciója*, melyet az ENSZ legtöbb állama kész volt elfogadni. Ez a következőképpen hangzik (3.1 cikkely):

„A csoport nyelvének betiltása a napi érintkezésben vagy az iskolában, vagy a csoport nyelvén íródott kiadványok nyomtatásának és terjesztésének betiltása.”

A kisebbségi nyelvek használatát meg lehet tiltani nyíltan és direkt módon törvényekkel, bebörtönzésekkel, kínzásokkal, gyilkosságokkal és fenyegetésekkel, ahogyan az ma Törökországban a kurdok esetében történik (l. például *Human Rights in Kurdistan* 1989; *Helsinki Watch Update* 1990; Besikci 1990; *Silence is killing them* 1994; Skutnabb-Kangas és Bucak 1994). A kisebbségi nyelvek használatát azonban burkoltan, indirektebb módon is meg lehet tiltani, ideológiai és strukturális eszközökkel, ahogyan az a legtöbb európai és észak-amerikai ország oktatási rendszerében tükröződik.

Arra gondolok itt, hogy a kisebbségi nyelvek használata igenis mindig meg van tiltva „a napi érintkezésben vagy az iskolában”, amikor kisebbségi gyerekek olyan óvodákba és iskolákba járnak, ahol nincsenek kétnyelvű tanárok, akik fel lennének hatalmazva arra, hogy az idő nagy részében a kisebbségi gyerekek nyelvét használják az oktatás és a gyermekgondozás nyelveként. Ebben a helyzetben van a legtöbb bevándorló és menekült kisebbségi gyerek az összes nyugat-európai országban, az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában. Ezért a bevándorló kisebbségek oktatása ezekben az országokban az ENSZ definíciója éhalmában nyelvi népiirtást jelent. Igaz ez arra az oktatásra is, amelyben a legtöbb öslakos első nemzet részesült, és részesül még mais (l. például Hamel 1994; Jordan 1988).

A lingvicizmus meghatározó tényező abban, hogy egy adott nyelv beszélői élvezhetik-e nyelvi emberi jogait vagy sem. Ezen jogok hiánya - például meg nem jelenésük az iskolai órarendekben - láthatatlanná teszi a kisebbségi nyelveket. Más esetben a kisebbségi nyelveket hátránynak tekintik, és azt gondolják, hogy az meggátolja a kisebbségi gyerekeket a sokra értékelt forrás (= a többségi nyelv) elsajátításában, és ezért a kisebbségi gyerekek saját érdeke, hogy nyelvüktől megszabaduljanak. Ugyanakkor sok kisebbséget, különösen a gyerekeket, igazából az ellehetetlenítő oktatási struktúrával akadályozzák meg abban, hogy tökéletesen elsajátítsák a többségi forrásokat, különösen a többsége nyelvet, amikor oktatásukat oly módon szervezik meg a többségi nyelven, ami a legtöbb tudományos ténynek ellentmond (l. például Corson 1992; Cummins 1984, 1989, 1992; Cummins és Danesi 1990; Cummins és Swain 1986; Genesee 1987; Hakuta 1986; Hernández-Chávez 1988, 1994; Padilla et al. 1991; Padilla és Benavides 1992; Pattanayak 1981; Ramirez et al. 1991; Skutnabb-Kangas 1984, 1988, 1990).

A nyelvek eltüntetésének burkolt módja, amellyel az állam ugyanakkor megőrzi (legtöbb) állampolgára és a nemzetközi közvélemény szemében a legitimitását, az, hogy az állam tiszteletben tartja (vagy látszólag tiszteletben tartja) minden állampolgára, köztük a kisebbségek számos alapvető emberi jogát, de ugyanakkor megtagadja a kisebbségektől azokat az emberi jogokat, amelyek a kisebbségnek mint külön csoportnak a reprodukálásában a legfontosabbak, nevezetesen a nyelvi és a kulturális emberi jogokat. A legtöbb nyugati országban ez a legkedveltebb stratégia. Látható ez abban, ahogyan ezek az országok a

nemzetközi és európai egyezményekben szembeszegülnek mindennemű kötelező érvényű, támogatásorientált nyelvi joggal, különösen az oktatás területén.<sup>5</sup>

Megnyilvánul ez abban a meglehetősen irracionális és tudományos szempontból nem megalapozott ellenállásban is, amelyet a nyugati államok tanúsítanak bárminemű, a kisebbségek, különösen a nem őslakos kisebbségek megőrzését célzó oktatással szemben. Azt „remélik”, hogy a nyelvi és kulturális jogok hiánya a kisebbségek asszimilációjához és ezáltal a lehetséges nemzetalakítók számának megfogyatkozásához vezet. Az ellenkező stratégiát - amelyben (bizonyos) nyelvi és kulturális emberi jogokat biztosítanak, de ugyanakkor (számos) gazdasági és politikai jogot megtagadnak a kisebbségektől - sok volt kommunista és szocialista ország, vagy például bizonyos mértékben Dél-Afrika és korábban Namíbia is alkalmazta (l. például Rannut 1994, Phillipson, Skutnabb-Kangas és Africa 1985). Úgy gondolták, hogy ez a nyelvek és kultúrák önkéntes egybeolvadásához vezet, melynek során először a kisebbségek elitje, majd később mások is beolvadnak a nagyobb közösségbe, hogy ezzel több politikai hatalomhoz és anyagi forráshoz jussanak. Ez ugyancsak a lehetséges nemzetalakítók számának csökkentésére történt kísérlet volt.

A Törökország és a hozzá hasonló államok által elkövetett népiirtás annyiban különbözik például Svédország, az USA vagy Kanada azonos célú tevékenységétől, hogy Törökországban mindez nyíltabban és brutálisabban történik (l. Skutnabb-Kangas és Bucak 1994), míg Svédországban, az USA-ban és Kanadában burkoltabb és kifinomultabb módszereket alkalmaznak (Skutnabb-Kangas 1991; továbbá a svéd multikulturális politika kritikai áttekintését illetően l. Schierup 1992 és Alund 1992). A burkolt nyelvgyilkosság (például az a fajta, amelyet a legtöbb nyugati állam alkalmaz oktatási rendszerében) felettébb hatásosnak tűnik a nyílt változattal (ahogyan Törökországban zajlik) szemben. Ezen országok legtöbb kisebbségi nyelvének 2-4 generáción belül kevesebb beszélője marad, mint a nyíltabban nyelvgyilkos országokban. A kurdok még kurdul beszélnek, és ellenállnak a nyelvi elnyomásnak, miközben az egykor spanyol anyanyelvűek az USA-ban, illetve a finn és a számi (lapp) nyelv beszélői Svédországban már asszimilálódtak. Gyakran nehezebb a burkolt erőszak, az elme leigázása ellen harcolni. Ilyenkor a rövid távú „haszon” elhomályosítja a hosszú távú veszteséget.

Az egynyelvi redukciónizmust/beszűkülést tehát olyan ideológiaként jellemezhetjük, amelyet (az oktatásban) elkövetett nyelvi népiirtás racionalizására használtak/használnak olyan országok, melyek az (asszimilálatlan) nyelvi kisebbségek létét a nemzetállam széteséséhez vezető fenyegetésnek tekintik.

### **2.3 Egynyelvűség: természetes, kívánatos és szükségszerű?**

Meglátásom szerint az egynyelvi beszűkülést három mítosz jellemzi. Ezek azt állítják vagy sugallják, hogy az egynyelvűség mind az *egyén*, mind pedig a *társadalom* szintjén *természete, kívánatos és szükségszerű*. A következőkben bemutatom és bírálok („kipreparálom”) ezeket a mítoszokat.

#### **2.3.1 Az első mítosz: Az egynyelvűség természetes**

2.3.1.1 A mítosz Amit a többségi csoportok ideálisnak tekintenek a maguk számára, azt racionalizálniuk kell, hogy mindenki más is annak lássa. Ezt gyakran úgy érik el, hogy „természetesnek” tüntetik fel. A mítosz szerint a homogén nemzetállam „természetes”: ideális alakulat, az emberek életét összetartó társadalmi szerveződés (egyik) legfejlettebb formája. Mivel a homogén nemzetállam egy nemzetből áll, „természetszerűleg” (ideális esetben) egynyelvű is, mert csak egy etnikum képezi. Ez azzal jár, hogy a *társadalom* szintjén csak egy hivatalos nyelv elfogadott. A mítosz azt is magába foglalja, hogy a legtöbb

állam és ember alapvetően egynyelvű (eltekintve az iskolában tanult idegen nyelvek ismeretétől).

