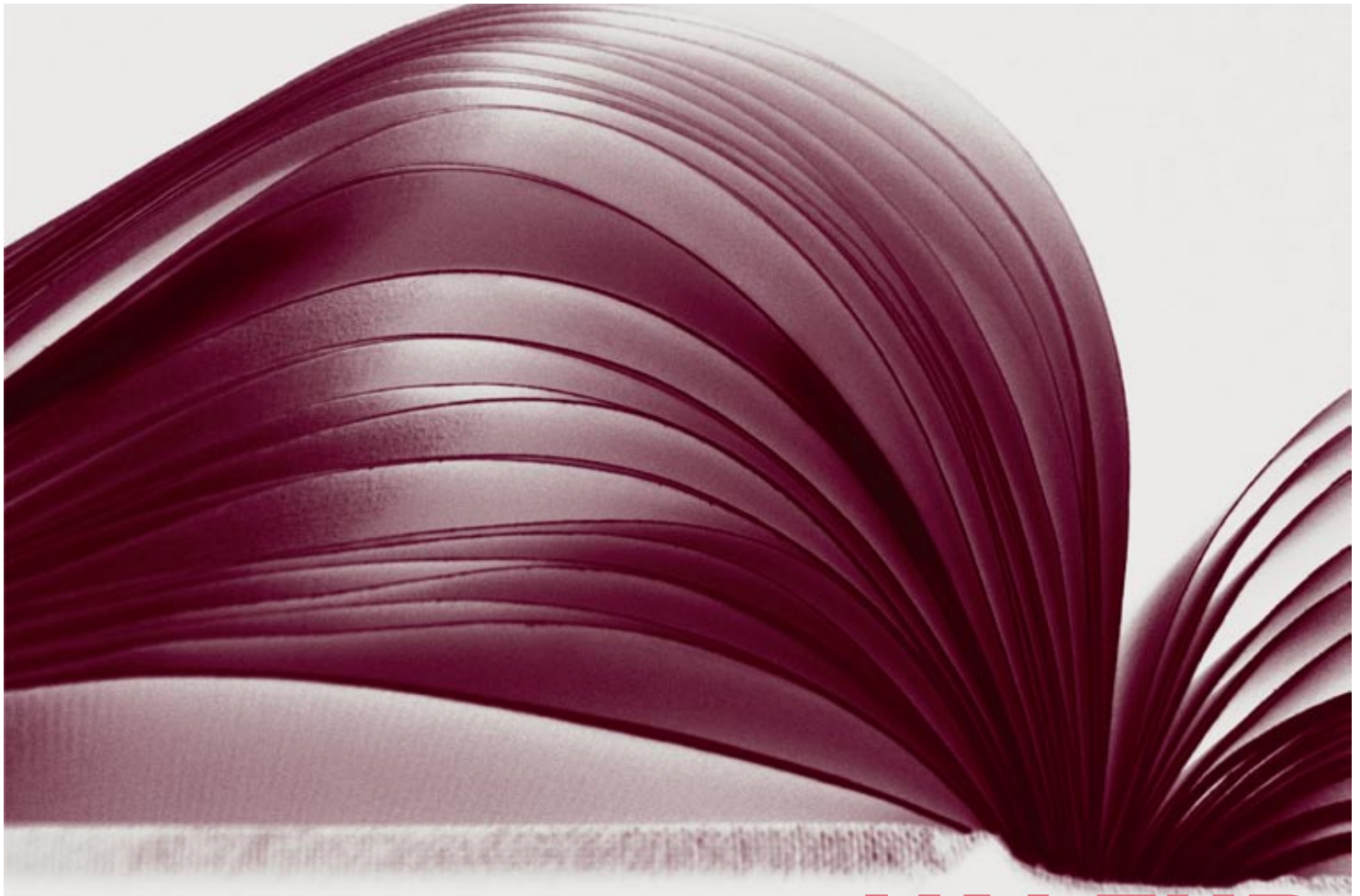


Európa *minden* nyelve kincs

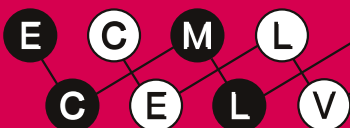
A projekt koordinátorai:
Joanna McPake és Teresa Tinsley

Munkatársak: Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa és Waldemar Martyniuk



VALEUR

Európa *minden* nyelve kincs



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Az Európa Tanács Élő Nyelvek Európai Központja (ECML) 1995 óta foglalkozik a nyelvoktatás megújítását célzó kezdeményezések támogatásával. Fontos szerepet játszik abban, hogy a tagállamokban elterjessze a helyes gyakorlatokat, és segítse őket azok bevezetésében.

Az ECML kutatási és fejlesztési projekteket támogat a tevékenységek középtávú programjainak keretében. A főként multiplikátorok képzésével, a tanárok szakmai fejlődésének elősegítésével és szakértők hálózatának kialakításával foglalkozó projekteket nemzetközi szakértői csoportok vezetnek. Az eredményekről az ECML beszámolóit és kiadványait adnak ki, és egyben tanúsítják a résztvevők, különösen a projekteket koordináló csapatok elkötelezettségét és aktív hozzájárulását.

Az ECML 2004-2007 közötti, második középtávú programjának átfogó elnevezése Nyelvek a társadalmi összefogásért: Nyelvoktatás a soknyelvű, sokszínű Európában. Ez a témaválasztás hozzájárulhat a huszonegyedik század társadalmi előtt álló kihívások megoldásához, rámutatva arra, hogy a nyelvoktatásnak nagy szerepe van az Európa polgárai közötti kölcsönös megértés és tisztelet előmozdításában.

A grazi székhelyű ECML központot az Európa Tanács „kibővített részleges megállapodása” hozta létre, melyet harminchárom ország írt alá. Az Európa Tanács alapvető értékeit szem előtt tartva az ECML támogatja a nyelvi és kulturális sokszínűséget, és elősegíti Európa polgárainak többnyelvűségét és különböző kultúráit. Programjai kiegészítik az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai fejlesztésekért és tervezésért felelős Nyelvpolitikai Osztályának tevékenységét.

További ECML-információk és kiadványok:
European Centre for Modern Languages
Nikolaiplatz 4
A-8020 Graz
www.ecml.at

1 Az ECML kibővített részleges megállapodásának tagállamai: Albánia, Andorra, Ausztria, Bosznia és Hercegovina, Bulgária, Ciprus, Csehország, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Horvátország, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Liechtenstein, Litvánia, Luxemburg, Macedónia volt jugoszláv tagköztársaság, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia és Szlovénia.

Európa *minden* nyelve kincs

A projekt koordinátorai:

Joanna McPake és Teresa Tinsley

Munkatársak:

Peter Broeder, Laura Mijares, Sirkku Latomaa és Waldemar Martyniuk

Fordította: Horváth József és Horváth Dávid

Lektorálta: Fischer Márta



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Budapest, 2008

Fordította: Horváth József és Horváth Dávid
Lektorálta: Fischer Márta

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet –
Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
ECML Magyarországi Kontaktpont Budapest, 2008

Felelős kiadó: Farkas Katalin

Nyomda: Érdi Rózsa Nyomda

A könyv megjelenését az Oktatási és
Kulturális Minisztérium támogatta.

A kiadvány az Európa Tanács engedélyével
és a kiadó kizárólagos felelősségével jelenik meg.

A kiadványban kifejtett vélemények a szerző(k)
álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek
az Európa Tanács hivatalos álláspontjával.

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a mű
bővített, illetve rövidített változata kiadásának jogát is.
A kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül sem a teljes mű,
sem annak része semmilyen formában nem sokszorosítható.

ISBN: 978-963-682-629-1

© Council of Europe, 2007 (*eredeti változat*)

Tartalomjegyzék

Előszó	7
1. fejezet – Európa minden nyelve kincs	9
1. Európa nem domináns nyelvei	9
2. A huszadik század nem domináns nyelvpolitikája: egynyelvű és kirekesztő	10
3. A huszonegyedik század nyelvpolitikája: többnyelvű és átfogó	11
4. A nem domináns nyelvek: Európa értékes erőforrásai	13
5. A VALEUR projekt: A nem domináns nyelvek kihívásai és lehetőségei	13
2. fejezet – A VALEUR projekt: célok és módszerek	15
1. A VALEUR projekt céljai	15
2. A projekt története	15
3. Adatgyűjtés és -elemzés	15
3. fejezet – A nem domináns nyelvek oktatásának fejlődése	17
1. “Mit rózsának hívunk, bárhogy nevezzük, éppoly illatos”	17
2. Ausztria	17
3. Észtország	18
4. Finnország	19
5. Hollandia	19
6. Örményország	20
7. Spanyolország	21
8. Összefoglalás	22
4. fejezet – Európa nem domináns nyelvei	25
1. Nyelvek megszámlálása: mit, hogyan, miért?	25
2. Mi a nyelv?	25
3. A nyelvhasználat meghatározásának módszerei	26
4. A nyelvhasználatra vonatkozó adatgyűjtés céljai	27
5. A VALEUR nyelvi térképe	28
6. Következtetések	30
5. fejezet – A nem domináns nyelvek oktatása	33
1. Miért van szükség az oktatásra?.....	33
2. A térkép megrajzolása	33
3. Az oktatási térkép elemei	34
4. Közelkép: három esettanulmány	37
5. A nem domináns nyelvek oktatása	39

6. fejezet – A nem domináns nyelvek tanulását segítő helyes gyakorlatok	41
1. A „helyes gyakorlat” meghatározása	41
2. Támogatási formák	41
3. A tanárképzés és a tananyagok fejlesztése	43
4. Az előmenetel és az eredmények elismerése	44
5. A nyelvek újjáélesztése	45
6. Összefoglalás	46
7. fejezet – Európa minden nyelve kincs: a nem domináns nyelvek szélesebb körű oktatását támogató politika	49
1. Bevezetés	49
2. Az Európa Tanács nyelvoktatás-politikája: útmutatás a jövőbeli fejlesztésekhez.....	49
3. A nem domináns nyelvek tanulását támogató nyelvoktatási eszközök	51
4. Összefoglalás	53
Függelék.....	55
Irodalomjegyzék	59

Fischer Márta

Előszó helyett

A beszámoló, amelyet az olvasó a kezében tart, az Élő Nyelvek Európai Központja második középtávú programjának keretében megvalósított projekt eredményeit tartalmazza. Ahogy címe – Európa minden nyelve kincs – is jelzi, a projekt a nyelvek és nyelvváltozatok mindegyikét értékes és kiaknázandó erőforrásnak tekinti, függetlenül azok hivatalos vagy domináns státusától. A projekt fő célja így az volt, hogy feltárja és tudatosítsa e nyelvekben rejlő gazdasági, kulturális, társadalmi és egyéni lehetőségeket, és javaslatokat fogalmazzon meg ezek hatékony kihasználására. A beszámoló egyik nagy erénye, hogy a részt vevő országoktól beérkezett információk alapján részletes körképet ad az Európában beszélt, domináns vagy hivatalos státussal nem rendelkező nyelvekről, valamint ezek oktatásáról és szabályozásáról. Fontos szerepet vállal tehát abban, hogy minél szélesebb közönség ismerhesse meg e nyelvek oktatásával kapcsolatos szabályozást és a jövőbeni trendeket. A kiadvány ugyanakkor a szűkebb szakmai közösség számára is újdonsággal szolgál, hisz a konkrét nyelvtanítás-politikai javaslatok mellett áttekintést ad e nyelvekkel kapcsolatos terminológia időbeni változásáról, és javaslatot tesz új terminusok bevezetésére is. Az egyes tagállamok nyelvtanítását, szabályozását, helyes gyakorlatait összevető szinkron vizsgálatok mellett így önálló fejezetet kap a terminológia diakron vizsgálata is. A beszámolóban használt magyar terminológiának ezért két szempontból is kiemelkedő a jelentősége. Egyrészt hozzájárul ahhoz, hogy a hatékony szakmai kommunikáció érdekében mind a tágabb, mind a szűkebb szakmai közösségben egységes terminológiát alkalmazzunk. Másrészt az új terminusok magyar megfelelőire tett javaslatok jó alapot kínálhatnak arra, hogy szakmai egyeztetések kezdődjenek e terminusok magyar megfelelőiről. Mindez elengedhetlenné teszi, hogy e helyen részletesebben szóljunk a kiadványban használt terminológiáról, és a lektorálás során javasolt megoldásokról.

A nyelvekről és a nyelvek oktatásáról való európai gondolkodást a kezdetektől a nyelvi sokszínűség iránti tisztelet, annak elősegítése, ma pedig kulturális és gazdasági vonatkozásainak fel- és elismerése határozzák meg. Ezt bizonyítják az Európai Unió keretstratégiájában (Többnyelvűség 2008) is megfogalmazott programok, ajánlások és az Európa Tanács stratégiai dokumentumai, amelyekre a beszámoló is hivatkozik. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a két szervezet e témában eltérő terminológiát alkalmaz. Az Európa Tanács két terminust vezetett be a nyelvi sokszínűség leírására, attól függően, hogy az egy adott földrajzi térség több nyelvére, nyelvváltozatára vagy az egyén nyelvi repertoárjára, többnyelvű kommunikatív kompetenciájára vonatkozik. Míg az előbbi, társadalmi szintre a *soknyelvűség* (*multilinguisme/multilingualism*), addig az utóbbi, egyéni szintre a *többnyelvűség* (*plurilinguisme/plurilingualism*) utal. E megközelítés lényege, hogy a *többnyelvű* polgár fejében a nyelvek nem elszigetelten tárolódnak, hanem – a kulturális ismeretekkel összefonódva – kommunikatív kompetenciává állnak össze. Ez a nyelvtanításban is változást eredményez, hisz a cél nem egyszerűen a nyelvi kínálat bővítése, hanem minden nyelvi képességet és részkészséget figyelembe vevő repertoár kialakítása (KER 2002:5). Az Európai Unió ezzel szemben egyetlen terminust vezetett be (*multilinguisme/multilingualism*), amely az adott földrajzi térség és az egyének által beszélt nyelvek sokaságát is jelöli. E terminus magyar fordítása – az előzőekkel ellentétben nem soknyelvűség, hanem – *többnyelvűség* lett. Az eltérő terminológia használata jól mutatja a két intézményben domináns nyelvek hatását is. Az Európa Tanácsban használt terminológiának a francia nyelv az alapja, amely lehetőséget adott a két szint elkülönítésére. Az angolban ugyanis nem létezett a *plurilingualism* terminus, az a francia *plurilinguisme* egyszerű fordításával került az angolba. Az Európai Unióban a fogalmi gondolkodás alapja viszont egyre inkább az angol nyelv, így a megnevezés gyökerei is feltételezhetően az angol nyelvre vezethetők vissza. Míg tehát az Európai Unió egyetlen terminust vezetett be a társadalom és az egyén nyelvi sokszínűségére, az Európa Tanács a megnevezés szintjén is elkülöníti a két fogalmat. A beszámolóban mindvégig ez utóbbi megközelítést követtük, így nem véletlen a *több- és soknyelvűség* elkülönítése.

A többnyelvű oktatás szellemében a projekt kiemelt célja volt az is, hogy körképet adjon arról, milyen lehetőség van Európában a hivatalos, nemzeti vagy domináns nyelvek körén kívül eső nyelvek oktatására és tanulására. Az Európa Tanács terminológiájának megfelelően a projekt e nyelvek alatt a migráns nyelveket, a regionális vagy kisebbségi nyelveket, a területhez nem köthető nyelveket, és a jelnyelveket érti. A *migráns nyelvek* helyett gyakran előfordul a bevándorlók nyelve megnevezés is. A beszámolóban az előbbi mellett

döntöttünk, mert a migráns megnevezés már bevett magyar terminusnak tekinthető, és emellett független az itt tartózkodás jogi státusától. Újdonságot jelent a beszámolóban, hogy a projekt koordinátorai javaslatot tettek egy új terminus bevezetésére is, amely valamennyi, az előzőekben felsorolt nyelvcsoporthoz lefedő, és tükrözi azt a célt, hogy nem szükséges különbséget tenni a nyelvek között, azaz azok mindegyikét értéknek kell tekinteni. Mivel a terminus bevezetését, és más nyelvekre való fordítását hosszas vita előzte meg – amelynek a projekt résztvevőjeként e sorok írója is részese lehetett – érdemes szólnunk e vitáról és a magyar fordítás nehézségeiről.

Az angolszász országokban a nem hivatalos, illetve domináns státussal nem rendelkező nyelvek összességére a *community languages* megnevezés a leggyakoribb. A projekt brit koordinátorai ezért először ezt a megnevezést javasolták, amelyet azonban a többi tagállam elvetett. Részben azért, mert a terminusnak több nyelvben is negatív volt a konnotációja, részben pedig azért, mert sokak számára a *közösségi nyelvek* megnevezés más fogalomra, így például az Európai Unió hivatalos nyelveire utalt. A projekt résztvevői végül az *additional languages* terminus mellett döntöttek, amely egyértelműen jelzi, hogy e nyelveket Európa domináns nyelvei mellett és nem azok helyett használják. A magyar beszámolóban a szó szerinti fordítás (adicionális nyelvek) nemcsak idegen hangzású lenne a magyar nyelvben, de nem is tükrözné ugyanazt a tartalmat. Ezért abból kiindulva, hogy a domináns státussal nem rendelkező nyelvekről van szó, a lektorálás során a *nem domináns nyelvek* terminus bevezetését javasoltuk. Természetesen ez a megoldás további szakértői egyeztetések alapján, vitáját is képezheti.

E tapasztalatok újfent rávilágítanak arra, mennyire meghatározza a fogalmi gondolkodást az adott kulturális és nyelvi közeg, így európai szinten különösen fontos az egyes országok témáról való gondolkodásának és terminológiájának megismerése. A kiadvány nagy segítséget nyújt ebben. Bár a projekt eredeti céljai között nem szerepelt, e megbeszélések vezettek el annak feltárásához, hogy a nem domináns nyelvek oktatására vonatkozó különböző kifejezések és azok tartalma milyen változásokon ment át az elmúlt időszakban, Európában. Az összehasonlításban két olyan terminus (*autochtonous* és *allochtonous*) merült fel, melynek magyar fordítása nehézséget okozott. Fontos megjegyezni, hogy a két terminust elsősorban a holland nyelvben használják az őshonos és a bevándorló népességre. A többi nyelvben – mint ahogy a beszámoló szerint például az osztrákoknál is – inkább az előbbi az elterjedt. Láthatjuk, hogy angolra nem okozott gondot a fordítás, hisz egyszerű átírás történt. A magyarban azonban döntést kellett hozni arról, hogy az idegen megnevezést, vagy a természettudományokban gyakran használt magyar megfelelőket (*őshonos* és *idegenhonos*) követjük-e. A beszámolóban köztes megoldás mellett döntöttünk (*autoktón* és *idegenhonos*), jelezve azt, hogy e terminusok itt szorosan Ausztriához és Hollandiához kötődnek. Megfelelő magyar terminusok általános meghonosításához további terminológiai vizsgálatra és szakértői egyeztetésekre lenne szükség.

A fenti példák jól mutatják, hogy Európát nemcsak nyelvi és kulturális sokszínűség, de e témában igen sokszínű terminológia is jellemzi. Számos kifejezés kering a köztudatban, valamint az Európa Tanács és az Európai Unió dokumentumaiban, gyakran eltérő jelentéstartalommal. A beszámoló nemcsak körképet ad az egyes országokban a nem domináns nyelvek oktatásáról és szabályozásáról, de szerepet vállal abban is, hogy áttekintse e terminológiai változásokat, és új terminust vezessen be egyes fogalmakra. A magyar nyelvű beszámoló ennek szellemében igyekezett egységes terminológiát követni, és új terminusokra javaslatot tenni. Mindezt abban a reményben tettük, hogy a beszámoló nyújtotta sokrétű információ és szakmai eszmecserén túlmenően ez ösztönzést adhat a terminológiai egyeztetések megkezdésére is e témában.

Hivatkozások

Többszínűség: Európai töke és közös elkötelezettség. Az Európai Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. COM (2008) 566.

Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg, 2002. Magyar kiadás: PTMIK

1. fejezet – Európa minden nyelve kincs

1. Európa nem domináns nyelvei¹

A többnyelvű oktatás előmozdítja... a mások többnyelvűsége, valamint a nyelvek és nyelv-változatok értéke iránti tiszteletet, függetlenül azok társadalomban betöltött helyétől.

(Az Európa Tanács nyelvoktatás-politikai webhelyéről)

A nyelvi sokszínűség nagy értékkel bír: ez a VALEUR projekt (az „Európa minden nyelve kincs” angol mozaik-szava) kiindulópontja, amely Európa *nem domináns* nyelveivel foglalkozik. A kifejezést a társadalomban használt, de a hivatalos, nemzeti vagy domináns nyelvek (a továbbiakban *domináns* nyelvek) körén kívül álló nyelvekre alkalmazzuk. Olyan nyelvek tartoznak ide, mint a *regionális* vagy *kisebbségi* nyelvek – a régóta honos közösségek nyelvei (pl. a számi Finnországban vagy a baszk Spanyolországban); a *migránsok nyelvei* – az újabban letelepedett közösségek, bevándorlók és menekültek nyelvei (pl. a pándzsábi az Egyesült Királyságban, a török Hollandiában stb.); a *területhez nem köthető nyelvek* – a vándorló és történelmileg kiteszított csoportok nyelvei (pl. a romani és a jiddis, szerte Európában); valamint a *jelnyelvek* – a siketek és a velük kommunikáló hallók nyelve (pl. az Európában használt különböző jelnyelvek).

A nem domináns nyelvek tanulásával és tanításával kapcsolatos politika és gyakorlat a múltban egymástól elkülönült és egyenetlenül fejlődött. Annak ellenére, hogy újabban – különösen az Európa Tanács *Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartájának* 1992-es bevezetése óta – ismét érdeklődés és növekvő támogatás mutatkozik Európa számos regionális/kisebbségi nyelve iránt, a többi nyelvközösséget érintő ügyekről nincs különösebb tájékozottság, a velük kapcsolatos fejlesztésekre pedig az esetlegesség és az integráció hiánya a jellemző.

A VALEUR projektben ezért döntöttünk egy közös, Európa valamennyi nem domináns nyelvét átfogó, kontinensszerte érvényes kifejezés alkalmazása mellett. A „nem domináns nyelvek” terminust a projekt keretében fogadtuk el (ld. erről bővebben a 2. és 3. fejezetet). Meggyőződésünk, hogy ez a kifejezés a legátfogóbb, mivel szerte Európában sok a közös vonás azok között az emberek, családok, közösségek között, akik a nem domináns nyelveket és az adott állam domináns nyelve(i)t is használják. E nyelvközösségek helyzetükből adódóan többnyelvűek: mindennapi tevékenységük során két vagy több nyelvet használnak. Ebből pedig az következik, hogy döntést kell hozniuk gyermekeik neveltetésének legjobb módjáról annak érdekében, hogy azok mindkét vagy valamennyi általuk használt nyelven elsajátíthassák a formális kompetenciákat. A szóban forgó nyelvtől és a lakóhelytől függ, hogy a többnyelvű embereknek milyen lehetőségük adódik gyermekeik taníttatására. Ez történhet teljes egészében egy nem domináns nyelven, vagy két tanítási nyelvű iskolákban, ahol mind a domináns, mind a nem domináns nyelvet használják az oktatás nyelveként, vagy úgy, hogy a nem domináns nyelvet tantárgyként tanulják a gyerekek (időnként olyan módon, mintha az „idegen” nyelv volna), illetve délutáni vagy hétvégi foglalkozásokon, az oktatásügyi hatóságok vagy a közösség által, helyben szervezett módon. Vannak olyan gyerekek is – és talán ők teszik ki az Európában több nyelven felnövekvők zömét –, akiknek egyáltalán nincs lehetőségük nem domináns nyelveik hivatalos tanulására; de azoknak is, akiknek ez megadatott, nemritkán be kell érniük olyan oktatási formával, amely nem felel meg szükségleteiknek és elvárásaiknak, vagy nem biztosít olyan kimenetet, amelyet a társadalom is széles körben elismer. Ezzel a kérdéssel foglalkoznia kell mindenkinek, aki az európai nyelvoktatás fejlesztésében közreműködik, hiszen a nem domináns nyelvek – Európa domináns nyelveihez hasonlóan – felbecsülhetetlen értéket jelentenek mind a nyelveket használó közösségek, mind egész Európa számára.

2. A huszadik század nem domináns nyelvpolitikája: egynyelvű és kirekesztő

A nem domináns nyelvek oktatásával kapcsolatos (az Európa Tanács és az Európai Unió intézkedéseit is magába foglaló) európai politika történelmének elemzésében két korszakot lehet megkülönböztetni. A huszadik századra az egynyelvű és kirekesztő kiindulópont volt jellemző, melyet a huszonegyedik században felváltott a többnyelvű és átfogó megközelítés.

A XX. század második felében kialakult politikákra az egynyelvű megközelítés volt jellemző. Azt feltételezték, hogy mindenkinek van egy „első nyelve” vagy „anyanyelve”, és ezért mindenki hasonló módon és hasonló célokkal sajátítja el a második (és további) nyelveket (valamilyen hivatalos oktatás révén). Ez éppúgy igaz volt azokra a gyerekekre, akiknek „első” nyelve egybeesett annak az államnak (egyik) domináns nyelvvel, amelyben éltek, mint azokra, akiknek az „első” nyelve nem domináns nyelv volt, bár az oktatás kimennek a hangsúlyjaiban mutatkoztak eltérések. A nem domináns nyelvek beszélőitől elvárták, hogy a „második” nyelveken nagyon magas szintet érjenek el – és jelentős problémaként könyvelték el, amikor úgy tűnt, hogy erre sokan nem voltak képesek. Ugyanakkor nem mutattak különösebb érdeklődést az „első” nyelveken való kompetenciák megtartása vagy fejlesztése iránt. Velük ellentétben azoknak, akiknek az „első” nyelve domináns nyelv volt, magas szintű formális kompetenciát (és különösen magas szintű írás- és olvasáskészséget) kellett elérniük e nyelven; kívánatosnak tartották ugyan a „második” nyelven való magas szintű kompetencia elérését is, de ezt nem tekintették lényegesnek. Mindezek következtében az egynyelvű politikák többnyire egynyelvű (vagy csaknem kizárólag egynyelvű) eredménnyel jártak, mivel csak a domináns közösségbe tartozók elenyésző kisebbsége ért el kimagasló kompetenciát más nyelveken, miközben a nem domináns nyelveket használók közösségeinek tagjai sokszor a domináns nyelveken váltak kompetensebbekké, a nem domináns nyelveken csak nyomokban maradt meg sokuk kompetenciája.

A nem domináns nyelvekhez szorosan kapcsolódó politikák ebben az időszakban kirekesztők is voltak. A nem domináns nyelvek oktatását sok kis, gyakran elszigetelt nyelvvél vagy nyelvcsoporthal azonosították, melyek tanulói között nem vagy alig volt bármi közös vonás. Az előzőekben megneveztük az erre az időszakra kialakult fő kategóriákat: a regionális/kisebbségi nyelveket, a migránsok nyelveit, a területhez nem köthető nyelveket és a jelnyelveket. Megjegyezzük, hogy nemcsak nem sikerült megfeleltetni e nyelvek tanulóinak szükségleteit és elvárásait a tágabb környezettel (egy olyan Európával, melyet a kezdetektől a soknyelvűség jellemezett, és mind a nyelvi sokszínűség, mind az ezzel együtt járó többnyelvűség rohamosan terjedt), de a nem domináns nyelvek oktatásával kapcsolatos politikát nem ritkán csak néhány, e nyelvi közösségek érdekeit képviselő szervezet saját ügyének tekintették.

Így például számos szervezet felelős a **regionális/kisebbségi nyelvek** európai szintű politikájáért. Az Európai Parlament 1982-ben hívta életre a Kevésbé Használt Nyelvek Európai Irodáját, hogy információs és tanácsadási tevékenységekkel segítse elő a nyelvi sokszínűséget; 1987-ben pedig létrehozta az európai MERCATOR-hálózatot, hogy kutatások indulhassanak a regionális/kisebbségi nyelvek helyzete és használata tárgyában. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 1992-ben továbbá elfogadta a *Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartáját*, mely egy sor lépést irányoz elő a regionális vagy kisebbségi nyelvek mindennapi életben való használatának elősegítésére és ösztönzésére, beleértve az oktatást is.

A **migránsok nyelveivel** kapcsolatos politikát ezzel szemben olyan csoportok eltérő érdekei határozták meg, akik az európai munkaerő mobilitásával, a bevándorlók és menekültek társadalmi integrációjával vagy a multikulturális/fajgyűlölet-ellenes politika kidolgozásával foglalkoztak. Az Európai Gazdasági Közösség migráns nyelvek tanítását támogató egyik legkorábbi (1977-es) irányelve a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról szól (77/486/EEC irányelv, 3. cikk). Ezt a megközelítést azonban kevés ország tette magáévá, és a húsz évvel későbbi értékelés (Bekemans és Ortiz de Urbina, 1997; Broeder és Extra, 1998) szerint kevés intézkedés valósult meg. Az első tanulmány szerint több példa van a minden tanuló számára elérhető „interkulturális oktatás” magasabb szintű támogatására, melynek egyaránt célja a bevándorlók gyermekeinek a befogadó ország iskoláiba és végső soron az európai közösségbe való integrálása, másrészt a faj- és idegengyűlölet elleni harc az ország lakossága körében. A másik tanulmány megállapította, hogy sokkal több figyelmet szenteltek a befogadó ország nyelvének tanítására, mint a migráns nyelvekére.

A *területhez nem köthető nyelvekkel*, kivált a romanival (és számos változatával) többnyire a regionális/kisebbségi és a migráns nyelvektől elkülönítve foglalkoztak, mivel beszélőiket nem társították egy bizonyos országgal vagy régióval. Bakker (2001) összegezte az 1980-as évek óta kiadott, a romani kultúra és nyelv támogatását célzó politikai nyilatkozatokat, melyek mind a romani nyelv és a tantárgyak romani nyelven folyó oktatása mellett érveltek. Ennek ellenére a szerző azt is megállapítja, hogy a bővítés előtti Európai Unió tagországaiban minimális volt e nyelv oktatása, sőt az a középiskolában meg sem jelenik. A XX. század második felében a politika semmilyen vagy csak minimális figyelmet fordított az európai zsidó diaszpóra nyelveire, ami nagy valószínűséggel hozzájárult azok rohamos hanyatlásához. Az Európa Tanács 1996-ban számos ajánlást tett közzé az európai jiddis nyelv és kultúra védelme érdekében, de ezek között nem szerepel a nyelv tanítása.

A *jelnyelvek* tanulásával kapcsolatos politikát a XX. század második felében mindvégig csekély érdeklődés jellemezte. A jelnyelvek nyelvként való elismertetését hosszú harc előzte meg, melynek tétje az volt, hogy a jelnyelv a nyelvpolitikai kezdeményezésekben, és ne a hátránnyal élőkkel kapcsolatos politikában kapjon helyet. Annak ellenére, hogy az Európai Parlament egy 1987-es határozata a tagállamokat a jelnyelvek elismerésére hívta fel, az ezt követő (1994-es) nyelvi és kulturális kisebbségekről szóló határozat már meg sem említi őket. Bár a jelnyelveket az *Európa Tanács regionális és kisebbségi nyelvekről szóló európai chartájának* hatálya alá tartozónak tekinthetjük (annál fogva, hogy a charta a migráns nyelvekkel ellentétben nem zárja ki őket), a chartát ratifikáló országok közül egy sem vette fel őket a védett nyelvek közé.