Az *egyén* szintjén a mítosz azt jelenti, hogy az egynyelvű egyén képviseli a normát. Természetesen az egyén tanulhat idegen nyelveket az iskolában, vagy ha külföldön jár, de a családban vagy a tágabb környezetében nem.

2.3.1.2 A bíráló Az egynyelvűség valójában *természetellenes*, ha a „természetes”-en azt értjük, ami a legtöbb országra és emberre jellemző. Mintegy 7000 beszélt nyelv van a világon (attól függően, hogyan definiáljuk a nyelvet), azonban kevesebb, mint 230 állam (mind a „nyelvet”, mind az „államot” nehéz definiálni, így nem tudjuk a pontos számot-a nyelvekre vonatkozóan l. Skutnabb-Kangas 1984: 59-65). Nagyon kevés olyan ország van a világon, melynek területén nem élnek nemzeti kisebbségek, és minden *államban* élnek olyanok, akik több mint egy nyelvet beszélnek. Egy lehetséges forgatókönyv: ha felgyorsulna a jelenlegi államok felbomlása újabb államokra - ha például az államok jelenlegi száma megduplázódna -, és ha felgyorsulna a nyelvi népiertés - ha például tízzel több nyelv halna ki évente -, akkor is legalább 2600-ig kellene várnunk ahhoz, hogy az államok „természeteszerűleg” *ténylegesen egynyelvűekké* váljanak (vagyis hogy „igazi” nemzetállamok legyenek úgy, hogy minden államban csak egy etnikai csoport és egy nyelv létezik).

Nem a kisebbségek nyelvi és oktatási jogainak biztosítása vezet a nemzetállamok széteséséhez - éppen ellenkezőleg. Sokkal valószínűbb, hogy az vezet konfliktushoz, ha az embereket megfosztják emberi joguktól, beleértve a nyelvi emberi jogokat. Ha tiszteletben tartjuk a kisebbségek jogait, kisebb a konfliktus valószínűsége. A nyelvi sokféleség semmiféle *okozati* összefüggésben nem áll a konfliktussal, de persze a nyelv jelentős mozgósító tényező az olyan helyzetekben, amikor egy etnikai csoport fenyegetve érzi magát, és/vagy ha az etnikai és nyelvi választóvonalak egybeesnek más választóvonalakkal, melyek mentén a hatalomhoz és a forrásokhoz való hozzájutás (egyenlőtlenül) oszlik meg.

A nyelvi gazdagság ellenére a világ államainak több mint fele *hivatalosan egynyelvű*. Ebből majdnem 60 államban az angol (az egyik) hivatalos nyelv. Az elemi oktatás médiumaként használt nyelvek száma valószínűleg jóval 500 alatt van. Ezek szerint több mint 6500 nyelv beszélőinek kell legalább egy bizonyos fokon kétnyelvűekké válniuk ahhoz, hogy egyáltalán formális oktatásban részesülhessenek, olvashassanak, élvezhessék a közszolgáltatásokat, részt vehessenek országuk politikai életében stb. Annak ellenére, hogy a hivatalos- vagy félhivatalosként funkcionáló nyelvek egy részének nagyon sok anyanyelvi beszélője van (mint például a kínainak, angolnak, arabnak, oroszoknak, hindinek, spanyolnak, japánoknak stb.), még mindig több többnyelvű, mint egynyelvű *egyén* él a földön.

Azt állítani tehát, hogy az egynyelvűség természetes mind az állam, mind pedig az egyén szintjén, abszurdum.

### 2.3.2 A második mítosz: Az egynyelvűség kívánatos

2.3.2.1 A mítosz Gyakran hallható az az állítás, hogy az egynyelvűség hatékony és gazdaságos, valamint gazdag és hatalommal bíró *társadalmakhoz* kötődik, illetve azokhoz vezet. Az egynyelvű *egyéneknek* több idejük van az egyetlen nyelv igazán alapos megtanulására és más ismeretek elsajátítására, mint a többnyelvűeknek. Emellett az is hallható, hogy a két- illetve többnyelvűség káros hatással van a gyerekekre: összezavarja őket, sok időt vesz igénybe, meggátolja a gyerekeket abban, hogy legalább egy nyelvet rendszeren megtanuljanak.

2.3.2.2 A bíráló A *társadalom* szintjén az egynyelvűség nem hatékony és gazdaságtalan. A többnyelvűség és a szegénység között nincs okozati összefüggés, ahogyan erre például Joshua Fishman rámutatott (1989, illetve Fishman és Solano 1989). Az

egynyelvű állam elnyomja a kisebbségek nyelvi emberi jogait, és sok esetben nyelvi népiertást követ el. Számos állampolgárát megakadályozza a politikai szereplésben és a társadalmat az integrációban. Gyakran tönkreteszi a különböző etnikumok egymás iránti bizalmát és egymással való együttműködését, a többségi csoportban arroganciát, etnocentrizmust, rasszizmust, etnicizmust és lingvicizmust, a kisebbségekben pedig keserűséget, gyűlöletet és a leigázottság tudatát kelti. Növeli a tehetség, a tudás és a tapasztalat elkallódásának eshetőségét, és megakadályozza a „termékek, szolgáltatások, az emberek és a tőke szabad áramlását” (az Európai Közösség céljai) (ezeket az érveket l. Skutnabb-Kangas, sajtó alatt).

Az egynyelvű *egyén* hátrányokat tapasztalhat a magas szinten két-, illetve többnyelvűekkel (vagyis azokkal, akik két vagy több nyelven jól tudnak) szemben. *Magas szintű kétnyelvűek* csoportként *jobban teljesítettek* a következő típusú tesztekben, *mint* (a velük összehasonlítható) *egynyelvűek*:

- az általános intelligencia különböző típusú tesztjei;
- kognitív rugalmasság;
- divergens gondolkodás;
- kreativitás;
- a visszajelzések iránti érzékenység;
- a nem verbális üzenetek iránti érzékenység és azok értelmezése;
- metanyelvi tudatosság;
- további nyelvek tanulása (gyorsabban és gyakran jobban).

(Az eredményeket, az elemzést és az értékelést l. például Bialystok [szerk.] 1991; Bossers 1991; Cummins 1984, 1991; Cummins és Swain 1986; Genesee 1987; Hakuta 1986; Padilla et al. 1991; Ricciardelli 1989; Skutnabb-Kangas 1984; Swain et al. 1990, és a bennük található szakirodalmat.) Vagyis az egynyelvűség nem kívánatos sem az egyén, sem a társadalom szintjén.

### 2.3.3 A harmadik mítosz: Az egynyelvűség szükségszerű

2.3.3.1 A mítosz A mítosz az *egyén* szintjén a kétnyelvűséget egy (negatív) szakasznak tekinti az egyik nyelv egynyelvűségéből egy másik nyelv egynyelvűsége felé vezető úton. E nézet szerint az első generációs litván Manitobában, Canberrában vagy Szibériában a saját nyelvét beszéli, és megtanul egy kicsit angolul (oroszul). A gyerekei gyerekként litvánul beszélnek, de felnőttként az új környezet nyelve, az angol (az orosz) lesz a fő nyelvük. A harmadik generációs litván Manitobában, Canberrában vagy Szibériában talán tud egy-két szót a nagyszülők nyelvén, de minden gyakorlati szempontból egynyelvűnek mondható. A negyedik generációra pedig már semmi sem marad a litván nyelvből (akkor sem, ha a népviselet még esetleg ott lóg a szekrényben). Ez elkerülhetetlen (és pozitív) folyamatnak minősül.

A *társadalom* szintjén elterjedt az a hit, hogy a modernizáció és a fejlődés szükségszerűen vezet sok „kevésbé elterjedt nyelv” eltűnéséhez a többnyelvűség gazdaságtalannak tűnik. A különböző csoportok nyelvi asszimilációját többnyire önkéntesnek tekintik, az *egyén* szempontjából hasznosnak, a csoport szempontjából pedig szükségszerűnek, ha részt akarnak venni az új környezet/ország gazdasági és politikai életében. A régi nyelv megőrzése szép, romantikus álom. Választani kell.

2.3.3.2 A bíráló Valójában számos kisebbség megtartotta, vagy megpróbálta megtartani régi nyelvét, miközben az újat tanulta. A litvánok Manitobában, Canberrában és Szibériában valóban megpróbálták. *Nincs szükség „vagy-vagy” megoldásokra* (vagy ragaszkodik az ember a régi nyelvéhez, és ez azt jelenti, hogy nem tanulja meg az újat, vagy megtanulja az újat, és ez elkerülhetetlenül a régi elvesztését jelenti). *A „mind ez, mind az” jobb az egyén és a társadalom számára.* A kétnyelvűség intellektuálisan, pszichológiailag,

kulturálisan, társadalmilag, gazdaságilag, politikailag gazdagítja mindkettőt. Minden további nélkül lehetséges a magas szintű két- vagy többnyelvűvé válás, ha az oktatásügyi nyelvpolitika erre hangolódik rá, ahogyan erre a tanulmány utolsó részében rámutatok.

#### **2.4 Szintézis: az egynyelvűséget gyökerestül ki kell irtani**

Az *egyén* szintjén az egynyelvűség a helytelen oktatáspolitikai és a lingvicizmus eredménye. A pácienseknek - vagyis azoknak az egyéneknek, akik egynyelvi beszűkültségben szenvednek - kezelésre van szükségük.

A *társadalom* szintjén az egynyelvűség elavult, meghaladott, primitív állapot. Lehet, hogy szükséges velejárója volt a nyugati típusú nemzetállamok első fejlődési szakaszainak (de még ez is kétséges), ma viszont határozottan elavult és veszélyesen redukcionista. Útját állja a politika és a gazdaság globális fejlődésének, az igazság, a jogegyenlőség érvényesülésének, az együttműködésnek és a demokráciának. Az egynyelvűség betegség, mint a kolera vagy a lepra, és amilyen gyorsan csak lehet, ki kell pusztítani. Veszélyezteteti a világ békéjét.

### **3. Hogyan tehetünk minden gyereket többnyelvűvé?**

Ha az egynyelvűség káros mind a páciensekre/áldozatokra, mind pedig a társadalom egészére nézve, hogyan segíthet az oktatásügyi nyelvi tervezés abban, hogy megszabaduljunk tőle? Hogyan kell az oktatást megszervezni ahhoz, hogy *mindenkit* magas szinten két- vagy többnyelvűvé tehesünk? Megemlítek néhány újabb kísérletet, amelyek viszonylag sikeresnek bizonyultak ebben, és mind ezek, mind pedig további kísérletek alapján óvatos következtetéseket fogok levonni olyan elvekről, amelyek követése fontosnak tűnik, ha az oktatás célja a magas szintű többnyelvűség.

#### **3.1 „Hagyományos programok”**

A kísérletet megelőző általános fejlemények nagy vonalakban a következők:

Az egynyelvűség-orientált országokban az oktatás kiindulópontja általában a *többség nyelvén folyó egynyelvű oktatás mind a többségi* (akik egynyelvűek maradnak), *mind a kisebbségi* (akik a csoport szintjén nem válnak magas szinten kétnyelvűvé) *esetében*.

A következő fázisban, amelyet nagy társadalmi változások előznek meg, a *többségi* még mindig *a saját nyelvükön* részesülnek oktatásban, miközben tantárgyként idegen nyelveket tanulnak (és jórészt egynyelvűek maradnak).

#### **3.2 Kisebbségi megőrző programok**

Egyes (*nemzeti*) *kisebbségeknek* sikerült kiharcolniuk *megőrző* („*maintenance*”) vagy *nyelvi védőprogramokat* („*language shelter programme*”), melyek keretein belül saját nyelvükön részesülnek oktatásban legalább az első hat évben, gyakran tovább, miközben kétnyelvű tanárok oktatják őket - meglehetősen jól - második nyelvként a többségi nyelvre. Ahogyan ez több ország nemzeti kisebbségein (a walesiek Nagy-Britanniában, a svéd anyanyelvűek Finnországban, a fríz anyanyelvűek Hollandiában, a dán anyanyelvűek Németországban stb.) látható, ők gyakran magas szinten kétnyelvűvé válnak. Ez széles köre kapcsolatokat tételez fel a többséggel, továbbá pozitív attitűdöt irántuk és a kétnyelvűség iránt. Azonban, ahogy Joshua Fishman (1993: 2) megjegyzi, „világszerte csak kevés bevándorló-kultúra tudott olyan diglossziás elrendezést kialakítani, amely lehetővé teszi egyrészt a többségi gazdaságpolitikai folyamatokban való részvételt, másrészt pedig a saját





nehézségei abból is eredhetnek, hogy tantárgyként a franciát nem tanulják, az csak az oktatás nyelveként szolgál, és az angol nyelvi készségek tanítása is csak a harmadik osztályban kezdődik (Cummins [1995] korábbi kezdést javasol). Ez a két tényező, valamint a nyelvek és kultúrák közötti kapcsolatok attitűdformaló szerepébe vetett hit befolyást gyakorolt az Európai Iskola modelljének és részben az amerikai kétcsatornás („two-way”) programoknak a kialakulására.

### 3.4. Az „Európai Iskolák”

Az Európai Iskolák bemutatása főként Hugo Baetens Beardsmore és munkatársai írásaira épül (l. a bibliográfiát). Az Európai Iskolákban kísérlet történik a kisebbségi megőrző programok és a többségi belemerülési programok jó oldalainak ötvözésére, illetve esetleges hibáik kiküszöbölésére.

Az első Európai Iskolát, a K-12-t (az óvodától - „Kindergarten” - a 12-ik osztályig) 1958-ban alapították Brüsszelben, az Európai Közösség alkalmazottainak gyermekei számára. Jelenleg tíz Európai Iskola működik hat országban, 12-13000 tanulóval. Bárki, aki az Európai Közösségnek (ma: Európai Unió) dolgozik, beírathatja gyermekét ezekbe az iskolákba: takarítók, miniszterek, portások, titkárok, tolmácsok. Ha van hely, a helyi gyerekek is beíratkozhatnak: az egyik iskolában sok volt bányász gyereke tanul, egy másikban bevándorolt acélipari munkások gyerekei. Az Európai Unió alkalmazottainak gyerekei ingyen tanulhatnak, a helyi gyerekek névleges tandíjat fizetnek.

A cél ezekben az iskolákban az, hogy „biztosítsák a gyermekek első nyelvének és kulturális identitásának fejlődését”; hogy „elősegítsék az európai identitást azáltal, hogy minden tanulót legalább két nyelven tanítanak, a harmadik kötelező, a negyedik pedig választható tantárgy” (Baetens Beardsmore 1995: 28); hogy „megszüntessék az előítéleteket és a nacionalista indíttatású ellentéteket”; hogy „a többnyelvűséget eszközként használják a tudományos teljesítmények és a harmonikus etnyelvi kapcsolatok érdekében” (Baetens Beardsmore 1995: 28).

Kezdetben az Európai Unió (EU) minden vagy majdnem minden hivatalos nyelve az oktatás fő médiumaként szolgál a saját altagozatán belül minden iskolában. A gyerekek rendszerint az anyanyelvük szerinti, vagyis angol, dán, finn, francia, görög, holland, német, olasz, portugál, spanyol vagy svéd altagozatra járnak. Vannak más anyanyelvű gyerekek is, ők arra az altagozatra járnak, melynek a nyelvét a legjobban tudják. Például az arab nyelvűek nagy része a francia altagozatra jár.

Az oktatás nyelve kezdetben a gyerekek anyanyelve (= az altagozat nyelve), és minden, kognitív és nyelvi szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgyat legalább a 8. osztályig anyanyelvükön (az első nyelven, L1<sup>8</sup>) tanulnak.