3. A huszonegyedik század nyelvpolitikája: többnyelvű és átfogó

A századforduló táján váltás következett be a politikában. Két 2003-as dokumentum (az egyik az Európai Unió, a másik az Európa Tanács kiadásában) különösen fontos szerepet tölt be az átfogóbb és befogadó megközelítés meghonosításában. Az Európai Unió *A nyelvtanulás és nyelvi sokszínűség ösztönzése 2004-2006* című cselekvési terve abból indul ki, hogy a kibővített Európai Unió 450 millió, sokfajta nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező polgárának magas szintű kommunikációs készségekre van szüksége. Az európaiak életében, munkájában, egymással való kereskedelmében már nem elegendő, ha az országok csak a többi tagállam nemzeti nyelveinek tanulását szorgalmazzák (tehát *de facto* viszonylag kevés nyelvet). A megtanulandó nyelvek választékába így nemcsak a tagállamok „kisebb” nemzeti nyelveit kell felvenni, hanem másokat is, többek között a regionális/kisebbségi nyelveket, a migránsok nyelveit, valamint a világ más térségeiben a fő kereskedelmi partnerek nyelveit. (9. o.)

Az Európa Tanács nyelvpolitikai dokumentumok készítését segítő útmutatója (Beacco & Byram, 2003) is meghatározza – az előzőeknél még átfogóbban – azoknak a nyelveknek a körét, amelyeket az európai polgároknak tanulniuk kellene. Eszerint a cél már nem az, hogy kizárólag az adott állam nemzeti nyelvét és más európai országoknak még egy (vagy lehetőleg kettő) nemzeti nyelvét tanuljuk, hanem az, hogy minél többféle nyelvet sajátítsunk el, beleértve az „anyanyelvet”, a nemzeti nyelve(ke)t, a regionális és kisebbségi nyelveket, valamint az európai és Európán kívüli nyelveket stb. is. (39. o.)

Ez az útmutató is utal a *többnyelvűség* fogalmára, amely az Európa Tanács *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (KER) című kiadványában is megjelenik. Az útmutató szerint a többnyelvűség egy olyan kompetencia, amely számos nyelvet fog át, sokfajta közegben, ahelyett, hogy ezeket elkülönült (és valószínűleg hierarchikus) nyelvi készségekként fogná fel:

[...] miközben az egyén nyelvi tapasztalatai a kulturális közegekben bővülnek, a család nyelvétől a társadalom nyelvén keresztül egészen más népek nyelvéig (a közoktatásban, felsőoktatásban vagy közvetlen tapasztalás útján), a nyelvek és kultúrák nem elszigetelt mentális tartalmakként tárolódnak, hanem létrehozzák azt a kommunikatív kompetenciát, amelyhez minden nyelvi tudás és élmény hozzátesz valamit, és amelyben a nyelvek összefüggnek, és egymással kapcsolatba lépnek. (4. o.)

Minek köszönhető a többnyelvűség eme új, átfogó elképzelése? Az egyik magyarázat szerint az angol – a „globális nyelv” – egyre növekvő kihívást jelent Európa többi nyelve számára. Többen szorgalmazták, hogy az angol váljék a kontinens „lingua francájává”, mivel *de facto* ez jelenti a domináns nyelvet mind a magas presztízsű területeken (pl. a tudományban), mind a tömegkultúrában. A szakértők vitatják, hogy ez a jelenleg előnyös-e vagy hátrányos. Phillipson például, aki több mint egy évtizede felhívta a figyelmet a nyelvi imperializmusra (1992), nemrég arról írt, milyen veszélyeket rejt az angol kizárólagossága az európai kulturális és társadalmi értékek megőrzése számára (2004). Mások kedvezőbben ítélik meg a helyzetet. Brutt-Griffler (2002) „az univerzális angol egységes elméletének” kidolgozása kapcsán fejtette ki, hogy az angol világméretű, gyors térhódításának az oka nem az imperializmus vagy neokolonializmus, hanem egy olyan „világnyelv” iránt kialakuló igény, amellyel a közösségek és nemzetek széles körű kommunikációja valósulhat meg. House (2003) szerint különbséget kell tenni a „kommunikáció nyelvei” és „az identitást szolgáló nyelvek” között. Az előbbi szerepét az angol remekül betölti, feltéve, hogy az ilyen jellegű lingua franca következményei jól körülhatároltak és világosak, illetve ha az identitás megőrzéséhez Európa számos nyelvére továbbra is szükség van. Mások (pl. Block és Cameron, 2002) a kommunikáció fogalmának a „bizalom” és az „igazság” értékeit is magában foglaló kiterjesztésére hívják fel. Ebben az értelemben a kommunikáció olyan képesség, mely által a beszélgetőpartnerek kulturális értékei és elvárásai lépnek kölcsönhatásba a tényszerű információ-átadás mellett. Hagège (2006) a franciával kapcsolatosan gondolta tovább ezt az elméletet. Felhívta a figyelmet a francia nyelvhez kötődő konkrét kulturális sajátosságokra, melyek mind elvesznének, ha az angol teljesen átvinné az uralmat. Hasonló okokból kiindulva fogalmazta meg azt is, hogy kötelességünk a világ összes nyelvének védelme. Ez a gondolat Skuttnab-Kangas (2000) okfejtését követi, mely szerint a nyelvi és kulturális sokszínűség a biodiverzitáshoz hasonlít: a bolygó egészségének fenntartása érdekében mindkettő egyaránt fontos.

Mára nyilvánvalóvá vált, hogy a globalizáció feszültségeket kelt a látszólag ellentétes trendek közt. A globalizáció olyan folyamatként is felfogható, mely szükségessé teszi egy univerzális lingua franca megteremtését – amivel együtt járhat más nyelvek veszélyeztetésének és eltűnésének kockázata –, de úgy is, mint a nyelvi sokszínűség nagymérvű erősödésének motorja a világ számos, korábban nagyrészt egynyelvűnek tekintett térségében. Emiatt az utóbbi ötven évben, de mindenekelőtt az utóbbi évtizedben – a globalizációval összefüggő felgyorsult mobilitás eredményeként – a legtöbb nyugat-európai országra immár nem a kivándorlás, hanem a bevándorlás a jellemző (Eurostat, 2005). Vetrovec (2006) szerint ez a folyamat vezetett el az ún. „szuperdiverzitáshoz”, melyet az új, kisméretű, elszórtan élő, heterogén eredetű, több ország közötti kapcsolatokat kiépítő, változó szocioökonómiai és jogi státusú bevándorlói csoportok növekvő száma jellemez. Felhívja a figyelmet a XX. és XXI. századi bevándorlók életútjának különbségeire. A korábbi nemzedékek beletörődtek abba, hogy csak korlátozott kapcsolatokat tarthattak fent származási helyükkel, hiszen a kommunikáció drága és nehezen elérhető volt. Ezzel szemben ma a bevándorló népesség igen mobil, az olcsó repülőjáratoknak és az olcsó, új kommunikációs technológiáknak, így az internetnek és a mobiltelefonnak köszönhetően. A többnyelvűség többé nem pusztán a származási országból hozott, elsősorban érzelmi okokból ápolt kulturális örökség, hanem szükséglet és előnnyel járó érték, hiszen az egyes munkavállalók országról országra járnak, és több, „otthonnak” tartott országgal, valamint közösséggel építenek ki kapcsolatokat szerte a világban.

Hasonló feszültség figyelhető meg a kereskedelmi márkák, kulturális termékek stb. univerzális fogyasztásában érdekelt globális marketing és a helyi lakosság, valamint az Európa-szerte hatalmas ágazattá váló turizmus számára egyaránt fontos helyi értékek újrafelfedezése között. A turisták egyre nagyobb számban fordulnak a saját életmódjuktól eltérő, „egzotikus” élmények felé. Ezek a tendenciák jótékony hatással lehetnek a nem domináns nyelvekre is, hiszen velük a helyi kultúra vagy közösség megkülönböztető jegeit azonosíthatják.

4. A nem domináns nyelvek: Európa értékes erőforrásai

E folyamatok alátámasztják azt az érvet, miszerint a nem domináns nyelvek értékes erőforrást jelentenek Európa számára. Lo Bianco (2001) ennek az erőforrásnak hat vetületét vette számba: az intellektuális, kulturális, gazdasági, társadalmi, állampolgári és emberi jogi dimenziót. Szerinte a közösségek, országok vagy csoportok, melyek valamennyi nyelvet befektetésnek tekintik, a következő eredményeket érhetik el:

- *növekedhet a gyermekek intellektuális és tanulási teljesítménye*, különösen azoké, akiket több nyelven nevelnek: a világ számos pontján végzett kutatások egybehangzóan állítják, hogy azok a gyerekek, akiknek nem domináns nyelveit az oktatásban figyelemre sem méltatják, vagy alulértékelik, alacsonyabb szinten teljesítenek, mint azok, akiknek nem domináns nyelvét a pozitív attitűd és az oktatás támogatásban részesíti, lehetőséget adva a formális nyelvi, olvasási és íráskészség fejlesztésére. E gyerekek nem ritkán kimagasló, a domináns nyelvben egynyelvű társaikénál is jobb tanulmányi eredményeket érnek el;
- *gazdagodhatnak a kulturális tevékenységek minden művészeti ágban*, a több nyelv és kultúra hagyományában rejlő, illetve a többkultúrájú városok vagy országok nyújtotta sokszínűséből fakadó lehetőségek kiaknázásával;
- *megnövekedhetnek a kereskedelmi és befektetési lehetőségek*, nemcsak a viszonylag szűken értelmezett nyelvi készségekből eredő előnyök miatt, hanem azért is, mert társadalmi és kulturális kapcsolatok létesülnek az azonos nyelvet beszélők között, ami segít újabb piacok felkutatásában, a kereskedelemmel kapcsolatos kulturális gyakorlat megértésében, és a mobilitás nyújtotta karrierépítési lehetőségek felismerésében;
- *erősödik a versenyképesség a tudásgazdaságban*: az információk nemcsak a domináns nyelveken elérhető forrásokból származnak, hanem a más nyelvű internetes és egyéb csatornákból is, így az információ terjesztése több nyelven történik;
- *javulnak a társadalmi szolgáltatások*, melynek során figyelembe veszik az emberek eltérő nyelvi és kulturális háttérét. Olyan szükségletekre és lehetőségekre is fény derülhet, melyekről egy egynyelvű alkalmazott nem szerezhet könnyen tudomást. E elősegítheti a valahová tartozás érzését, és jó közérzetet teremt;
- *több lehetőség nyílik a közéletben való részvételre és a demokratikus gyakorlat elterjesztésére* azzal, hogy lerombolják a hagyományos, egynyelvű politikai nyelvi viselkedés által felállított korlátokat, és megismerik, figyelembe veszik a közösség minden tagjának gondolatait és érdekeit;
- *hatékonyabb stratégiákkal élnek az előítéletek leküzdése*, a tolerancia és a kölcsönös megértés előmozdítása érdekében, elismerik más nyelvek és a bennük megtestesülő kultúrák értékeit, lehetővé válik e kérdések többnyelvű megközelítése.

A nem domináns nyelvek által képviselt értéket azonban nem mindig ismerik fel. Ennek tudható be az, hogy e nyelvek tanulásának támogatása önmagában nem mindig elegendő a fejlődésük biztosításához és a bennük rejlő előnyök kiaknázásához. Valójában olyan nagy a tájékozatlanság a nem domináns nyelvekben rejlő lehetőségekkel kapcsolatban, hogy a jelenlegi helyzet mibenlétéről és eredményességéről is alig van információ.

5. A VALEUR projekt: A nem domináns nyelvek kihívásai és lehetőségei

A VALEUR projekt ezt az információs hiányt igyekszik megszüntetni azáltal, hogy feltérképezi a gyerekek számára elérhető formális és informális oktatási formákat; nagy vonalakban leírja e formák eredményeit; feltárja a terület „helyes gyakorlatait”, és azokat a területeket is, ahol további támogatás szükséges; megfogalmazza a jövőbeli intézkedések fő céljait, és javaslatokat tesz az érdekeltek számára.

Azoknak, akik ma a nem domináns nyelvek oktatásával foglalkoznak, számos kihívással és lehetőséggel kell tisztában lenniük. Megmutattuk, milyen lényeges változás következett be az átfogóbb, többnyelvű politika felé való elmozdulásban. Egyre szélesebb körben ismerik fel, hogy a nem domináns nyelvek is fontos elemei az európai nyelvoktatás-politikáknak. E változás és az ennek következtében megváltozó attitűdök hatására korábban soha nem látott lehetőség nyílik arra, hogy növeljük a nem domináns nyelvek oktatásban betöltött szerepét. Például azzal, hogy a hagyományos tantervi keretekben a nem domináns nyelvek is helyet kapjanak az „idegen” nyelvek mellett, vagy a tartalomalapú módszerek felhasználásával növeljük a már létező nem domináns vagy két nyelven folyó oktatási programok számát, illetve a szétszórta letelepült tanulók is közösségeket alkothassanak a technológiai vívmányok alkalmazásával.

Lényeges kihívásokkal is szembe kell azonban nézni. Az angol növekvő dominanciája nemcsak a nem domináns nyelveket, hanem valamennyi nyelvet fenyegeti. Nem lesz könnyű az Európa Tanács által elképzelt „többnyelvűség” szükségességét és értékeit elfogadtatni a közvéleménnyel. Arról sem lehet megfélekedezni, hogy a nem domináns nyelvek tanulásában nagyrészt még mindig a korábbi „kirekesztő” politikai elképzelések tükröződnek, melyekben ugyan (viszonylag) kivételezett helyzetet teremtettek némely nem domináns nyelv számára, legtöbbször mégis a hagyományos tantervek szélére szorult. Nem meglepő tehát, hogy oktatásukat ma a hivatalos iskolai órák utáni tanítás jellemzi, amelyben a tanárok képesítése és szakértelme ritkán jár együtt formális elismeréssel, a rendelkezésre álló erőforrások pedig gyakran nem megfelelőek vagy elégtelenek. A VALEUR projekt arra keresi a választ, fejlődik-e vagy megvalósítható-e az oktatás fejlesztése olyan színvonalon, hogy azzal elérhetővé váljék a nagyra törő európai célkitűzés: valamennyi állampolgár többnyelvűségének elismerése és gazdagítása.

2. fejezet – A VALEUR projekt: célok és módszerek

1. A VALEUR projekt céljai

A projekt fő célkitűzése az Európában ma használatos nem domináns nyelvekben megtestesülő értékeknek, valamint annak tudatosítása volt, hogy ez az erőforrás miképpen kamatoztatható intellektuális, kulturális, gazdasági, társadalmi, állampolgári és emberi jogi kontextusban. Ennek érdekében a projekt azt tűzte ki célul, hogy „helyes gyakorlatokat” mutasson be, és javaslatokat fogalmazzon meg az oktatásban részt vevők és a döntéshozók számára, szem előtt tartva a többnyelvűséget támogató jelenlegi politikát és az ezzel kapcsolatos eszközöket, például az Európai nyelvtanulási naplót.

2. A projekt története

A VALEUR az Élő Nyelvek Európai Központjának (ECML) projektje. Egyike a huszonkét, az Európa Tanács nyelvoktatási politikájának támogatására létrejött, a második középtávú program keretében, a *Nyelvek a társadalmi összefogásért* témában megvalósuló projektnek. A második középtávú program 2004-ben kezdődött és 2007 őszén fejeződött be.

3. Adatgyűjtés és elemzés

Az adatgyűjtési módszereket az ECML által kidolgozott modell határozta meg, amelyet az Európa Tanács nyelvoktatási politikájának megvalósítását célzó projektekben alkalmaznak. Ebben először egy szakértői csoportot (azaz a projekt munkacsoportját) állítanak fel. A tagok rendszeres találkozók során állapodnak meg a program és az adatgyűjtési módszerek részleteiben. Mellettük működik a résztvevői csoport, mely az Európa Tanács azon tagállamaiból származó nemzeti képviselőkből áll, melyek aláírták az ECML tevékenységét támogató kibővített részleges megállapodást. A résztvevői csoport az információk gyűjtésével, valamint – a szakértői csoporttal együtt – az adatok elemzésével és összesítésével járul hozzá a programhoz.

A VALEUR projekt keretében a szakértői csoportot a nem domináns nyelvek Egyesült Királyság-beli, finnországi, hollandiai, lengyel és spanyol szakértői alkották. Kétszer tanácskoztak a projekt céljainak meghatározása és konkrétan az eszközök kidolgozása érdekében. Az első alkalommal a projektben részt vevő nemzeti képviselők kiválasztásának kritériumairól állapodtak meg. A második alkalommal azt a kérdőívet dolgozták ki, melyet a workshopra érkező résztvevőknek előzetesen ki kellett tölteniük, és amely az egyes országokban a nem domináns nyelvek oktatására vonatkozóan kért adatokat.

Az a döntés született, hogy a nemzeti képviselők a nem domináns nyelvek oktatásában nagy gyakorlatot szerzett személyek (tanárok, tanárképzési szakemberek, vizsgáztatók és tanfolyam-, tananyagfejlesztők), továbbá központi szerepet betöltő oktatáspolitikusok/oktatásügyi vezetők, valamint e szakterület és az ehhez kötődő diszciplínák (pl. kétnyelvűség, nyelvpolitika és -tervezés, többnyelvű írás- és olvasási készség) vezető egyetemi oktatói közül kerüljenek ki. Az ilyen háttérrel rendelkező személyek tudnak pontos képet adni az országukra jellemző oktatásról. A harminchárom tagország közül huszonegy delegált képviselőket a projektbe: Andorra, Ausztria, Ciprus, Csehország, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Magyarország, Németország, Örményország, Spanyolország, Svájc, Szlovákia és Szlovénia.

Minden résztvevő megkapta a csoport által kidolgozott kérdőívet, melyet a szakértők és a résztvevők első találkozását jelentő workshop előtt kellett kitölteniük. A kérdőívben fel kellett sorolni a résztvevő országában használatos összes „nem domináns” nyelvet, valamint e nyelvek tanulásának a gyermekek számára, iskolai

keretek között elérhető formáit. A résztvevőktől azt is megkérdeztük, milyen eredménnyel zárul az adott oktatási forma (pl. beszámoló, vizsgák, bejegyzés a nyelvtanulási naplóba), az milyen jogszabályi alapokon nyugszik, és az adott országban milyen helyes gyakorlatok ismeretesek.

A résztvevők a kérdőív kitöltése után 2006. márciusában találkoztak a szakértői csoporttal az ECML-ben. A találkozón megismertettük a projekt céljait, és megvizsgáltuk az összegyűjtött adatok kibővítésének és finomításának módjait. Lévén, hogy a résztvevők más és más funkciót töltöttek be országukban, és mivel az egyes országokban általában is nagyon eltérőek az oktatási rendszerre vonatkozó információk gyűjtésével és közvetítésével kapcsolatos megközelítések – a nem domináns nyelvekkel kapcsolatban pedig különösen –, voltak, akik széles körű információval tudtak szolgálni és olyanok is, akik számára nehézséget jelentett a szükséges tájékoztatás megszerzése.

A *nem domináns nyelvek* fogalma volt az a további kérdés, amelyet sok résztvevő nem ismert. Mint az 1. fejezetben ismertettük, e kifejezés és annak meghatározása mellett a szakértői csoport és a résztvevők hosszú vitája után döntöttünk. Eredetileg a *közösségi nyelvek* (*community languages*) kifejezést használtuk, mely elsősorban az anglofón területen terjedt el (bár az egyes meghatározások igen eltérőek). A megbeszélések alatt azonban világossá vált, hogy ez más nyelveken nem működik jól, mivel a „közösség” konnotációja más és más (egyes esetekben negatív). Ugyanakkor egyetértettünk abban, hogy egy olyan kifejezés lenne kívánatos, amely magába foglalja a „regionális/kisebbségi” nyelveket, a „migránsok nyelvét”, a „a területhez nem köthető” nyelveket és a jelnyelveket. Végül is a „nem domináns nyelvek” („additional languages”) mellett döntöttünk, legfőképpen azért, mert ez egyértelművé teszi, hogy a kérdéses nyelveket Európa domináns nyelvei mellett, és nem azok helyett használják. E megbeszélések vezettek el minket annak feltárásához, hogy a nem domináns nyelvek oktatására vonatkozó különböző kifejezések és azok tartalma milyen változásokon ment át az elmúlt időszakban Európában. Ez annak ellenére szolgált hasznos adalékkul, hogy a projekt eredeti tervei között e feladat nem szerepelt. A 3. fejezetben számolunk be arról, milyen következtetéseket vontunk le e vizsgálódásokból.

A workshop befejeztével a résztvevőket megkértük arra, hogy a megbeszélések fényében dolgozzák át, és töltsék ki újra a kérdőíveket. Az így beérkezett adatokat azután a projekt munkacsoportja elemezte, majd felállította az Európában használt nem domináns nyelveknek, valamint oktatásuknak az előzetes térképét. 2006. szeptemberében tizenöt résztvevőt hívtunk meg egy hálózati találkozóra, ahol sor került a térképek bemutatására. (A második találkozón részt vevők számát az ECML korlátozott lehetőségei miatt kellett csökkenteni). A résztvevőket arra kértük, hogy előzetesen mérjék fel a nem domináns nyelvek oktatásával kapcsolatos helyes gyakorlatokat, és azokat mutassák be a csoport számára. A találkozó megbeszéléseit úgy szerveztük, hogy azok lehetővé tegyék a projektben összegyűjtött adatok összesítését. Ez hozzájárult a nyelvek és az oktatási formák térképének véglegesítéséhez, másrészt a területre jellemző helyes és érdekes gyakorlatok azonosításához.

A jelen beszámolóban közzétett eredmények tehát a résztvevők által 2006-ban összegyűjtött és pontosított információkra épülnek, melyeket a szakértők és a résztvevők közösen értékelték ki. A nyelvi térkép eredményei a negyedik, az oktatási térkép az ötödik, a helyes gyakorlatok pedig a hatodik fejezetben találhatóak.

A projekt lezárásaként a szakértők az eredményeket összevetették az Európa Tanács nyelvoktatás-politikájával. Az ebből levont következtetések a beszámoló 7. fejezetében olvashatóak.

3. fejezet – A nem domináns nyelvek oktatásának fejlődése

1. „Mit rózsának hívunk, bárhogy nevezzük, éppoly illatos”

Kevesen vitatnák Shakespeare e sorának mélyén megbúvó gondolatot, legalábbis a nyugati kultúrában. Mondanivalója valamiképpen a jelen fejezetben bemutatandó összehasonlítás elevenére is tapint. Tetszik vagy nem, az „Eh, mi a név?” gyakran egyáltalán nem pusztán költői kérdés. Bár a dolog, amire a név utal mindig ugyanaz, de a megnevezésre használt szó sokat elmond a beszélő attitűdjéről.

Ebben a fejezetben az oktatás területén a „nem domináns nyelvekre” használt terminológiát követjük nyomon a hetvenes évektől napjainkig. Feltevésünk az, hogy a terminológia változása jól tükrözi a nem domináns nyelvek státusában – a célokban, célcsoportokban és az oktatáspolitikában jelentkező – változásokat, a rohamos mértékben globalizálódó Európa dinamizmusa eredményeként.

A 2006. októberi VALEUR találkozó előtt arra kértük az egyes országok által delegált szakértőket, hogy derítsék fel a nem domináns nyelvek oktatásához kapcsolódó, az országban/régióban használt terminológia változásait. A feladathoz mellékelt útmutatóban e nyelveket így definiáltuk: a hivatalos nyelvek kivételével az összes, a társadalomban használt, azaz regionális és kisebbségi, migráns, jelnyelv, valamint területhez nem köthető nyelv. Először arra kértük a nemzeti szakértőket, hogy a hetvenes évektől indulva minden évtizedre adják meg a leggyakrabban használt, a nem domináns nyelvek tanításával kapcsolatos kulcsszavakat (azok szó szerinti angol vagy francia fordításával). Utána azt kértük tőlük, röviden világítsák meg egy konkrét kifejezés használatának (vagy kerülésének) hátterét, hogy miért helyettesítették más szóval stb. Végül az információ megbízhatóságának érdekében arra kértük a szakértőket, hogy adják meg az adott időszakból származó hivatalos dokumentum alapján e kifejezések leírását és meghatározását.

Ebben a fejezetben hat ország terminológiájának változásait mutatjuk be. Az áttekintés eredményeit szándékosan közöljük olyan formában, hogy azok a lehető leghűbb változatai legyenek a szakértők által rendelkezésünkre bocsátott eredeti szövegeknek (annak érdekében, hogy megőrizzük az egyes régiók/országok sajátosságát).

2. Ausztria

A tizenkilencedik századi ausztriai népszámlálások a „köznyelv” (*Umgangssprache*) kifejezést használták minden nyelvre (kivéve a jelnyelveket). A meghatározás szerint ez egy olyan nyelv, melyet általában a privát szférában (család, rokonok, barátok stb. körében) használnak (*die Sprache [...], die gewöhnlich im privaten Bereich (Familie, Verwandte, Freunde usw) gesprochen wird*) (Vö. Bauer, 2003, 23. o.).

A hivatalos dokumentumokban a „kisebbségi nyelv” (*Minderheitensprache*) is hosszú időn át szerepelt, így többek között az osztrák államalapítási egyezményben (*Staatsvertrag*) és a burgenlandi (1994, módosítva 1998-ban) és karintiai kisebbségi iskolák törvényeiben (1959, módosítva 2002-ben – *Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland/Kärnten*). A „kisebbségi nyelv” (*Minderheitensprache*) kifejezés szinte kizárólag a hat hivatalosan elismert hagyományos etnikai csoportra utal (burgenlandi horvát, szlovén, magyar, cseh, szlovák és roma).

Az etnikai csoportokról szóló osztrák szövetségi törvény (*Volksgruppengesetz*) 1976. július 7-i bevezetése óta (módosítva 2002-ben) az „etnikai csoport nyelve” kifejezés használatos, ami hasonlít a „kisebbségi nyelvre” (*Minderheitensprache*) – jelentése azzal majdnem rokon értelmű. Ma az „autokton etnikai csoportok” (*autochthone Volksgruppen*) kifejezést is használja az osztrák alkotmány (8. cikk, módosítva 2000-ben).

A hetvenes évek óta az iskolákban az egyik leggyakoribb kifejezés a migránsok nyelvére az „anyanyelv” (*Muttersprache*): némely iskola „kiegészítő anyanyelvű oktatást” (*Muttersprachlicher Zusatzunterricht*) is lehetővé tett, ami a kilencvenes évekig az Ausztria és Törökország, illetve Ausztria és Jugoszlávia közötti kétoldalú megállapodáson alapult. A „nem német anyanyelvű gyermekek” (*Kinder nichtdeutscher Muttersprache*) 1992 óta új „anyanyelvű oktatásban” (*muttersprachlicher Unterricht*) is részesülhetnek, nemcsak törökül és a volt Jugoszlávia nyelvein, hanem egy sor Ausztriában beszélt fő migráns nyelven is. Bizonyos tudományos kontextusokban a „származás nyelve” (*Herkunftssprache*) kifejezést használják az anyanyelv” (*Muttersprache*) helyett, ami a családok vándorlására utal, azaz arra, ahogy a családok a szülőföldről egy másik országba mennek (vö. Çınar, 1998). Ennek ellentéte a „célnyelv” (*Zielsprache*), amely általában a német nyelv. Mindkét kifejezés ma is használatos. Az „első nyelv” vagy „1. nyelv” (*Erstsprache*) fokozatosan kiszorítja az „anyanyelvet” az iskolában, és így a németet „második nyelvnek” vagy „2. nyelvnek” (*Zweitsprache*) hívják; a tantárgy neve azonban továbbra is „anyanyelvi nevelés” (*muttersprachlicher Unterricht*).

Végezetül meg kell említeni, hogy 2005-ben az osztrák jelnyelvet önálló nyelvként ismerte el az osztrák alkotmány. Ezt megelőzően azt már számos regionális törvény is elismerte.

3. Észtország

Észtország a hetvenes-nyolcvanas években a volt Szovjetunióhoz tartozott. Lényegében kétfajta iskola létezett. Az orosz nyelvű oktatás az orosz tantervekre épült (melyek a volt Szovjetunió tagköztársaságaiban azonosak voltak). Ezekben az iskolákban az oktatás oroszul folyt. A tanterv keretén belül észt nyelvórákat is tartottak, de nem minden orosz nyelvű iskolában. A másik iskolatípusban észt nyelven folyt az oktatás, ahol az első osztálytól kezdve minden tanuló számára kötelező volt az orosz.

A nyelvi törvény az észtet tette meg „állami nyelvvé” (*riigikeel*), minden más nyelv „idegen” nyelvnek minősült. Eltűnt a „kisebbségi nyelv” kifejezés – a korábban így nevezett nyelvek most „idegen” nyelvekké váltak. A nemzeti kisebbségek kulturális autonómiájáról rendelkező törvény értelmében a nemzeti kisebbségeknek joguk van oktatási és kulturális intézmények alapítására és támogatására, ahol a kisebbségi nyelv a kommunikáció nyelve.

Az „anyanyelvi oktatás” (*emakeele õpetus*) kifejezést 2002-ben kezdték használni. Az általános és középiskolákról rendelkező törvény értelmében az oktatás bármelyik nyelven folytatható ezekben az intézményekben. Az oktatás nyelvének (*õppekeel*) az minősíthető, amelyiken a tantervben szereplő órák minimum 60%-át tartják. 2007-ben az észt vált az oktatás nyelvévé az állami és önkormányzati középiskolákban. Az általános iskolákban azonban biztosítani kell a nem észt anyanyelvűeknek a lehetőséget arra, hogy etnikai identitásuk megőrzése érdekében nemzeti kultúrájukról anyanyelvükön tanulhassanak. Ezt a nem észt ajkú diákok növekvő száma indokolja.

4. Finnország

Finnországba 1973-ban érkeztek az első (chilei) menekültek, majd ezt követően megindult az országban a nem domináns nyelveken történő oktatás. Ilyenre korábban nem volt példa a tantervben. A szolgáltatást 1987-ig vehették igénybe a menekültek. Ebben az időszakban az „otthon nyelve” (*kotikieli*) kifejezést használták. A nyolcvanas évek kezdetén a menekültek tanításáról szóló szociális és egészségügyi minisztériumi memorandumban (1983) így határozták meg a fogalmat:

„Kotikielellä tarkoitetaan kieltä, jota lapsen kanssa päivittäin puhutaan hänen kotonaan ja lähiympäristössään. Käsité kotikieli on otettu käyttöön siksi, että äidinkieli-käsitteen käyttö ei kuvaa mm. seka-avioliittoissa ja pitkään maassa asuvien pakolaisperheiden kielitilannetta.”

Az otthon nyelve az a nyelv, amelyet az emberek a gyermek otthonában és annak közvetlen környezetében a hozzá intézett beszédben használnak. Az otthon nyelve fogalmát azért vezettük be, mert az anyanyelv fogalma nem ragadja meg kellően a nyelvi helyzetet, például a már hosszabb ideje az országban élő vegyes összetételű vagy menekült családok esetében.

„Kotikielen opetuksen tavoitteena on oppilaiden itseluottamuksen vahvistaminen niin, että he ovat ylpeitä rodustaan, kulttuuristaan ja kansallisuudestaan.”