Az 1-2. osztályban minden tanóra 30 perces, a 3. osztálytól kezdve 45 perces. Az első két osztályban az *anyanyelvet* heti 16 tanórán (a továbbiakban óra) tanulják tantárgyként, a 3-5. osztályban kilenc órában, a 6-7. osztályban öt órában, a 8-12. osztályban pedig négy órában. A *második nyelvet* (L2) is tanulni kezdik tantárgyként az első osztályban, és öt órában tanulják az 1-7. osztályban, négy órában a 8. osztályban és három órában a 9-12. osztályban. A tanulók az angolt, a franciát vagy a németet választhatják második nyelvként (ami az ezen a három altagozaton tanuló gyerekek esetében azt jelenti, hogy csak két választási lehetőségük van, míg a többieknek három). Minden tanár anyanyelvi szinten beszél az anyanyelvet, amelyet tanít, de a tanárok abszolút többsége két- vagy többnyelvű - ez vonatkozik az iskola teljes személyzetére: a felnőtteknek a többnyelvűség jó példáját kell mutatniuk. Így tehát minden gyerek talál olyan felnőttet az iskolában, aki beszél a nyelvét.

A 3. osztálytól kezdve néhány *tantárgyat egyes csoportokban tanítanak*, esetleg a *második nyelven*. A kiválasztott tárgyak minden esetben kognitív és nyelvi szempontból

kevésbé megerőltető, kontextusba ágyazott tárgyak, például egy óra testnevelés és három óra „európai órák” kirándulásokkal, rendezvények szervezésével stb. Az „európai órákat” tanulhatja például franciául öt olasz, három dán, hat görög, hét német és öt portugál gyerek, míg németül hat angol, öt francia, négy spanyol, két görög és három német. Az oktatás nyelve többnyire L2 minden gyerek számára, de jelen lehetnek olyan gyerekek is, akiknek az oktatás nyelve első nyelvük.

A 6. osztálytól az L2 segítségével oktatott tantárgyak száma növekszik, így például a zenét (két óra), képzőművészetet (két óra), testnevelést (három óra) és a kiegészítő tevékenységeket (két óra - kézművesség, számítástechnika, fényképezés, elektronika, gépírás, festés stb.) vegyes csoportokban tanulják. Azonban *egészen a 8. osztályig csak kognitív és nyelvi szempontból nem megerőltető; kontextusba ágyazott tárgyalzat tanulnak vegyes csoportban, a második nyelven.*

A 8. osztályban a gyerekek heti négy órában tantárgyként kezdenek el tanulni egy *harmadik nyelvet* (L3), majd a 9-12. osztályban folytatják három órában. A tanulók bármelyik eltagozat nyelvét választhatják: az iskola mindegyiket kínálja. Ha például egy görög és egy dán gyerek összebarátkozott, miközben a 3. osztálytól együtt járt francia nyelvű testnevelésórára, lehetőségük van arra, hogy a 8. osztálytól kezdve egymás nyelvét tanulják.

*A 8. osztályban az L2 válik az oktatás nyelvéné egy vagy két, kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgy (például történelem, három óra) esetében. A csoportok általában vegyesek, de a tanulók között nincsenek olyanok, akik anyanyelvként beszélnék az oktatás nyelvét.* A tanárok többnyelvű szótárakat vagy szójegyzékeket használnak, és különböző módokon biztosítják a megértést. Sok esetben már korábban átvették a tananyagot a gyerekek anyanyelvén, így a fogalmak nem ismeretlenek számukra.

*A 9-10. osztályban a testnevelés-, a történelem- és a földrajzórák a második nyelven folynak, a többi kötelező tantárgyat (nincs sok belőlük) az első nyelven tanulják. A választható tárgyak közül csak a latint és az ógörögöt tanulják az első nyelv segítségével, minden mást a második nyelven. A negyedik nyelvet (L4) választható tárgyként lehet a 9. osztályban elkezdni, négy órában (a 11-12. osztályban három órában).*

*A 11-12. osztályban csak az L1 és az L2 kötelező, az L3 és az L4 választható tárgyak. A filozófiát és a matematikát az első nyelven tanulják, az összes többi kötelező tárgyat a második (vagy a harmadik) nyelven. A választható tárgyak közül a latin, az ógörög, a fizika, a kémia, a biológia és a haladó kurzusok (köztük az első nyelv mint tantárgy) nyelve az L1, minden másé az L2 (vagy az L3, sőt az L4). A 9-12. osztályban azokat a választható tantárgyakat, amelyeket nem kötelező érvénnyel az első nyelven tanulnak, vegyes csoportban tanulják, és így a tanóra nyelve lehet a tanuló második, harmadik, negyedik vagy egyes esetekben első nyelve.*

*Az eredmények azt mutatják, hogy a gyerekek legalább két nyelvet anyanyelvi szinten megtanulnak mind passzívan, mind aktívan, mind beszédben, mind írásban. Képesek megoldani anyanyelvi szinten tantárgyi tesztek mind az első, mind a második nyelven, és sokan közülük a második nyelven vizsgáznak egyes tárgyakból az „európai érettség” (European Baccalaureate). Sőt néhányan a harmadik nyelven is vizsgáznak. Sokan közülük magas szintet érnek el a harmadik nyelvben, néhányan még a negyedikben is. Az érettségi vizsga eredményei a közepes felett vannak, és például 1992-ben az 1002 jelölt 95,5 százaléka tette le sikeresen az „európai érettségi” (I. Baetens Beardsmore 1995, 8. táblázat).*

Ha a belemerülési programok résztvevői közel anyanyelvi szinte passzív nyelvtudást szereznek meg, akkor az Európai Iskolák tanulói MIND az aktív, MIND a passzív nyelvi készségek terén anyanyelvi szintet érnek el, amellet, hogy sokan magas szintre jutnak a harmadik, sőt néha a negyedik nyelvben is. Az attitűdvizsgálatok előzetes eredményei is pozitívak.

#### 4. Az elengedhetetlen elvek

A kísérletekből természetesen sokféle figyelmeztető következtetést lehet levonni. A továbbiakban nem tárgyalok több kísérleti modellt, azonban az általános elvekre vonatkozó következtetésem számos más, itt be nem mutatott modellre épülnek: *kétcsatornás* („two-way”) *programok* (l. például Dolson és Lindholm 1995; Lindholm 1992a), *napi váltásos* („alternate-days”) *programok* (például Curtis 1988); *korai olvasás* („early reading”) (például Doman 1975; Pest 1976; Söderberg 1971), *Kohanga Reo*<sup>10</sup> (l. Benton 1979, 1981; Karetu 1994; Nicholson és Garland 1992; Report of the Review of Te Kohanga Reo 1988) és bizonyos mértékig a *Nemzetközi Iskolák*<sup>11</sup> (például Carder 1995).

Úgy gondolom, hogy azok az elvek, amelyeket általában szem előtt tartottak a legjobb eredményeket (vagyis magas szintű két- vagy többnyelvűséget, valós esélyt a sikeres iskolai teljesítményre, pozitív interkulturális attitűdöket) elért kísérletek, a következő nyolc ajánlás formájában fogalmazhatók meg:

1. *Azt a nyelvet támogassuk (= használjuk az oktatás nyelveként legalább az első nyolc évben), amely a legkevésbé valószínűen fejlődne magas formális szintre.* Ez minden kisebbségi gyerek esetében az anyanyelve.<sup>12</sup> A többségi gyerekek tanulhatnak egy kisebbségi nyelven. (Ebből a szempontból az Európai Iskolák kivételt képeznek, mert ezekben a többségi gyerekeket is eleinte az anyanyelvükön oktatják - például olaszul az olasz nyelvű gyerekeket Olaszországban.)

A legtöbb kísérletben *a gyerekek eleinte olyan csoportokban vannak, ahol mindenkinek ugyanaz az anyanyelve.* A egyes csoportok eredményei az első időkben nem pozitívak, különösen nem a kognitív szempontból megerősített dekontextualizált tantárgyak esetében. (Kivételt képeznek a kétcsatornás [„two-way”] programok [50% kisebbségi, 50% többségi gyerek, akiket eleinte a kisebbségi nyelven tanítanak, később mindkét nyelven], de ez releváns tényező lehet annak magyarázatában, hogy - összehasonlítva az ugyanazon programban részt vevő angol gyerekekkel - a spanyol nyelvű gyerekek miért nem haladnak olyan látványosan egyik nyelvben sem. A többségi gyerekek pusztán jelenléte is ugyanabban az osztályban nyomasztó lehet a kisebbségi gyerekek számára, annak ellenére, hogy a kisebbségi nyelv az oktatás nyelve.)