Az otthon nyelvén történő oktatás célja a diákok önbizalmának erősítése annak érdekében, hogy büszkéek lehessenek fajukra [sic!], kultúrájukra és nemzetiségükre.

Az oktatási minisztérium egy tanulmányi csoportja 1986-ban memorandumot készített erről az oktatási formáról. Azt javasolták, hogy azt minden nem finn vagy svéd „anyanyelvű” diák számára tegyék elérhetővé. Ide tartoztak a számi és romani nyelvet beszélő gyermekek és a visszatérő migránsok, tehát azok a finnül (vagy svédül) beszélő gyerekek, akik korábban külföldön éltek, és egy olyan nyelvet sajátítottak el, melynek megőrzése különben veszélybe került volna. A csoport továbbá azt javasolta, hogy ezt hívják „anyanyelvi oktatásnak az idegen nyelvet anyanyelvként beszélő gyermekek számára” (*vieraskielisten lasten äidinkielen opetus*). A tantárgyat az általános iskolák (1-9. osztály) nemzeti alaptantervébe 1994-ben, a középiskolákéba 1996-ban vezették be.

A kilencvenes években a terminológiát átértékelték a különböző kontextusokban. Az „idegen nyelvet anyanyelvként beszélő gyermekek” (*ierasta kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat*) kifejezés etnocentrikus felhangjait számos kritika érte. Ehelyett beszédben és időnként írásban is olyan kifejezések honosodtak meg, mint a „tanuló saját nyelve” (*oppilaan oma kieli*) és a „tanuló anyanyelve” (*oppilaan oma äidinkieli*), különösen az 1990-es évek végére.

A XXI. század elején megreformálták a nemzeti alaptanterveket, és a tantárgy új elnevezése a „bevéndorlók anyanyelvén folyó oktatás” (*maahanmuuttajien äidinkielen opetus*) lett. Az ok a tanterv szerkezetében keresendő: az „anyanyelv és irodalom” (*äidinkieli ja kirjallisuus*) címszó alatt külön tanmenet van érvényben a finn, svéd, számi, romani és jelnyelvre mint anyanyelvekre. A tanterv tervezetében ugyanezen címszó alatt szerepelt egy „bevéndorlók anyanyelve” kitétel is, amit azonban a finn oktatási hivatal (National Board of Education) és az oktatási minisztérium utolsó egyeztetése során a tanterv főszovegéből a mellékletek közé utaltak. Így az nem lett a tanterv része, pusztán ajánlássá vált.

5. Hollandia

Hollandia hivatalos nyelve a holland, a második hivatalos nyelv a fríz. Frízföld tartományában az általános iskolai oktatás hivatalosan kétnyelvű, a fríz tanulása kötelező. A középiskolában a harmadik osztályig kötelező a fríz. A napjainkban is „regionális kisebbségi nyelvnek” (*regionale minderheidstaal*) nevezett fríz politikai és oktatásügyi státusával Gorter, Riemersma és Ytsma (2001) foglalkozott.

1967-ben több spanyol szülő (bevéndorolt munkavállalók) kezdeményezésére a Hollandiában felnövekvő gyerekeik számára megszervezték a spanyol nyelv oktatását. A holland oktatási minisztérium a hetvenes évek elején vette át ennek irányítását. Egy 1974-es törvény alapján az alacsonyabb szocioökonómiai státusú gyermekek feltételezett hiányosságaiból eredő problémákat az összes általános iskolában a minisztérium igyekezett megoldani. A sok ilyen státusú gyermeket oktató általános iskolák kiegészítő támogatásban részesültek a „saját nyelv és kultúra oktatásának” (*onderwijs in eigen taal en cultuur*) finanszírozása érdekében – ennek elnevezése később „saját nyelvű oktatásra” (*eigen taal onderwijs*) változott, ami tehát azt jelentette, hogy megszűnt a gyermekek kultúrájával kapcsolatos oktatás.

A „saját nyelvű oktatást” (*eigen taal onderwijs*) mint tárgyat és/vagy oktatási nyelvet két módon vezették be: egyrészt olyan gyermekek számára, akiknek legalább egyik szülője a Molukka-szigetéről vagy a mediterrán térségből (a nyolc, Hollandiával kétoldalú megállapodást kötött mediterrán ország egyikéből) származott,

másrészt azoknak, akiknek legalább az egyik szülője elismert menekült státussal bírt. Az intézkedés ideiglenes jellegű volt, és a bevándorlók vagy eredetileg menekült státusúak gyermekeinek első/második generációjára irányult. Az intézkedés szűkebb kört érintett, mert kizárta a jobban teljesítő csoportokat, például a kínaiakat és az Antillákról vagy Szurinából származók gyermekeit, akik viszonylag jól beszéltek hollandul.

A kilencvenes években az ország oktatáspolitikáját a decentralizáció fokozott térnyerése jellemezte. Egy 1998-ban elfogadott törvény az „az idegenhonos élő nyelvek oktatása” (*Onderwijs in Allochtone Levende Talen*) kifejezést alkalmazta az általános iskolában folyó nem domináns nyelvek oktatására. A törvény egyes korlátozásokat kulturális lehetőségekkel igyekezett kombinálni, azzal, hogy az „idegenhonos nyelvek oktatásában” részt vevő fiatalabb korú gyermekek (az 1-4. osztályig) számára a tantervi kereten belül, a nagyobbak (az 5-8. osztályig) számára pedig azon kívül engedte meg további célok megfogalmazását. Az önkormányzatokra hárult a célokkal és felszerelésekkel kapcsolatos nyilvánosság biztosításának, a szükséglet felmérésének, a költségvetésnek és az iskolák közötti kooperáció megteremtésének felelőssége. Az „idegenhonos csoportokat” (szülőket és intézményeket egyaránt) a folyamat aktív résztvevőinek, azaz nem pusztán az önkormányzat oktatáspolitikája célcsoportjának tekintették.

Az évszázad végére egyre többen ismerték fel, hogy a holland társadalom tartósan soknyelvű, és ezzel együtt járt az egyéni többnyelvűség megbecsülésének növekedése. Számos tanulmány tárta fel „Hollandia egyéb nyelveinek” értékeit (pl. Broeder & Extra, 1998; Extra *et al.*, 2002). Több mint 144 nyelvet jegyeztek fel, és az eredmények alapján az általános/középiskolás tanulók harminc százaléka otthon a holland helyett vagy mellett egy másik nyelvet használt. Ennek ellenére a holland kormány 2004-ben eltörölte az „idegenhonos élő nyelvek” általános és középiskolai oktatását (*Onderwijs in Allochtone Levende Talen*). Ehelyett úgy döntött, hogy azokat az „élő idegen nyelveket” kell előnyben részesíteni, amelyek a holland „szomszédos nyelveiként” (*buurtalen*) működnek, azaz, fontossági sorrendben: az angolt, a németet és a franciát. Támogatták a korai két tannyelvű oktatást, elsősorban az angol-holland nyelvpárban. A középiskoláknak továbbá engedélyezték az „új iskolai nyelvek” (*nieuwe schooltalen*) tanításának élő idegen nyelvként való bevezetését szabadon, minden tanuló számára: az arabot, olaszt, orosz, spanyolt és törököt. Az oktatási minisztérium felhatalmazásával lehetőség volt a tanterv keretében további idegenhonos migráns nyelvek élő idegen nyelvként való tanítására is, például a portugál, a görög, a kínai és a papiamentu tanítására.

2004 óta a szülők és a migráns szervezetek alulról jövő kezdeményezése eredményeként e közösségek saját nyelvi osztályokat is indítanak a hivatalos oktatási rendszeren kívül. A folyamat legaktívabb kezdeményezői a török, lengyel és spanyol nyelvű közösségek.

6. Örményország

A korábbi Szovjetunióban, a hetvenes években a „nemzeti nyelvek” (*azgain lezu*) kifejezés utalt az oroszok kívül minden, az országban beszélt nyelvre. A „nemzeti nyelv” kifejezés nem hordozott semmilyen etnikai jelentést. A nyolcvanas években felmerült az igény a nemzeti nyelvek (mint az örmény) és az etnikai kisebbségek által beszélt nyelvek közti megkülönböztetésre – ez utóbbiakra a „nemzeti kisebbségi nyelvek” (*azgain pokramasnitian lezu*) utalt. A függetlenség elnyerése után Örményországban a „nemzeti” kifejezés az örményre, az állam hivatalos nyelvére utalt. Az országban beszélt további nyelvekre a „nemzeti kisebbségi nyelv” és az „anyanyelv” terjedt el.

Az új évezred kezdete óta számos különböző kifejezést használtak ezekre a nyelvekre, mint például „kisebbségi nyelv”, „otthoni nyelv”, „anyanyelv”, „második nyelv”, „a kommunikáció nyelve”, „a diaszpóra nyelve”, „a migránsok nyelve”, és még a „nyelvjárás” is. A kifejezések szokatlan változatossága a különböző szociolingvisztikai helyzetekből ered. Valamennyi a nemzeti (állami, hivatalos) nyelvvel, az oktatás nyelvével áll szemben egyrészt, illetve a többi nem domináns nyelvvel másrészt. Ugyanakkor a nemzetközi terminológia sokszínűsége is befolyásolja az örmény gyakorlatot. Manapság egyre többen azzal igyekeznek elkerülni a zavart keltő használatot, hogy a központi jelentőségű európai jogi dokumentumok terminológiáját honosítják meg, például az Európa Tanács regionális és kisebbségi nyelvekről szóló európai chartáját és a nemzeti kisebbségek védelmét szolgáló megállapodást. Ezekben csak a „kisebbségi és regionális nyelv”,

a „területhez nem köthető nyelvek” és a „migránsok nyelve” szerepel. E kifejezések használata azonban még nem széles körű. Továbbra is az „etnikai származás nyelve” értelemben használt hagyományos, homályos tartalmú „anyanyelv” a legelterjedtebb a jogon kívüli (nem hivatalos) diskurzusban.

7. Spanyolország

Spanyolországba a kilencvenes évek óta áramlanak a bevándorlók, és manapság is tart a bevándorlókra és a bevándorlásra vonatkozó terminológia kialakításának folyamata (ld. Broeder & Mijares, 2003). A migráns nyelvekkel kapcsolatos terminológia forrása az ELCO, az érintett nyelvek iskolai ápolásával foglalkozó egyetlen program. Ez a spanyolul szó szerint a „származási ország nyelvének és kultúrájának oktatását” (*enseñanza de lengua y cultura de origen*) jelentő program sokban hasonlít a spanyol kormány támogatásával a spanyol emigráns gyermekek számára Észak-Európában a hetvenes években kidolgozott programra. Az ELCO célja eredetileg az volt, hogy megfelelő nyelvoktatással segítse a bevándorló gyerekek ismételt beilleszkedését a szülők származási országába. A bevándorlók oktatása és a nyelvoktatás új megközelítése eredményeként a cél mára átalakult. Az érintett nyelvek közé tartozik a portugál (1987 óta) és az arab (1995 óta). Spanyolországban e programnak köszönhetően a leggyakrabban használt kifejezés „a szülőháza nyelve” (*lengua de origen*).

Országos szinten három különböző oktatási törvény lépett érvénybe 1990 óta. Ezek egyike sem említi meg a nem domináns nyelveket vagy e nyelvek tanításának fontosságát a nyelvi sokszínűség támogatásában és fenntartásában. Ehelyett az érintett nyelveket beszélő tanulókról mint az iskolai tantárgy(ak)ban alulteljesítőkről tesz említést, és a tervezett nyelvoktatás az oktatás nyelvének vagy nyelveinek tanulására irányul. A bevándorlók integrálásáról szóló legfrissebb nemzeti szintű terv (mely még kidolgozás alatt áll) oktatási fejezetében utal arra, hogy szükséges a szülőföld nyelveinek fenntartása a bevándorlók szülőhazájának korlátaival kötött megállapodások segítségével.

A spanyol oktatási rendszerben (a tanárok és szülők körében) legtöbbször az „anyanyelv” (*lengua maternal*) kifejezést használják a spanyolul nem beszélő, idegen származású gyerekek által használt nyelvekre. Az oktatási szektorban más kifejezéseket, mint például a „bevándorlók nyelvei” (*lenguas inmigrantes*) vagy „etnikai kisebbségi nyelvek” (*lenguas habladas por las minorías étnicas*), egyáltalán nem használnak. Alkalmazásuk a tudományban kezdődött el. A médiában és a köznapi beszédben a többi kifejezés csak a bevándorló gyerekek körében feltételezett spanyol nyelvi készségek hiányára utal. Megjegyzendő, hogy a rangos nyelveken, például az angolul, franciául vagy németül beszélő gyermekekkel kapcsolatban nem találkozunk ilyen pejoratív használattal.

8. Összefoglalás

Ebben a fejezetben megkíséreltük felfedni, hogyan változott a nem domináns nyelvek oktatásának szerepe és megítélése. A terminológiát azért helyeztük a középpontba, mert feltételeztük, hogy a „név” valamiképpen tükrözi a fejlődési tendenciákat.

A regionális/kisebbségi nyelvek viszonylag jól meghatározottak, különösen az Európai Charta megjelenése óta. A társadalomban használt egyéb nyelvekre azonban nem alakult ki egy egységes, közmegállapodáson alapuló kifejezés. Láthattuk, hogy ezeket a nyelveket időnként szintén „kisebbségi” vagy „etnikai kisebbségi” nyelvnek mondják. Nemzetközi szempontból azonban a „kisebbségi” kifejezés egyértelműen helytelen, hiszen nem alkalmazható olyan nyelvekre, mint az arab, a török és a mandarin. Emellett egyes országokban a „kisebbség” meghatározott jogi definícióval rendelkezik, és így nem alkalmazható valamennyi érintett közösségre. Az „etnikai” jelző pedig olyan, a fajtára és etnicitásra vonatkozó feltételezéseket hordoz magában, amely nem szükségszerűen azonos a nyelvi kompetenciával.

Az „anyanyelv” kifejezés gyakori, és sok esetben pozitív konnotációt hordoz. Egy gyermek anyanyelvére tekinthetünk tisztelettel, az anyanyelvhez kapcsolódó jogok tudatában, még akkor is, ha a valóságban az oktatás a domináns nyelvnek kedvez. Vannak azonban kevésbé pozitív konnotációk is, amelyek a nem domináns „anyanyelvhez” kapcsolódnak. Egynyelvű szemszögből ugyanis ez azt az érzetet keltheti, hogy beszélője illojális a domináns nyelvvel szemben, vagy nem felel meg a normának. Hogyan illeszkedik az „anyanyelv” egy többnyelvű megközelítésbe, amely a nyelvi kompetenciát átfogóan, és nem a nyelvek külön-külön való elsajátításaként tekinti? Amikor „anyanyelvről” beszélünk, nem gondolhatjuk, hogy az feltétlenül a gyermek domináns nyelve vagy első nyelve, vagy hogy azt szükségszerűen használja/beszéli mindkét szülő, ahogy azt sem, hogy az az iskolán kívüli természetes kommunikációs nyelv a számukra. Lehet, hogy ezek közül egyik sem áll fenn. Ugyanígy lehet sok olyan többnyelvű gyermek, akinek „anyanyelve” a domináns nyelv, de akinek a nem domináns nyelv(ei)t is el kell valamiképpen ismerni. Korunk egyre sokszínűbb és összetettebb társadalmában az „anyanyelv” kifejezés nem hordozza azt a befogadó és mindenre kiterjedő tartalmat, amelyre szükségünk van.