3. *Minden gyereknek magas szinten kétnyelvűvé kell válnia,* nem csak a kisebbségi gyerekeknek. Ez különösen fontosnak látszik olyan esetben, amikor vegyesen vannak többségi és kisebbségi gyerekek

4. *Mindenyeknek egyenlőséget kell biztosítani az oktatás nyelvének ismerete és az anyanyelv státusa vonatkozásában.* A mindenki anyanyelvének értékéről, az interkulturalitás fontosságáról stb. szóló szép szavak mit sem érnek, ha nem ülteti őket a gyakorlatba az iskola. Az egyenlőségnek meg kell mutatkoznia a gyerekek és a tanárok kompetenciájával szemben támasztott követelményekben úgy, hogy mindenkire ugyanaz a szabály vonatkozzon (mind a kisebbségi, mind a többségi gyerekeknek és tanároknak két- vagy többnyelvűvé kelljen válniuk). Az egyenlőségnek meg kell mutatkoznia a nyelveknek a tantervekben és a további oktatásban, a felmérésben és az értékelésben biztosított helyében, a nyelvek státusában, a fizikai környezetben (táblák, formanyomtatványok, levelek, az iskola igazgatásának nyelve, az ülések és gyűlések nyelve stb.), a tanárok státusában és fizetésében, munkakörülményeikben, szakmai életpályájuk jellegzetességeiben stb.

Az oktatási nyelv ismeretének vonatkozásában több különböző módon lehet a gyerekeknek egyenlőséget biztosítani:

A) *Minden gyerek beszéli azt a nyelvet, amelyen az oktatás folyik* (megőrző programok, az Európai Iskolák alsóbb osztályaiban);

B) *Egyik gyerek sem beszéli azt a nyelvet, amelyen az oktatás folyik, vagy mindenki éppen tanulja (belemerülési programok, az Európai Iskolákban bizonyos tantárgyak esetében, egy későbbi fázisban);*

C) *Minden gyerek az oktatás nyelvének „tudása” és „nem tudása” között található: a kétcsatornás („two-way”) programok későbbi fázisa; a napi váltásos programok (50% kisebbségi és 50% többségi gyerek, az oktatás nyelve naponta változik).*

5. *Minden tanárnak két- vagy többnyelvűnek kell lennie.* Így jó példával szolgálnak a gyerekek számára, illetve segítik őket a nyelvtanulásban (összehasonlítással és szembeállítással, metanyelvi tudatosítással). Minden gyereknek lehetősége kell hogy legyen arra, hogy beszélni tudjon az iskolában olyan felnőttel, akinek azonos az anyanyelve az övével.

Ezt a követelményt a többségi tanárok - akik közül csak kevesen kétnyelvűek - gyakran rendkívüli módon fenyegetőnek érzik. Természetesen a kisebbségi tanároknak sem mindegyike magas szinten kétnyelvű. Azonban gyakran *kevésbé* fontos, hogy a tanár kompetenciája a többségi nyelvben a legmagasabb szinten álljon - például a kiejtés vonatkozásában -, mivel minden gyereknek bőségesen adódik lehetősége arra, hogy az iskolán kívül hallja és olvassa a többségi nyelv anyanyelvi példáit, míg sokuknak NINCS meg ugyanaz a lehetősége arra, hogy kisebbségi anyanyelvi modelleket halljon/olvasson. Vagyis a kisebbségi nyelv esetében fontosabb a tanár nagyobb kompetenciája, mint a többségi nyelvben.

6. *Az idegen nyelveket a gyerekek anyanyelvének segítségével kell tanítani, tehát a tanároknak beszélniük kell a gyerekek anyanyelvét.* Az idegen nyelveket mint tantárgyakat nem szabad más idegen nyelveken keresztül tanítani (például a Németországban élő török gyerekeket nem a német, hanem a török segítségével kell angolra tanítani).

7. *Mindengyerekeknek kötelező tantárgyként kell tanulnia mind az első, mind a második nyelvet az 1-12. osztályban.* Mindkét nyelvet oly módon kell tanítani, hogy tükröződjék, mit jelent a gyerek számára: anyanyelvet vagy második nyelvet (vagy idegen nyelvet). Sok kisebbségi gyereket arra kényszerítenek, hogy úgy tanulja a többségi nyelvet - a második nyelvét -, mintha az első nyelve lenne.

8. *A gyerekek oktatásának valamely szakaszában mindkét nyelvnek be kell töltenie az oktatás nyelvének szerepét, de a haladásnak másnak kell lennie a kisebbségi, mint a többségi gyerekek esetében.*

*A többségi gyerekek* esetében az *anyanyelvnek* be kell töltenie a tannyelv szerepét legalább néhány, kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgy esetében, legalább a 8-12. osztályban, de lehetőleg korábban is.

*A többségi gyerekeket* a kezdetektől lehet a *második nyelven* tanítani legalább néhány (de akár minden vagy majdnem minden), kognitív szempontból *kevésbé* megerőltető, kontextusba ágyazott tantárgy esetében, s ugyanez lehet az oktatás nyelve, legalábbis részben, a kognitív szempontból inkább igénybe vevő, dekontextualizált tantárgyak esetében, legalább a 8-12. osztályban.

*A kisebbségi gyerekek* esetében kezdetben az *anyanyelvnek* kell betöltenie az oktatás nyelvének szerepét minden tantárgyban. Legalább egy-két tantárgyat mindvégig az első nyelven kell tanítani, egészen a 12. osztályig, de ezek a tantárgyak váltakozhatnak. Úgy tűnik, hogy a következő fejlődési vonal jól működik:

- transzfer az ismertből az ismeretlenbe;
- transzfer a nyelv tanításából a nyelvnek az oktatási nyelvként való használatába;
- transzfer a második nyelvnek a kognitív szempontból kevésbé megerőltető, kontextusba ágyazott tantárgyak tanításában való használatából a kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgyak tanításában való használatába. A haladás az Európai Iskolákban közel ideálisnak tűnik a kisebbségi gyerekek szempontjából:

A haladás az *anyanyelv vonatkozásában* a következő:

1. *Mindenki az anyanyelvén tanul az első két évben.*
2. *Minden fontos, kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgyat anyanyelven tanulnak az első hét évben.*
3. *A 8-10. osztályban kevesebb az anyanyelven oktatott tantárgyak száma, majd a 11-12. osztályban ismét több, különösen a legmegerőltetőbb tantárgyaké, hogy ezzel biztosítsák az alapos megértést.*
4. *Az anyanyelvet az 1-12. osztályban mindvégig tanulják tantárgyként.*

A haladás a *második nyelv vonatkozásában* a következő:

1. *A második nyelvet az 1-12. osztályban mindvégig tanulják tantárgyként.*
2. *Az L2 már a harmadik osztályban az oktatás nyelvivé válik, de csak a kognitív szempontból kevésbé megerőltető; kontextusba ágyazott tantárgyak esetében. A tanítás történhet vegyes csoportokban, de optimális esetben csak olyan gyerekekkel, akik számára második nyelv az oktatás nyelve.*
3. *A kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgyak tanítása a második nyelven: csak akkor kezdődik, amikor a gyerekek a nyelvet már nyolcadik éve tanulják tantárgyként (1-7. osztály), a kognitív szempontból kevésbé megerőltető; kontextusba ágyazott tantárgyakat pedig hatodik éve a második nyelven (3-7. osztály). A kognitív szempontból megerőltető, dekontextualizált tantárgyakat a 8. osztályig nem szabad a második nyelven tanítani olyan gyerekekkel együtt, akiknek ez a nyelv az első nyelve. Az Európai Iskolákban ez többnyire még a 9-12. osztályban sem fordul elő kötelező tárgyaknál, csak választható órák esetében.*

## 5. Összegzés

A kisebbségekhez tartozók egyik legalapvetőbb emberi joga - vagy legalábbis az kellene hogy legyen -, hogy az oktatás révén magas szinten két- vagy többnyelvűvé válhassanak. A legalább kétnyelvűvé válás a legtöbb esetben szükséges előfeltétele annak, hogy a kisebbségek gyakorolni tudják további alapvető emberi jogait.

A nyelvi emberi jogok betartása az *egyén szintjén* azt jelenti, hogy mindenki pozitívan azonosulhat az anyanyelvével, és ezt mások elismerik és tiszteletben tartják, függetlenül attól, hogy kisebbségi vagy többségi nyelvről van-e szó. Jelenti az anyanyelv megtanulásához való jogot mind szóban, mind írásban, beleértve az anyanyelven tanulását legalább az alapoktatás szintjén, és a nyelv használatához való jogot számos (hivatalos) kontextusban. Jelenti továbbá az ország legalább egy hivatalos nyelvének megtanulásához való jogot. Ebből következően természetesnek kellene lennie, hogy minden tanár kétnyelvű. E jogok korlátozása nyelvi jogsértésnek, az alapvető nyelvi emberi jogok megvonásának tekinthető.

A nyelvi emberi jogok betartása *kollektív szinten* a kisebbségeknek a léthez való jogát jelenti (vagyis a „mássághoz” való jogot - l. Alfredsson 1991; Hettne 1987, 1990; Miles 1989; Stavenhagen 1990). Jelenti a kisebbségek jogát nyelvük használatához és fejlesztéséhez, iskolák és más képzési és oktatási intézmények alapításához és fenntartásához, melyekben ők határozzák meg a tanterveket, és amelyekben az oktatás az ő nyelvükön folyik. Magába foglalja továbbá képviselői biztosítását az állam politikai ügyeiben, és autonómiát a csoport belső ügyeinek igazgatására legalább a kultúra, az oktatás, a vallás, az információ és a szociális ügyek területén, együtt az ezen funkciók ellátásához szükséges anyagi eszközökkel, adók vagy állami támogatás formájában (l. *UN Human Rights Fact Sheet 18, Minority Rights* 1993; Alfredsson 1991; Leontiev 1994). E jogok korlátozása is a nyelvi jogok megsértésének, az alapvető nyelvi emberi jogok megvonásának tekinthető. Teljességgel megoldható lenne e jogok biztosítása a kisebbségek számára anélkül, hogy a

többségek jogai kárt szenvednének (a kérdés megvitatását l. Grin 1994 és Fishman 1991, 1994).

Ha az oktatás a fent vázolt elveket követné, biztosítanánk az oktatási nyelvi emberi jogokat, és elkerülnénk a kisebbségek oktatási nyelvi jogainak megsértését (számos többség így is, úgy is rendelkezik a legtöbb nyelvi emberi joggal). Emellett ebből magas szintű többnyelvűség következne mind a többség, mind a kisebbség számára, együtt azokkal az előnyökkel, amelyekhez ez valószínűleg vezet. Jelenleg azonban csak a világon élő gyerekek törtrészének adatik meg az a lehetőség, hogy ezeken az elveken alapuló oktatásban részesüljön.

A legtöbb európai ország oktatása mind a többségek, mind a kisebbségek esetében ellentmond a megbízható tudományos elveknek azt illetően, hogy a magas szintű többnyelvűséghez vezető oktatás hogyan szervezendő meg. Az oktatás részese a kisebbségeken elkövetett nyelvi népiirtás kísérletének és végrehajtásának. Sajnálatos módon a nemzetközi és regionális emberi jogi okmányok csak nagyon kevés lehetőséget nyújtanak ennek gyakorlati megelőzésére (az okmányok elemzését l. Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994). Ami a többségeket illeti, az oktatás jelenleg többnyire megfosztja őket attól a lehetőségtől, hogy szert tegyenek a magas szintű többnyelvűséggel járó haszonra. A jelenlegi redukcionista oktatásügyi nyelvi választások nem támogatják azt a sokféleséget, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy bolygónknak jövője legyen.

*Fordította: Lesznayk Ágnes*

\* A tanulmány angol eredetije a Marlis Hellinger-Ulrich Ammon szerkesztette *Contrastive Sociolinguistics* című kötetben látott napvilágot (Berlin-NewYork, Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 175-204.). A magyar fordítás megjelenését a Mouton de Gruyter kiadó engedélyezte.

## JEGYZETEK

- 1 A tanulmány jelentős mértékben épít számos korábbi cikkemre, azonban ezek kevésbé hozzáférhetők a szélesebb olvasóközönség számára.
- 2 A kétsatornás programokban az oktatás nyelve 50%-ban a kisebbségi, 50%-ban pedig a többségi nyelv. Minden tantárgyat mindkét nyelven tanítanak, de egy tanórán belül szigorúan kerülnek a nyelvek keverését. Az osztályokat igyekeznek úgy összeállítani, hogy a kisebbségi és a többségi gyerekek fele-fele arányban legyenek képviselve. (A fordító megjegyzése.)
- 3 Az angol eredetiben a *race* szó szerepel. Ezt a magyarban helytelen, de közhasznú „faj”-ként fordítottam. (A fordító megjegyzése.)
- 4 „A Török állam területét és állampolgárait illetően oszthatatlan egész. Az állam nyelve a török.” (Alkotmány, 1982, 3. cikkely.) A terrorizmus elleni török törvény 8. cikkelye, Az Állam oszthatatlan egysége ellen irányuló propagandáról (3713, érvényben 1991. április 12. óta) előírja: „Tilos a Török Köztársaság Állama oszthatatlan területi és nemzeti egységének megsértésére irányuló bármilyen írott vagy szóbeli propaganda, gyűlés, találkozó vagy demonstráció, tekintet nélkül azok módjára, szándékára vagy a mögöttük meghúzó elvekre. Az ilyen tevékenységet folytatók 2-5 év közötti szabadságvesztéssel, továbbá 50-100 millió török líra pénzbírsággal sújtandók.” A 8. cikkelyen 1995. október 27-én kozmetikai változtatásokat hajtottak végre.
- 5 Számos javaslat történt kötelező érvényű, nyelvi vonatkozású jogok bevétele a nemzetközi emberi jogi okmányokba (vagyis nem csak ajánlásokba, mint például az EBESZ dokumentumai). Ez ideig ezt nem sikerült elérni. Úgy tűnik, hogy általában mindig ugyanazok az államok ellenzik a kisebbségek védelmét célzó nemzetközi vagy regionális okmányok megszületését. Az első világháború győztes államai, amelyek a békeszerződésekben nyelvi vonatkozású kisebbségjogi rendelkezéseket erőltettek a vesztesekre, nem adták meg ugyanezeket a jogokat a saját országukban élő kisebbségeknek, és leszavazták a javasolt kötelező érvényű nemzetközi jogokat (Capotorti 1979, 16-26.). Ugyanezek az államok szavazták le a második világháború után a nyelvi népiirtásról (l. fentebb) szóló 3. cikkelyt. Görögország, Törökország és az Egyesült Államok például nem írták alá a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát (melynek 27. cikkelye a nyelvi jogok eddigi legjobb megfogalmazása). Németország és Nagy-Britannia nem ratifikálták az egyezségokmány Szabadon választható protokollját. Az EBESZ koppenhágai Emberi Dimenzió-értekezletén (1990. június)