A „migráns nyelvek” kifejezéssel gyakran találkozhatunk a soknyelvűségről szóló európai és nemzeti szintű diskurzusban. Az állampolgárok mobilitásának kedvező európai politikát tekintve ez a kategória politikai szinten körültekintést igényel. Az utóbbi években számos európai országban volt tapasztalható jelentős bevándorlás, a kontinensen belülről éppúgy, mint távolabbról. Az újonnan érkezők korábban nem tapasztalt nyelvi sokszínűséget hoznak magukkal. Ugyanakkor a „migránsok” vagy „bevándorlók nyelvei” kifejezés azt sugallja, hogy ezek az emberek egyszer visszatérnek a szülőföldre vagy máshol telepednek le, tehát a fogadó országot nem terheli felelősség a gyermekek nyelvének megőrzésében. Valójában azok esetében, akiknek a szülei ténylegesen migránsok, központi jelentőségű a származási nyelv megőrzésének igénye a fogadó ország nyelvének elsajátítása mellett. Sok esetben ugyanakkor az úgynevezett „migránsok” nyelvei a letelepedett közösségek nyelvét jelentik, melyeket második és harmadik generációs állampolgárok használnak a mindennapokban különböző célokra. Számukra a „migráns” vagy „bevándorló” elnevezés sértésnek, és állampolgári jogaik megkérdőjelezésének számít. További problémát jelent, hogy ezzel a nyelvet csak a bevándorlók közösségeihez kötik, ahelyett, hogy elismernék tágabb körben érvényes hasznosságát és értékét.

Az Egyesült Királyságban alkalmazott kifejezés a „közösségi nyelv” (community language), lévén, hogy a nyelveket közösségben használjuk és tanuljuk meg. A kifejezés nem utal anyanyelvre, etnikumra vagy bevándorló státusra, magába foglalja a hivatalosan tanulható nyelveket (például vallási céllal) éppúgy, mint a napi interakciók során a gyermekek által elsajátítható nyelveket. A kifejezést az a kritika érte, hogy egyenlőtlen módon osztja fel a nyelveket egyrészt az iskolákban tanított „élő idegen nyelvekre”, másrészt az oktatási rendszer felelősségébe nem tartozó „közösségi” nyelvekre. Vannak, akik vitatják azt is, hogy az azonos nyelvet beszélők meghatározható, homogén közösséget alkotnának. A kifejezést mindazonáltal a nyelvek tanárai előszeretettel használják. Mintegy negyven „közösségi” nyelv tanárának a VALEUR projekt keretében rendezett találkozásán a nagy többség emellett tette le a voksát a többi javasolt kifejezés ellenében. A „közösségi nyelvek” kifejezés azonban, mint megjegyeztük, nem ültethető át könnyen más nyelvekre és környezetbe. Bár e munkában a „nem domináns nyelvek” kifejezés mellett döntöttünk, mivel ezt tartjuk

a legátfogóbb és széles körben elfogadásra esélyes kifejezésnek, tudjuk, hogy e kifejezésekről azoknak kell tárgyalniuk és dönteniük, akik azokat használni fogják, a politikusoktól a nyelvhasználókig.

A fejezetben bemutatott terminológiai változások az utóbbi pár évtized változó politikai és társadalmi körülményeit, valamint a különböző nemzeteknek a növekvő nyelvi sokszínűsége adott válaszait tükrözik. Az elkövetkező években fel kell készülni a változás ütemének további gyorsulására, hiszen még több európai polgár számára válik valósággá a mobilitás. A többnyelvű oktatás tehát nem pusztán a jövő európai társadalmának eszményképe: a ma valóságában felmerülő kérdésekre adott válasz.

4. fejezet – Európa nem domináns nyelvei

1. A nyelvek megszámlálása: mit, hogyan, miért?

Egy adott földrajzi területen – városban, országban, földrészen vagy az egész világon – használt nyelvek megszámlálása látszólag egyszerű feladat, valójában azonban nagy kihívást jelent a tudomány, a logisztika és a politika számára. Szükség van a „nyelv” fogalmának pontos meghatározására és az adatgyűjtés szigorú szabályaira. Az adatszolgáltatásban részt vevő lakosságot tájékoztatni kell a felhasználás céljairól, és meg kell őket győzni arról, hogy e célok előnyükre, nem pedig hátrányukra fognak válni. Kevés nyelvszámlálási kísérletről mondható el, hogy teljesítették e követelményeket (lehet, egyről sem).

2. Mi a nyelv?

Jól ismertek a „nyelv” meghatározásában rejlő nehézségek. A nyelvészek ugyan kidolgozták a kérdés megoldására szolgáló szabályok technikai alapját, általánosan elfogadott vélekedés szerint azonban a két nyelvet egymástól elválasztó határvonalakat többnyire nem a nyelvészet, hanem a politika határozza meg. Több példa van olyan nyelvekre, melyekre több megnevezés is él, de amelyeket a nyelvészek egyetlen nyelvként határoznak meg, és arra is, hogy ugyanaz a név a nyelvészek meghatározása szerint több különböző nyelvre vonatkozik. Sokan vélik például azt, hogy a „holland” és a „flamand” két különböző nyelv – az egyiket Hollandiában, a másikat Belgiumban beszélik. Nyelvészeti szempontból azonban a különbségek nagyon kicsik, és más körülmények között egyazon nyelv változatainak is tarthatnák őket. A Balkán történelmének egyes szakaszaiban a most „szerb”, „horvát” és „bosnyák” néven ismert nyelveket külön-külön vagy egy elnevezés alatt csoportosítva („szerb-horvát”) nevezték meg, méghozzá nem a „nyelv” nyelvészeti meghatározásában bekövetkezett változások, hanem a nemzeti határok eltolódása miatt. Ezzel szemben a „kínai” néven ismert nyelv több dialektusból áll, melyek beszélői nem értik meg egymást, és hasonló az „arab” helyzete is.

Az „egy nemzet, egy nyelv” felfogása a XIX. században jelent meg Európában. Kialakulása – és az európai gyarmatosítás miatt bekövetkező, csaknem az egész világon való elterjedése – sokak számára megnehezíti azt a kérdést, hogy milyen nyelve(ke)t is beszél. A skót és angol királyság egy korona alatti, 1606-os egyesítését megelőzően a skótok nyelvüket „scottis”-nak hívták, déli szomszédjukét pedig „sudron”-nak (azaz a déliek nyelvének), ami közeli rokonságban állt az övékkel, de mégis különbözött tőle. A politikai hatalom Londonig tartó déli terjedésével az ambiciózus skótoknak jól kellett „angolul” beszélniük, így megtanulták a nyelvet (az „ékezőlás” mesterei ettől a korszaktól egészen a XX. századig gyakorolták munkásságukat), és magukat „angolul” beszélőnek tartották (McPake és Arthur, 2006). Ma a skótok túlnyomó többsége arra a kérdésre, hogy milyen nyelve(ke)n beszél, azt a választ adja, hogy „angolul”, az Egyesült Királyság legmagasabb nyelvén, annak ellenére, hogy egyes becslések szerint a lakosság hatvan százaléka rendszeresen használja a „skótot” (Macafee, 2000).

Ehhez hasonló jelenségeket a világ számos pontján, Európa diaszpóráiban is tapasztalhatunk. Sok pakisztáni származású, az Egyesült Királyságban élő állampolgár például azt vallja, hogy az „urdu” nyelvet, Pakisztán nemzeti, e közösség nagy becsben tartott nyelvét beszéli, gyermekeiket urduórákra járatják, hogy megtanulják a nyelvet, megtanuljanak rajta írni, olvasni, és így élvezhessék a pakisztáni irodalmat és médiát. Otthon azonban a többség pándzsábi vagy mipuri nyelven beszél, melyek rokonságban vannak ugyan az urduval, de lényegesen el is térnek attól. Egyes esetekben ugyanez a jelenség figyelhető meg azok körében is, akik a közösség elismert normájától teljesen különböző nyelveket beszélnek: a marokkói származású spanyolok gyakran nyilatkoznak úgy, hogy „arabul” beszélnek, és arab nyelvi órákra járatják a gyerekeiket. Sokuk azonban otthon (a gyakran „berbernek” nevezett) valamelyik tamazight nyelvet beszéli. Ezek a saharai afrikai nyelvek egyáltalán nem kötődnek az arabhoz. A nyelvek alacsony marokkói státusa, valamint az országban folyó, az arabot mint „nemzeti” nyelvet favorizáló kampány azonban azzal jár, hogy a tamazight nyelveket beszélők vonakodnak attól, hogy e nyelvek beszélőiként határozzák meg magukat.

3. A nyelvhasználat meghatározásának módszerei

A nyelv meghatározásával, az elnevezésekkel és az egyes nyelveket beszélők beazonosításával kapcsolatos problémák még nehezebbé teszik a használt nyelvek körére vonatkozó, megbízható adatok gyűjtését. Azokban az országokban, ahol az adatokat az országos népszámlálás keretében gyűjtik, mindig vita van arról, hogy mi legyen a pontos szövegezése e kérdésnek. A kanadai népszámlálásban alkalmazott kérdéseket ebben a kontextusban gyakran hozzák fel példaként. Ott azt a kérdést teszik fel, hogy a válaszadó milyen nyelv(ke)t használt rendszeresen gyerekkorában otthon, és hogy azo(ko)n a nyelveken ma is képes-e párbeszédre. A kérdések erénye az, hogy a válaszadók figyelmét a családban használt nyelv(ek)re és azok egész életen át tartó, folyamatos használatára irányítja. Ezt a megközelítést tartják leginkább megfelelőnek arra, hogy a népszámlálási hivatal és más állami szervek valóban a keresett információt kapják kézhez, hisz az adott országban mind a nyelvek, mind a kultúrák sokszínűségét fel szeretnék térképezni. Még ezzel a megközelítéssel is elképzelhető azonban, hogy a válaszadók a közösségük által elismert nyelveket, és nem a ténylegesen használt nyelvváltozatot nevezik meg. Előfordulhat az is, hogy egyes nyelveket meg sem emlitenek, esetleg azért, mert azokat nem tartják a kérdezőbiztosok számára lényegesnek, vagy mert félnek az ilyen információszolgáltatás következményeitől.

Európai népszámlálásokon elvélve tesznek fel kérdést a nyelvhasználatról, ezért más forrásokra van szükség ennek az információnak a megszerzésére, például különböző szervezetek által folytatott, korlátozottabb mintákra épülő vagy helyi felmérésekre. Előfordul, hogy iskolák és önkormányzatok végeznek felmérést a tanulók körében, annak érdekében, hogy állami támogatáshoz jussanak az oktatás nyelvét második (vagy egyéb) nyelvként tanuló diákok nyelvtanulásának segítésére, vagy megtudják, milyen igények vannak a nem domináns nyelvek tanulására, illetve megbizonyosodjanak arról, hogy mennyire megfelelő kulturális szempontból az oktatás.

Az ilyen felmérésekben gyűjtött adatok minősége nagy változatosságot mutat. A beszélt nyelvekre vonatkozó információgyűjtés nehézségein kívül az iskola és az önkormányzat munkatársai sem mindig rendelkeznek megfelelő információkkal a nyelvi kérdésekben. Sokan gondolják azt, hogy a „kétnyelvű” emberek a nemzeti nyelven kívül csak egy további nyelvet beszélnek (ezt a feltételezést világosan jelzi a „kétnyelvű” gyakori, de félrevezető használata a „többnyelvű” helyett). Arról is többen meg vannak győződve, hogy a másik nyelv bizonyosan azok „első nyelve” vagy „anyanyelve”. A kérdezőbiztosok így például általában arra kéri meg a résztvevőket, hogy nevezzék meg az „első nyelvüket” vagy „anyanyelvüket” (egyes számban), mivel nincsenek tudatában annak, hogy a többnyelvűek több másik nyelvet is használnak, és előfordulhat, hogy ezek egyikét sem tartják „elsőnek”. Ez különösen azon második vagy harmadik generációs bevándorlók esetében igaz, akik otthon és a tágabb közösségben is használják a nemzeti vagy domináns nyelvet, de nem domináns nyelveket is elsajátítanak különböző célokkal (pl. a szülőföldön élő rokonokkal való kommunikáció, kulturális tevékenységek vagy vallási rítusok miatt). Így tehát ezek a felmérések általában alulbecsülik egy adott közösség több- vagy soknyelvűségét. A nyelvek megnevezése is gyakran lehet pontatlan, mikor a hivatalnokok nem jól tájékozottak a világ távoli tájainak nyelvi jellegzetességeivel kapcsolatban, de az adott népcsoport nevében kell kitölteniük nyomtatványokat. Nem egy felmérésben találhatunk adatot nem létező nyelvekről (pl. „indiai” és „nigériai”), mivel a hivatalnokok nem voltak tisztában azzal, hogy ezek többnyelvű társadalmak.

A nemzeti térkép megrajzolásához szükség lehet a helyi felmérések eredményeinek összesítésére. Ez azonban egy sor újabb problémát vet fel, mint ahogy ezt két, nemrég végzett Egyesült Királyság-béli kísérlet is igazolja. A kilencvenes évek végén a Londoni Egyetem nyelvészei és földrajztudósai szerették volna megalkotni a város nyelvi térképét, mivel elgondolásuk szerint ez hasznos információval szolgálhat a különböző közszolgáltatóknak és cégeknek, melyek olyan körzetekben kerestek telephelyet, ahol a számukra fontos nyelveket beszélnek (Baker és Eversley, 2000). Az adatok többségét a London körzetét ellátó, 32 önkormányzati oktatási hivatal szolgáltatta. Az adatokat azonban más-más időben, eltérő módszerekkel gyűjtötték. Egyes hivatalok évenként, a teljes körzetükben, míg mások két évente vagy ritkábban ismételték meg a felmérést, melynek során az iskolák saját, eltérő módszerekkel (egyes esetekben például „megalapozott becslésekkel”) gyűjtött adatait használták fel. A londoni iskolások nyelvi térképe tehát ad hoc adatgyűjtésre épült, így az adatok minősége változó volt, és nem ritkán öt évvel korábbi adatokra vonatkozott. Ennek ellenére több mint háromezred részben sikerült képet alkotni, ezek közül egyesek a város különböző körzeteiben koncentráltak.

Ez a szám messze túlszárnyalta a korábbi (körülbelül 150 nyelvet feltételező) becsléseket, és a részletes eredményeket a szerzők hipotézisét igazolva mind a közszolgálatok, mind a kereskedelem örömmel fogadta.

Egy hasonló kutatás 2005-ben Skóciára, Angliára és Walesre terjedt ki. Ennek során az adatgyűjtési módszerek nagy eltéréseit tárták fel, illetve olyan helyeket is, ahol egyáltalán nem végeztek gyűjtést. Ebből azt a következtetést vonták le, hogy az összegyűjtött információ szükségszerűen azt mutatja, hogy alábecsülték a nyelvek és használók számát (CILT, 2005). Egy évvel a kutatás után a skóciai közigazgatás kiadta első, a skót gyerekek által beszélt nyelveket felmérő, nagyjából azonos időben készült népszámlálásának eredményeit. A két felmérés közti eltérés egyértelműen jelzi, hogy a különböző módszerek eredményeit összevonó megközelítések óhatatlanul kisebb adatokat mutatnak: míg a CILT felmérésben 104 nyelvet beszélő 11 ezer diákról találtak adatot, a népszámlálás ezzel szemben 137 nyelvet beszélő 21 ezer vagy annál is több diákról számolt be (Scottish Executive, 2007).