- Bulgária, Franciaország, Görögország, Románia és Törökország „nem értett egyet a kisebbségek javára történő messzemenő megfogalmazással” (Suppan és Heubergerová 1992, 68). Az Európa Tanács Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának elfogadásakor (1992. június) Franciaország, Törökország és Nagy-Britannia tartózkodtak, Görögország pedig az elfogadás ellen szavazott (*Contact Bulletin* 9:2, 1992, 1).
- 6 A „transitional” programok olyan átmeneti kétnyelvű programok, amelyek keretein belül a kisebbségi gyerekeket addig tanítják az anyanyelvükön is, amíg meg nem tanulnak a többségi nyelven annyira, hogy azon is oktathatók legyenek. Az „early exit” programokban (l. később) a gyerekek 2 év után, a „late exit” programokban 4-6 év után kerülnek át a többségi osztályokba. Ezek a programok különösen az USA-ban népszerűek. (A fordító megjegyzése.)
- 7 A „submersion” programokban a kisebbségi gyerekeket egyszerűen „bedobják” a többségi nyelve iskola „mélyvizébe”, ahol a környezet hatására várhatóan megtanulják a többségi nyelvet. (A fordító megjegyzése.)
- 8 Az *L* az angol *language* = „nyelv” szó rövidítése. (A fordító megjegyzése.)
- 9 Az „early reading” olyan egyéni (kutatók, szülők vagy nagyszülők által vezetett) vagy csoportos program (az óvodában), amely során a gyerekek 2-3 éves korukban tanulnak meg olvasni az anyanyelvükön. Ezeket a kísérleteket Glenn Doman 1975-ös kiadású könyve, a *Teach your baby to read* (Tanítsd olvasni a kisgyermekedet) indította el, és ma már nemzetközi szövetség fogja össze őket. (A fordító megjegyzése.)
- 10 A „nyelvi fészkek” olyan óvodai program, amely során az óvónők maoriul tanítják a maori gyerekeket. A program 1982-ben indult, amikor már csak nagyon kevés gyerek és fiatal szülő beszélt a maori nyelvet. Ma már majdnem 900 ilyen program létezik Új-Zélandon, és a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy maori nyelvű iskolában kezdjék meg tanulmányaikat. A Kohanga Reo a világ egyik leglátványosabb nyelv-újraélesztési programja. (A fordító megjegyzése.)
- 11 A Nemzetközi Iskolák többnyire olyan elit intézmények, amelyek a nagy „nemzetközi” nyelveken (angol, francia, német stb.) részesítik oktatásban a gyerekeket, függetlenül azok anyanyelvétől. (A fordító megjegyzése.)
- 12 Emellett érvelt erélyesen a legtöbb kutató azokon a szimpóziumokon, amelyeket az AILA (The International Association for Applied Linguistics) „Nyelv és Oktatás Többnyelvű Környezetben” Tudományos Bizottsága (the Scientific Commission on Language and Education in Multilingual Setting) szervezett a legutóbbi két világkonferencián 1990-ben Thesszalonikiben, illetve 1993-ban Amszterdamban (Skutnabb-Kangas és Phillipson [szerk.], in collaboration with Rannut (1994) és Skutnabb-Kangas [szerk.] 1995).

## IRODALOM

- Alfredsson, Gudmundur 1991: Minority Rights. Equality and Non-Discrimination. In: *The Leningrad Minority Rights Conference*. Szerk.: Krag, Helen-Yukhneva, Natalia. Papers, Copenhagen, The Minority Rights Group in Denmark. 19-41.
- Alund, Aleksandra 1992: Immigantenkultur als Barriere der Kooperation. In: *Rassismus und Migration in Europa*. Szerk.: Kalpaka, Annira-Räthzel, Nora. Hamburg, Argument Verlag. 174-188.
- Anderson, Benedict 1983: *Imagined Communities*. London, Verso.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1990: The Multilingual School for Mixed Populations. A Case Study. In: Baetens Beardsmore, Hugo: *Bilingualism in Education: Theory and Practice*. Brussel/Bruxelles, Linguistic Circle of the Vrije Universiteit Brussel and the Université Libre de Bruxelles. 1-51.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1995: The European School Experience in Multilingual Education. In: *Multilingualism for All*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove. Lisse, Swets-Zeitlinger. 21-68.
- Baetens Beardsmore, Hugo-Swain, Merrill 1985: Designing Bilingual Education. Aspects of Immersion and ‘European School Models’. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6. 1-15.
- Benton, Richard A. 1979: *The legal status of the Maori language*. Current reality and future prospects. Wellington, Maori Unit, New Zealand Council for Educational Research.
- Benton, Richard A. 1981: *The flight of the Amokura: Oceanic languages and formal education in the Pacific*. Wellington, Maori Unit, New Zealand Council for Educational Research.
- Besikci, Ismail 1990: A Nation Deprived of Identity: The Kurds. Report to Minority Rights Conference. In: *Minority Rights, Policies and Practice in South-East Europe*.
- Bialystok, Ellen 1991: Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: *Language Processing in Bilingual Children*. Szerk.: Bialystok, Ellen. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bossers, Bart 1991: On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. In: Hulstijn-Matter (szerk.). 450.
- Brock-Utne, Birgit 1993: Language of instruction in African schools. A socio-cultural perspective. *Nordisk Pedagogik*, 13. 225-246.
- Capotorti, Francesco 1979: *Study of the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York, United Nations.



- Carder, Maurice 1995: Language(s) in International Education: a review of language issues in international schools, with reference to the International baccalaureate. In: *Multilingualism for All*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove. Lisse, Swets-Zeitlinger. 113-158.
- Cobarrubias, Juan 1983: Ethical issues in status planning. In: *Progress in language planning. International perspectives*. Szerk.: Cobarrubias, Juan-Joshua A. Fishman. Berlin, Mouton. 41-85.
- Corson, David 1992: Bilingual education policy and social justice. *Journal of Education Policy*, 7. 45-69.
- Cummins, Jim 1984: *Bilingualism and Special Education*. Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 1989. *Empowering Minority Students*. Sacramento, California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim 1991: Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn-Matter (szerk.). 75-89.
- Cummins, Jim 1992: Knowledge, Power and Identity in Teaching English as a Second Language. In: Genesee (szerk.).
- Cummins, Jim 1995: Reflections on the European Schools model in relation to French immersion programs in Canada. In: *Multilingualism for All*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove. Lisse, Swets-Zeitlinger. 159-168.
- Cummins, Jim-Danesi, Marcel 1990: *Heritage Languages*. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources. Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Cummins, Jim-Swain, Merrill 1986: *Bilingualism in Education. Aspects of theory research and practice*. London and New York, Longman.
- Curtis, Jan 1988: Parents, schools and racism: Bilingual education in a Northern California town. In: *Minority Education - from Shame to Struggle*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Cummins, Jim. Clevedon, Multilingual Matters. 278-298.
- Dolson, David-Lindholm, Kathryn 1995: World Class Education for Children in California: A Comparison of the Bilingual/Immersion and European School Model. In: *Multilingualism for All*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove. Lisse, Swets-Zeitlinger. 69-102.
- Doman, Glenn 1975: *Teach Your Baby to Read*. London, Pan Books.
- Duff, Patricia A. 1991: Innovations in Foreign Language Education: an Evaluation of Three Hungarian-English Dual-Language Schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12. 459-476.
- Fishman, Joshua A. 1989: *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1991: *Reversing Language Shift*. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1993: *In praise of my language*. Working papers in educational linguistics, 9. University of Pennsylvania, Graduate School of Education. 1-12.
- Fishman, Joshua A. 1994: On the limits of ethnolinguistic democracy. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 49-61.
- Fishman, Joshua A.-Solano, R. 1989: Societal factors predictive of linguistic homogeneity/heterogeneity at the inter-polity level. In: *Cultural Dynamics*, 1. 414-437.
- Garcia, Ofelia (szerk.) 1991: *Bilingual Education*. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Genesee, Fred 1985: Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55:4. 541-561.
- Genesee, Fred 1987: *Learning Through Two Languages*. Studies of Immersion and Bilingual Education. Cambridge, Newbury House.
- Genesee, Fred (szerk.) 1992: *The teaching of ESL*. New York, Newbury House.
- Grin, François 1994: Combining immigrant and autochthonous language rights: a territorial approach to multilingualism. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York Mouton de Gruyter. 318.
- Hakuta, Kenji 1986: *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York, Basic Books.
- Hamel, Rainer Enrique 1994: Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 271-287.
- Helsinki Watch 1990: *Destroying ethnic identity*. The Kurds of Turkey. An update, September 1990. New York Washington, D. C.
- Hernández-Chávez, Eduardo 1988: Language policy and language rights in the United States. Issues in bilingualism. In: Skutnabb-Kangas-Cummins (szerk.). 45-56.
- Hernández-Chávez, Eduardo 1994. *Language policy in the United States*. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 141-158.
- Hettne, Björn 1987: *Etniska konflikter och internationella relationer*. Stockholm, DEIFO.