4. A nyelvhasználatra vonatkozó adatgyűjtés céljai

A nyelvhasználatra vonatkozó adatgyűjtés céljai nagyban befolyásolják az eredmények megbízhatóságát és érvényességét. Meglepető eredményekre vezet, ha nem igazán tisztázott, milyen adatokat kívánunk gyűjteni. Az USA népszámlálása szerint például több állampolgár beszél spanyolul, mint ahány azt vallja magáról, hogy latin származású. Ez először meglepetést keltett a hivatalban, de később rájöttek, hogy az „angol” ajkú amerikaiak egy része is spanyolul beszélőnek vallotta magát, mivel a spanyol nyelvet használja a saját alkalmazottaival való beszédben (Crawford, 2002). Érdekes volt ugyan ez az eredmény, de a népszámlálási hivatal nem ennek felderítése vezérelte. Ennél is tipikusabb azonban az, hogy – mint az imént láthattuk – az emberek nem nevezik meg valamennyi általuk beszélt nyelvet, vagy azért, mert azok nem a közösség által nagyra tartott nyelvváltozatok, vagy azért, mert úgy gondolják, a felmérés számára e nyelvek nem lényegesek. McPake (2002) feltárta, hogy az edinburgh-i tanulók kétszer olyan gyakran jelölték meg a skótot mint általuk használt nyelvet, ha erre konkrétan rákérdeztek, mint amikor maguktól kellett felsorolniuk az általuk ismert nyelveket.

Nicholas (1994) az Egyesült Királyságban, a nyolcvanas és a kilencvenes évek eleje között végzett nyelvhasználati felmérések mögött meghúzódó politikát vizsgálta. Ebben az időszakban gyorsan növekedett a bevándorlás az országba, és egyre világosabbá váltak a többnyelvű diákok különböző szükségletei és elvárásai. A szerző kimutatta, hogy a felmérést végzőket gyakran az a szándék vezérelte, hogy igazolják, a nyelvi sokszínűség nem jelent problémát (melyet általában a domináns nyelv mindenkor és mindenkiére kiterjedő használatával akarnak megoldani). A kutatók e helyett az előnyök tudatosítására, és a nem ritkán nyelviileg elmaradottnak tekintett, többnyelvű diákok önbecsülésének növelésére törekedtek. Nicholas e kutatások tanulmányozása során ugyanakkor azt tapasztalta, hogy az eredményeket befolyásolta a résztvevőknek az adatok felhasználásáról kialakult elképzelése. Az intézményen belüli felmérések során, ahol a válaszadók attól tartottak, hogy az információ felhasználása hátrányos megkülönböztetést eredményezhet, a nyelvi háttérről kisebb valószínűséggel adtak részletes információt, vagy azt meg is tagadták. Ez a probléma a tágabb európai kontextusban különös jelentőséggel bír: a negatív következményektől való félelem az egyik oka annak, miért kerülnek sok európai ország népszámlálásában az etnikumra, a nyelvre és más kulturális témákra vonatkozó kérdéseket (pl. a vallásiakat). Mivel a hivatalok a II. világháború előtt részletesen gyűjtöttek ilyen adatokat, a nácik hamar megtudták mindenkiről, ki volt az egyes országokban a zsidó, roma vagy más „nem árja” származású, és ennek alapján indíthatták el a holokausztot. Nicholas ezért azt veti fel és mutatja be az egyetemen végzett kutatása alapján, hogy a felméréseket végzőknek és az általuk képviselt hivataloknak proaktívnak kell lenniük a felméréndő populációval kapcsolatban: egyértelművé kell tenniük, hogy el van kötelezve aziránt, hogy elősegítsék a nyelvi sokszínűségből fakadó előnyök tudatosítását, és támogassák az egyén többnyelvűségének fejlesztését.

5. A VALEUR nyelvi térképe

Korlátok

Az imént megmutattuk, miért kell nagy gonddal eljárni egy adott területen használt nyelvek megszámlálásakor. A legpontosabb képet egy mindenre kiterjedő népszámlálás adhatja, melyet ugyanabban az időben az egész területen elvégeznek, illetve rendszeres időközökben, a változások követhetősége érdekében megismételnek. Ennek során jól megfogalmazott kérdéseket tesznek fel, melyekkel a „nyelv” pontos meghatározására és a „többnyelvűség” helyes értelmezésére épülő válaszok nyerhetők. Olyan eljárásokkal együtt kell ezt megtenni, amelyek tudatosítják az emberekben a többnyelvűség értékeit, valamint azt, hogy a hivatal a többnyelvű emberek által beszélt valamennyi nyelven komolyan gondolja a kompetencia fejlesztésének támogatását.

A teljes Európára vonatkozó, megfelelő adatok hiányában a VALEUR projekt azt a célt tűzte ki, hogy a részt vevő huszonegy országban használt nyelvekkel kapcsolatban a lehető legpontosabb képet alakítsa ki. A 2. fejezetben leírtak alapján minden résztvevőt arra kértünk, hogy az országára vonatkozó lehető legátfogóbb adatokat gyűjtse össze. Ennek az információnak az egybegyűjtése volt az alapja a nyelvi térkép megrajzolásának. Ezért fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy az adatgyűjtés korábban bemutatott korlátai e projekt által megszerzett információkra is érvényesek:

- az itt bemutatott kép különböző adatok összesítésének eredménye: különböző szervek más és más céllal és időben gyűjtött információira épül;
- maguk az egyes országokra vonatkozó adatok is sok esetben összesített felmérések eredményei, tehát az előző korlátok azokra is vonatkoznak;
- a különböző módszerek belső érvényessége és megbízhatósága nagy eltéréseket mutat;
- az adatgyűjtés nagy része szándékoltan korlátozott: így például egyes országok csak a letelepedett „kisebbségekről” gyűjtenek információkat, figyelmen kívül hagyják azokat a csoportokat, melyek szerintük nem érték el a szükséges „kritikus tömeget” vagy azokat, amelyek léte politikai szempontból esetleg vitatott;
- még azon országok esetében is, ahol az adatok a szándék szerint mindenre kiterjednek, rendszerint részletesebb információ áll rendelkezésre a „regionális/kisebbségi” nyelvekről, mint a „migráns” nyelvekről vagy a „területhez nem köthető” nyelvekről; továbbá kevés olyan ország van, ahol a jelnyelvekről gyűjtenének adatokat, különösen azokról, amelyek nem minősülnek „öshonosnak”.

A használatban lévő nyelvek száma

Mindezek ellenére meggyőződésünk, hogy a projekt által megalkotott nyelvi térkép az eddigi legátfogóbb képet adja Európáról. Az Eurobarométer (2006) az európai államok hivatalos nyelvein túl hatvan nyelv használatát tételezte fel, míg az általunk gyűjtött adatok alapján, melyek csak a részt vevő huszonegy országra vonatkoznak, legalább 440 beszélt és 18 jelnyelv használatára tudunk következtetni a domináns nyelveken túl. A korábban kifejtett indokok alapján azonban még erről az adatról is elmondható, hogy bizonyára jócskán alábecsüli a valós helyzetet. A skóciai, a különböző adatgyűjtéseket összesítő és az átfogó felmérések közti különbségek alapján megfogalmazhatjuk azt a hipotézist, hogy jobb adatgyűjtéssel körülbelül 33%-kal több nyelvet lehetne azonosítani e régióban. A huszonegy részt vevő országban ezek szerint a nyelvekre vonatkozó pontosabb szám 600 körül lehet.

¹ Spanyolország volt ugyan az egyetlen részt vevő ország, mely az országban használt nyelvek között feltüntetette a világ más térségeiből származó jelnyelveket is, de az európai és a világ más tájaira jellemző mobilitás alapján feltételezhetjük, hogy ez a többi országban is így van.

A nyelvi választék

A VALEUR projekt résztvevői által beazonosított nyelvek (ABC-sorrendben) az eredetileg Ghánában beszélt abrontól (amelyet jelenleg Írországra és Spanyolországban beszélnek) a dél-afrikai zuluig terjednek (amelyet jelenleg az Egyesült Királyságban, Finnországban, Írországra, Lengyelországban és Spanyolországban is beszélnek). Földrajzilag éppúgy megtalálhatók köztük az északi félteke távoli északi területeiről származó nyelvek, például a Grönlandon, de mára Spanyolországban is beszélt inuktitut, mint a déli félteke legdélebbi lakott területein használt nyelvek, például az Új-Zélandból származó, de mára az Egyesült Királyságban és Spanyolországban is beszélt maori. Kelet-nyugati irányban sok csendes-óceániai, a nemzetközi dátumvonal által elválasztott sziget nyelvére találtunk adatot: az Új-Kaledóniában és Franciaországban is beszélt xârâcûüt, valamint Tongán és az Egyesült Királyságban is beszélt tongát.

A nyelvek közül kilenc tartozik a több mint százmillió ember által első vagy fő nyelvként beszélt „világnyelvek” közé: az angol, arab, bengáli, hindi, kínai mandarin, japán, orosz, portugál és spanyol. Huszonhat nyelvet kevesebb, mint ezer ember beszél szerte a világon: ide tartoznak Európa legveszélyeztetettebb nyelvei, mint a cornish (Egyesült Királyság), a lív (Lettország), a wilamowiceai (Lengyelország), valamint a világ más tájainak veszélyeztetett nyelvei, mint az ingrian (eredetileg Oroszországban beszélték, de ma Lettországra is), a tango (amely Vanuaturól ered, de az Egyesült Királyságban beszélik) és a wayana (amely Surinamból ered, de beszélik Franciaországban is).

A legelterjedtebb nyelvek

A lakosságra vonatkozó becslések alapján (amelyeket a nyelvekkel kapcsolatos adatokhoz hasonló óvatossággal kell kezelni) a huszonegy részt vevő ország legtöbbszörében a lengyel és a németet beszélik (17 államban), ezt követi az arab, francia és orosz (16), a spanyol és török (15), a romani (14), az angol és a mandarin (13). E nyelvek többsége „európai” (közülük hét nyelvészeti indoeurópai, és attól függően, hol húzzuk meg Európa keleti határát, hat vagy nyolc földrajzilag európai nyelv). Nem az angol a legelterjedtebb nem domináns nyelv, annak ellenére, hogy az Eurobarométer és más szervezetek által készített felmérések alapján tudjuk, hogy az angol az Európai Unió polgárai által tanult legelterjedtebb *idegen* nyelv. A nagy elterjedésű nyelvekkel szemben 270 olyan nyelv áll, melyet csak egy-egy országban beszélnek.

A leginkább soknyelvű országok

A legtöbb nem domináns nyelvet a következő három országban használják: Egyesült Királyság (288), Spanyolország (198) és Írország (158).² Az Egyesült Királyságban hosszú történelme van a bevándorlásnak, így az erre vonatkozó adat nem meglepő, de a spanyolországi és írországi számok az egy évtizeddel ezelőttihez képest igen jelentős változást tükröznek. A huszadik század nagy részében a két országra inkább a kivándorlás, mint a bevándorlás volt jellemző. A gazdasági fellendülés, valamint a migrációs trendek világméretű változásai azonban rövid idő alatt idézték elő ezt az éles váltást.

Bár általában a nyugat-európai államokat tartják igazán soknyelvűnek, Kelet-Európára pedig jelenleg inkább a kivándorlás jellemző, mégis elmondhatjuk, hogy még a projektben képviselt legkisebb államok is soknyelvűek: a 2,3 milliós Lettországra például huszonhat nyelvről van adat, a kétmilliós Szlovéniában huszonnégyről és az 1,3 milliós Észtországban pedig tizennyolcra.

² Annak ellenére, hogy Németország is részt vett a projektben, az ország szövetségi berendezkedése miatt nem lehetett részletes képet alkotni az ottani nyelvhasználatról. Az ECML német résztvevői csak azt a tartományt (Land) képviselhetik, ahonnan származnak, az egész országot nem. Ha lehetőség nyílt volna a teljes országot átfogó kép megalkotására, valószínű, hogy innen is több nyelvről számolhattunk volna be.

6. Következtetések

A VALEUR projekt huszonegy országában használt nyelvekről készült pillanatkép alapján – a már többször említett adatgyűjtési korlátok ellenére is – jól látható, hogy Európa nyelvi sokszínűsége sokkal nagyobb a korábban feltételezettnél. Ez az eredmény a nyelvpolitika és a nyelvtervezés számára is jelentős horderővel bír helyi, nemzeti és európai szinten egyaránt. A fejezet végén most felvázolunk néhány következtetést a kötelező iskoláztatáson belüli nem domináns nyelv oktatására vonatkozóan. A következő fejezetekben a jelenlegi oktatással kapcsolatos eredményeket ismertetjük.

A mobilitás nyelvi következményei

A mobilitás nyelvi következményeit a korábbinál behatóbban kell megvizsgálni. A munkaerő mobilitásának elve központi szerepet játszik az Európai Unió gazdasági terveiben, de azt gyakran kötöttségek nélküli, egyik államból a másikba szabadon mozgó munkavállalók képében képzelik el, akik kiválóan beszélnek saját „nemzeti” nyelvüket, valamint még két másik európai ország „nemzeti nyelvét”. A valóság azonban ennél sokrétűbb. Még a gyermektelen munkavállalókat is családi szálak fűzik a szülőhazához, akik az ott élőkkel fenn szeretnék tartani a kapcsolatot, és tervezik, hogy egy napon majd visszatérnek oda dolgozni. Ez azt jelenti, hogy az „első” nyelven is fenn kell tartaniuk magas szintű nyelvtudásukat amellet, hogy azt a többi nyelven is fejlesztik.

A kérdés még összetettebb a családosoak esetében, kivált, ha egymás után többször is más országokba kell költözniük a munkájuk miatt. Nyilván nem egyforma anyagi viszonyok között élnek például annak a német pénzügyi szakértőnek a gyermekei, aki Párizsban, Londonban, majd Madridban tevékenykedett, és annak a portugáliai halcsomagolóknak a gyermekei, aki La Coruña-ban, Grimsbyben, majd Sassnitzban dolgozott. A nyelvi élményeik azonban nagyon is hasonlóak lehetnek, hiszen egyik oktatási rendszerből és annak nyelvéből a másikba kerültek. Elhelyezkedési terveik között szerepelhet, hogy egyszer visszatérnek a család szülőföldjére, de kérdés, hogy mennyire számíthatnak ott sikerre, ha máshol oktatták őket, és ott esetleg korlátozott körben lehetett csak gyakorolni az óhaza nyelvét? Milyen lehetőségük lesz fenntartani az egyik ország oktatási rendszerében elsajátított nyelveket, mikor egy újabb országba költöznek? Elismerik-e egyáltalán azokat a nyelveket, amelyeket elsajátítottak? Mennyivel összetettebb azon munkavállalók helyzete, akik Európán kívülről érkeznek, és a világ más tájainak nyelveit beszélnek, mint azoké, akik a „nemzeti” nyelveken kívül regionális/kisebbségi nyelveket beszélnek? Mi a helyzet a bevándorló munkavállalók siket gyermekeivel, akik a korábbi befogadó országok nemzeti nyelvein kívül több jelynyelvet is elsajátítottak?

A jelenlegi politika és oktatás arra a feltételezésre épül, hogy a „migráns munkavállalók” csak egyszer váltanak országot, és legalább egy ideig tartósan telepednek le az országban. Az oktatás célja így elsősorban az, hogy az adott régió domináns nyelvén fejlessze nyelvtudásukat. Az oktatás tehát nem ismeri fel, és gyakran lényegtelennek tartja azt, hogy a „kulturális örökséghez” való kötődésen túlmenően az egyéb nyelvi szükségleteket és elvárásokat is célszerű lenne figyelembe venni.³

³ Emiatt történt meg a nyolcvanas évek Angliájában, hogy a nem domináns nyelvek oktatásának kereteit meghatározó befolyásos Swann-jelentés a kérdést a családok és a releváns nyelvi közösségek számára tartotta csak lényegesnek, a szélesebb angol társadalom szempontjából nem (Department for Education and Science, England, 1985).