- Hettne, Björn 1990: *Development Theory and the Three Worlds*. Harlow, Longman.
- Hobsbawm, E. J. 1991: *Nations and nationalism since 1780*. Programme, myth, reality. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H.-Matter, Johan F. (szerk.) 1991: Reading in two languages. *AILA Review*, 8. Amsterdam, Free University Press.
- Human Rights in Kurdistan 1989*. - Documentation of the international conference on human rights in Kurdistan. 14-16 April 1989, Hochschule Bremen. Bremen, The Initiative for Human Rights in Kurdistan.
- Jordan, Deidre 1988: Rights and claims of indigenous people. Education and the reclaiming of identity: the case of the Canadian natives, the Sami and Australian Aborigines. In: Skutnabb-Kangas-Cummins (szerk.). 189-222 .
- Karetu, Timoti S. 1994: The Maori Language in New Zealand. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 209-218.
- Lambert, Wallace E.-Tucker, Richard G. 1972: *Bilingual Education of Children*. The St. Lambert Experiment. Rowley, Mass., Newbury House.
- Leontiev, Alexei A. 1994: Linguistic human rights and educational policy in Russia. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 63-70.
- Lindholm, Kathryn J. 1992a: Two-way bilingual/immersion education. Theory, conceptual issues, and pedagogical implications. In: Padilla-Benavides (szerk.) 1992. 195-220.
- Lindholm, Kathryn J. 1992b: *The River Glen Elementary School Bilingual Immersion Program*. Student Progress after Five Years of Implementation. Evaluation Report 1990-1991. California, River Glen Elementary School.
- Miles, Robert 1989: *Racism*. London-New York, Routledge.
- Minority Rights - Policies and Practice in South-East Europe 1990*. Reports for the Conference at Christiansborg, Copenhagen, March 30th-April 1st 1990. Copenhagen, The Danish Helsinki Committee - The Minority Rights Group.
- Nicholson, Rangi-Garland, Ron 1992: New Zealanders' Attitudes to the Revitalisation of the Maori Language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1991. 12:5. 393-410.
- Padilla, Amado M.-Lindholm, Kathryn J.-Chen, Andrew-Durán, Richard-Hakuta, Kenji-Lambert, Wallace-Tucker, G. Richard 1991: The English-Only Movement. Myths, Reality, and Implications for Psychology. *Journal of the American Psychological Association*, 1991. 46:2. 120-130.
- Padilla, Raymond V.-Benavides, Alfredo H. 1992: *Critical Perspectives on Bilingual Education Research*. Tempe, Arizona, Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Past, Al 1976: *Preschool Reading in Two Languages as a Factor in Bilingualism*. PhD Thesis. University of Texas at Austin.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1981: *Multilingualism and Mother Tongue Education*. Delhi, Oxford University Press.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1988: Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus. Do many languages divide or unite a nation. In: Skutnabb-Kangas-Cummins (szerk.) 1988. 370-389.
- Phillipson, Robert-Skutnabb-Kangas, Tove-Africa, Hugh 1985: Namibian educational language planning. English for liberation or neocolonialism? In: *Linguistic liberation and unity of Africa*. Szerk.: Mateene, Kahombo-Kalema, John-Chomba, Bernard. Kampala, OAU Inter-African Bureau of Languages. OAU/BIL Publication, 6. 42-59.
- Phillipson, Robert 1992: *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Phillipson, Robert-Kellerman, Eric-Selinker, Larry-Sharwood Smith, Mike-Swain, Merrill (szerk.) 1991: *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. A Commemorative Volume for Claus Færch. Clevedon, Multilingual Matters.
- Plichtová, Jana (szerk.) 1992: *Minorities in Politics - Cultural and Languages Rights*. The Bratislava Symposium II/1991. Bratislava, Czechoslovak Committee of the European Cultural Foundation.
- Preiswerk, Roy (szerk.) 1980: *The slant of the pen: racism in children's books*. Geneva, World Council of Churches.
- Ramirez, J. D.-Yuen, S. D.-Ramey, D. R. 1991: *Executive Summary*. Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Submitted to the U.S. Department of Education. San Mateo, Aguirre International.
- Rannut, Mart 1994: Beyond linguistic policy: the Soviet Union versus Estonia. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 179-208.
- Rannut, Ulle 1992: *Keelekümblus*. Tallinn, Keeleameti toimetised nr 3.
- Report of the Review of te Kohanga Reo*. Language Is The Life Force Of The People. 1988, Wellington, Government Review Team.

- Ricciardelli, L. 1989: *Childhood Bilingualism*. Metalinguistic awareness and creativity. University of Adelaide.
- Schierup, Carl-Ulrik 1992: Konstruktion und Krise des schwedischen Multikulturalismus. In: *Rassismus und Migration in Europa*. Szerk.: Kalpaka, Annita-Räthzel, Nora. Hamburg, Argument Verlag. 163-173.
- Silence is killing them*. Annual report 1993. On the situation of Human Rights in Northern Kurdistan and the Kurds in Turkey. Bremen, International Association for Human Rights in Kurdistan, 1994.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984: *Bilingualism or Not - The Education of Minorities*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1987: *Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority?* Finnish Parents Talk about Finland and Sweden. Working Paper 1, Research Project The Education of The Finnish Minority in Sweden. Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988: Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas-Cummins (szerk.). 1988. 9-44.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1990: *Language, literacy and minorities*. London, The Minority Rights Group.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1991: Swedish Strategies to prevent Integration and National Ethnic Minorities. In: Garcia, Ofelia (szerk.). 25-42.
- Skutnabb-Kangas, Tove (szerk.) 1995: *Multilingualism for All*. Lisse, Swets-Zeitlinger. Skutnabb-Kangas, Tove (sajtó alatt): Language and (demands for) self-determination. In: *Self-Determination: International Perspectives*. Clark, Don-Williamson, Robert. London, The Macmillan Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove-Bucak, Sertaç 1994: Killing a mother tongue - how the Kurds are deprived of linguistic human rights. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 347-370.
- Skutnabb-Kangas, Tove-Cummins, Jim (szerk.) 1988: *Minority Education - from Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert 1994: Linguistic human rights, past and present. In: *Linguistic Human Rights*. Szerk.: Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert. 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. 71-110.
- Skutnabb-Kangas, Tove-Phillipson, Robert (szerk.) in collaboration with Mart Rannut 1994: *Linguistic Human Rights*. Overcoming Linguistic Discrimination. Contributions to the Sociology of Language 67. Berlin-New York, Mouton de Gruyter.
- Söderbergh, Ragnhild 1971: *Reading in early childhood*. Stockholm, Almqvist Wiksell.
- Stavenhagen, Rodolfo 1990: *The Ethnic Question. Conflicts, Development and Human Rights*. Tokyo, United Nations University Press.
- Suppan, Arnold-Heubergerová, Valeria 1992: States and Minorities in the Danube Region (1945-1990). In: Plichtová (szerk.). 61-72.
- Swain, Merrill-Lapkin, Sharon 1982: *Evaluating Bilingual Education*. A Canadian Case Study. Clevedon, Multilingual Matters.
- Swain, Merrill-Lapkin, Sharon-Rowen, Norman-Hart, Doug 1990: The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. VOX. *The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 4. 111-121.
- Taylor, Shelley K. 1993: *Results of phase one of an investigation into the trilingual educational experience of Micmac students in French immersion*. Manuscript. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- UN Human Rights Fact Sheet 1993 - Minority Rights, Fact Sheet No. 18. Centre for Human Rights, United Nations Office at Geneva.

## TOVE SKUTNABB-KANGAS

### Educational and Linguistic Choices - Multilingualism versus Unilingual Reductionism

A good command of several languages is highly needed in countries of the integrated Europe. There is evidence that multi-lingualism has a powerful impact on the intellectual and spiritual development of the individual. The author is highly critical of the ideology of uni-lingualism, namely of the notion of the homogenous nation state which has often lead to 'linguistic genocide' as well as of myths which hold uni-lingualism as useful and necessary. Despite of the rhetoric of multi-culturalism, these myths continue to dominate the public opinion in both the United States and Europe. Therefore, the efforts for multi-lingualism have to be strengthened in general, and in the field of education-planning in particular. The author presents a number of language-teaching models, including those which help minority languages gain increased position versus dominant languages, such as: language shelter programme, immersion programme, European school programme, two-ways programme. Only through a wide use of these models the continuous violations of the rights regarding the use of minority languages can be counter-balanced.