A nem domináns és az „idegen nyelvek” oktatása

Az ehhez hasonló tapasztalatok ellentmondanak az Európai Unió és az Európa Tanács által egyaránt felkarolt gondolatnak, miszerint a többnyelvűség olyan érték, melyet minden európai polgárnak ápolnia kell. Az érvek – bármennyire is jól ismerjük őket – azon a feltételezésen alapulnak, hogy a legtöbb európai eredetileg egynyelvű, és *ab initio* van szüksége a nyelvek tanulására. Ezért Európában a többnyelvűség megteremtésének mikéntjével kapcsolatos viták többnyire arról folynak, hogy mikor a legjobb elkezdni az „idegen” nyelv tanulását, mikor vezessük be a második „idegen” nyelvet, hogyan mérjük az „idegen” nyelvi fejlődést, és hogyan biztosítsuk a diákok számára a kívánt célok elérését az adott oktatási rendszeren és a megszabott időkereten belül. Az oktatáspolitikai alig foglalkozik a gyermekek iskolarendszeren kívül elsajátított nyelvi készségeinek megtartásával és fejlesztésével, vagy az újonnan érkező tanulók készség szintjét felmérő és ehhez megfelelő célokat rendelő diagnosztikai rendszerek kidolgozásával. Erről szeretnénk vitát nyitni a következő fejezetekben a jelenlegi oktatási formák áttekintésével.

5. fejezet – A nem domináns nyelvek oktatása

1. Miért van szükség az oktatásra?

A VALEUR projekt legfőbb célkitűzése az volt, hogy felmérje a többnyelvű gyermekek előtt nyitva álló lehetőségeket a nem domináns nyelvek hivatalos tanulására Európában, melyek révén megfelelő írás- és olvasáskészséget szerezhetnek e nyelveken, fejleszthetik az emelt szintű tanulmányokhoz szükséges kommunikációs készségeiket, és sikeresek lehetnek későbbi pályájukon. Ezek a készségek az egynyelvűek esetében nem „természetesen” alakulnak ki, hanem többéves iskolai nyelvoktatás eredményeként. Ugyanez vonatkozik a többnyelvű gyermekekre is, nemcsak a társadalom domináns nyelvét tekintve, hanem a nem domináns nyelvekkel kapcsolatban is.

A nem domináns nyelvek hivatalos oktatásának alapfeltétele a gyermekek oktatási jogainak kulturális örökséget tükröző és támogató tiszteletben tartása éppúgy, mint annak biztosítása, hogy Európa egyre összetettebb etnikumú társadalmi befogadóak legyenek. Ezek fontos elvek, nem vitás. De ugyanilyen fontos mind az egyén, mind a társadalom számára a nyelvi értékek kiaknázása. Egyértelmű, hogy a két vagy több nyelven beszélők előnyösebb helyzetben vannak azoknál, akik csak egy nyelven tudnak kommunikálni, hiszen előbbiek többfajta emberrel tudnak kapcsolatba lépni. Kutatások igazolták azonban azt is, hogy a többnyelvű emberek kognitív, az oktatásban is kiaknázható előnyöket élveznek, különösen a kreatív gondolkodás és bizonyos verbális és nem-verbális készségek terén (Baker, 1996; Bialystok, 2001). Emellett számukra könnyebb további nyelvek megtanulása is (Cenoz és Valencia, 1994; Sanz, 2000), és a több nyelven írni és olvasni tudókban gyorsabban fejlődik ki a magas szintű olvasási és íráskészség, mint azokban, akik csak egy nyelven tudnak (Kenner, 2004; Bialystok *et al*, 2005).

Míndez a tágabb társadalom hasznára is válik. Minél több nyelvet beszélnek Európa polgárai, annál nagyobbak a lehetőségek a kereskedelemben, a globális tudásgazdaságban, a kulturális javak cseréjében, a turizmusban, a közszolgáltatásban, a diplomáciában, a segélyezésben és a fejlesztésben. Ennek ismeretében a nem domináns nyelveket támogató érvek nem különböznek az Európa Tanács, az Európai Unió és más európai szervezetek többnyelvűséget támogató érveitől. Mára már széles körben felismerték azt, hogy nemcsak az európai polgár mint egyén számára jelent előnyt a több nyelv ismerete, de a fenti okok miatt Európa mint közösség is profitálhat ebből. Amennyiben Európa nem domináns nyelvei is a hagyományos nyelvoktatáspolitikára részévé válnak, akkor az európai polgárok egyre több nyelvet használhatnak, ideértve a világ nagy nyelveit éppúgy, mint sok más, kulturális vagy stratégiai jelentőségű nyelvet.

2. A térkép megrajzolása

Az 1. fejezetben szövegtünk az európai oktatáspolitikában nemrég bekövetkezett kedvező szemléletváltásról, melynek révén a nem domináns nyelvi kompetenciák hivatalosan is támogatást nyerhetnek. Milyen mértékben tükröz ez valódi vagy tervezett változásokat az európai oktatási hatóságok részéről a nem domináns nyelvek oktatásában?

A VALEUR projekt kidolgozásának már korai szakaszában világossá vált, hogy nehezen alkotható teljes kép Európáról. Míg egyes országokról és nyelvekről részletes, addig másokról alig vagy egyáltalán nem állt információ rendelkezésre. Emiatt kezdett bele a csoport a huszonegy részt vevő országban jellemző oktatás térképének megrajzolásába, figyelembe véve mind a hivatalos, mind az oktatási rendszeren kívüli oktatást, az iskolai korosztályba tartozó tanulók (tehát, attól függően, hogy mikortól kötelező az oktatás az egyes országokban, a négytől tizenkilenc éves korosztály) számára.

A résztvevőket arra kértük, hogy töltsenek ki egy kérdőívet az országukban használt regionális/kisebbségi nyelvek, migráns nyelvek, területhez nem köthető nyelvek és jelnyelvek köréről, valamint a hozzájuk kapcsolódó oktatási formákról. Ez utóbbiak a következők voltak:

- *hagyományos tantervi oktatás* az állami vagy önkormányzati finanszírozású iskolákban a tanítási nap során;
- *hagyományos tanterven kívüli állami vagy önkormányzati oktatás* a tanítási órák után;
- *kiegészítő oktatás, az állami és önkormányzati oktatástól függetlenül*, általában iskolai kereteken kívüli, közösségi szervezésben.

Arra is megkértük őket, hogy tegyenek különbséget az iskolatípusok között. Ezek az egyes országok oktatási rendszerének különbözősége mellett nagy vonalakban követték az általános alsó, felső tagozat és középfiskolai fázisokat.

A 3. fejezetben megjegyeztük, hogy a „hány nyelvet beszélnek Európában” kérdés látszólag egyszerű, valójában azonban a válasz összetett, és végső soron nem egzakt tudáson alapul. A nem domináns nyelvekkel kapcsolatos oktatás feltérképezése hasonló kihívásokat tartogat. Több országban nem is gyűjtenek erről rendszeresen információt, elsősorban ott, ahol az ellátás nagyrészt vagy teljesen független az államilag finanszírozott oktatástól. Emellett a különböző nyelvek vagy nyelvek csoportjainak oktatása különböző szervek, vagy akár különböző minisztériumok illetékességébe tartozik. Sok körülmény korlátozta, mennyire sikerült a résztvevőknek összegyűjteniük az összes releváns adatot. Korlátozó tényező lehetett többek között az információhoz való hozzáférés lehetősége, a gyűjtésre megszabott idő, a különböző szervek adatai közti ellentmondások, a listára veendő nyelvekkel kapcsolatos politikai megfontolások, illetve ha az adatok nem voltak nyilvánosak. Voltak például olyan országok, ahol csak a hivatalos kisebbségi státusú nyelveket tartották relevánsnak, és olyanok, ahol valamennyi használatban lévő nyelv oktatására vonatkozó információt igyekeztek megszerezni. Ennek következtében a 3. fejezetben bemutatott nyelvi térképhez hasonlóan az oktatási térkép is csak egy részleges, 2006 folyamán felvett pillanatkép a huszonegy részt vevő ország gyakorlatáról. Szélesebb körű adatfelvétellel és mindenki által elfogadott paraméterekkel részletesebb és pontosabb képet lehetne kapni. Mindazonáltal ez a pillanatkép még mindig teljesebb képet mutat annál, ami eddig rendelkezésünkre állt. Ezért most abban a reményben mutatjuk be a térkép elemeit, hogy felkeltjük az érdeklődést egy átfogóbb felmérés elvégzésére.

3. Az oktatási térkép elemei

Az oktatásban megjelenő nyelvek száma

Felmérésünk legalább 440 beszélt és 18 jelnyelvet azonosított szerte Európában, ezeknek azonban csak körülbelül egynegyede (24%) vesz részt a formális oktatásban: a résztvevők 92 beszélt és 12 jelnyelvet neveztek meg, melyek valamilyen formában megjelennek az oktatásban.

Az oktatás típusai

Az egyes oktatási formák a részt vevő országok oktatási hagyományai és rendszere, az érintett nyelv és a tanulók kora szerint változtak. Ezeket négy nagy csoportba oszthatjuk, melyeken belül további változatokat találunk:

A nem domináns nyelvek az oktatásban

A: Az iskolai oktatás nyelvei		B: Nyelvek mint hagyományos tantervi tantárgyak		C: Nyelvek mint tanterven kívüli tárgyak	D: Nyelvek az inter- kulturális oktatáson belül
Egynyelvű nem domináns nyelv mint az oktatás nyelve	Kétnyelvű nem domi- náns nyelv + domináns nyelv mint az oktatás nyelvei	Nem domináns nyelv mint „anyanyelv”	Nem domináns nyelv mint „idegen nyelv”		

A típus: Az iskolai oktatás nyelvei

Az oktatás első típusában a nem domináns nyelvek az iskolai oktatás nyelvei között szerepelnek. Más szavakkal: néhány vagy valamennyi tantárgy oktatásának nyelveként használják őket. Vannak olyan esetek, amikor az iskolák kizárólag vagy csaknem kizárólag a nem domináns nyelveket használják az oktatás nyelveként. Ez egyes országok regionális/kisebbségi nyelvi oktatására vonatkozik. Például Magyarországon léteznek szlovák és szerb nyelvű iskolák, Szlovákiában magyar, ukrán és rutén nyelvűek, az Egyesült Királyságban skóciai gael és walesi nyelvűek. Több országban található ilyen oktatás jelnyelveken is, így például Finnországban, Észtországban és Lettországon.

Gyakoribb azonban, hogy a nem domináns nyelveket a két (vagy esetenként három) oktatási nyelv egyikeként használják. Ez többnyire azt jelenti, hogy vannak tárgyak, amelyeket a domináns nyelven tanítanak, és vannak, amelyeket a nem domináns nyelven. Akkor fordul ez elő, ha a kérdéses nem domináns nyelvek regionális/kisebbségi nyelvek: például Örményországban vannak örményül, valamint oroszul, yezediül, kurdul vagy asszírul tanító iskolák, Lettországon pedig olyanok, amelyek a lettet a belarusszal, romanival, jiddissel, észttel, oroszul, litvánul, lengyelül és ukránul párosítják. Van azonban néhány iskola, ahol más nyelveket is tanítanak ily módon: Magyarországon van egy magyar-kínai két tannyelvű iskola és egy magyar-romani nyelvű. Számos más ország is jelezte, hogy ahol erre igény mutatkozik, ott megoldható a nemzeti nyelv mellett bármely nem domináns nyelv alkalmazása a tanításban. Ez a helyzet például Észtországban, ahol már léteznek két tannyelvű iskolák észt és orosz, illetve német, francia, angol, finn és héber nyelven (bár 2007-től a felső középfokú oktatásban az észt az oktatás nyelve). Ausztriában van egy háromnyelvű iskola, ahol a németet, olaszt és szlovént egyaránt használják az oktatásban és számos két tannyelvű iskola, amelyekben németet, illetve burgenlandi horvátot, szlovént, magyart, szlovákot, angolt vagy olaszt használnak.

B típus: Nyelvek mint hagyományos tantervi tantárgyak

Az oktatás második típusában a nem domináns nyelveket hagyományos tárgyként tanítják, „anyanyelvként” vagy „idegen nyelvként”. Az előbbi esetben az oktatás többnyire az adott nyelven már némi jártasságot szerzett gyerekekre korlátozódik, akik folyékonyan beszélnek, ám igénylik az olvasás- és íráskészségek fejlesztését. Ilyen oktatás ott áll rendelkezésre, ahol jelentős számban élnek azonos nyelvi háttérű gyermekek, de ekkor az oktatás jellemzően nagyon sokféle nem domináns nyelvre kiterjed. Csehországban például ukránt, vietnait és romanit tanítanak „anyanyelvként”, Észtországban pedig ukránt, orosz és hébert.

Nem egy országban a nem domináns nyelveket „idegen nyelvként” tanítják. A tanítás és a mérés így az idegennyelv-oktatásban alkalmazott modellt követi (azaz olyan idegen nyelveket, melyeket mindenkinek *ab initio* kell elkezdenie tanulni). Ez az oktatás olyan gyermekeket is megcéloz, akik már rendelkeznek az adott nyelven kompetenciával, azok pedig, akiknek az iskolán kívül korábban nem volt módjuk a nyelv tanulására, legalább egyes esetekben a nem domináns nyelv beszélőivel együtt tanulhatják a nyelvet. Ezt az oktatási modellt alkalmazzák az Egyesült Királyságban, ahol több mint húsz nyelv tanulható „idegen nyelvként” középiskolában, többek közt olyan nyelvek, mint a francia, német és spanyol, melyek a legtöbb tanulónak idegen, de másoknak nem domináns nyelvei, és olyanok is, mint az urdu, török, pándzsábi, lengyel, farszi, melyek

a legtöbb tanuló számára nagy valószínűséggel nem domináns nyelvek. Hasonló a helyzet Hollandiában, ahol kilenc nyelv tanulható középiskolában (pl. az arab, török, kínai és papiamentu) vagy Franciaországban, ahol pedig ötven-egynéhány nyelvből szerezhető érettségi.

C típus: Nyelvek mint tanterven kívüli tárgyak

Az ellátás harmadik típusába az adott nyelvi háttérből származó gyermekek iskolai órákon kívüli, az iskolai órák után, vagy hétvégén folyó „anyanyelvi” oktatása tartozik. Az ellátást helyi forrásokból az iskola, illetve az önkormányzat vagy az országos költségvetésből az oktatási minisztérium nyújtja, de van, ahol független az oktatási rendszertől és a szülők vagy közösségi csoportok finanszírozzák. Vannak országok, mint Finnország, ahol az önkormányzat köteles biztosítani az ellátást, ha van legalább négy azonos nem domináns nyelvet beszélő iskolás. Ilyenkor megkeresik a megfelelő tanárt, és helyet biztosítanak az órákhoz, a gyerekeket pedig az iskolai órák után elszállítják az óra helyszínére, ha az nem az iskolában található. Az Egyesült Királyságban gyakori az oktatásnak ez a fajtája, bár a szervezése inkább *ad hoc* módon történik, néha az önkormányzat támogatásával, de azt mégis többnyire a szülők és a közösségek szervezik meg, ha igény mutatkozik rá, és ha rendelkezésre áll a tanár és tanterem.

A C típusú ellátás több nyelvet ölel fel, mint az A vagy B típusú, hiszen ez magába foglal sok „migráns” nyelvet is, melyeket a felmérés résztvevőinek adatai szerint az országban tanítanak is. Összességében 91 nyelvet soroltunk ebbe a csoportba, szemben az A típusba tartozó 35-tel és a B típusba tartozó 55-tel. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a C típusú ellátással kapcsolatban bizonyult legnehezebbnek a résztvevők számára az átfogó kép kialakítása, részben azért, mert sok helyen nem volt hivatalos statisztikai adat a tanterven kívüli oktatásról, különösen azokon a területeken, ahol ezt az államtól vagy az önkormányzattól függetlenül szervezik meg. Így tehát valószínű, hogy a résztvevők által feltártnál több nyelvre jellemző ez az oktatási forma.

D típus: Nyelvek az interkulturális oktatáson belül

A D típusba az interkulturális oktatás tartozik, melynek során valamilyen mértékben *minden* tanuló részt vehet a nem domináns nyelv oktatásában. Erre az „interkulturálisnak”, „multikulturálisnak” vagy „fajgyűlölet-ellenesnek” nevezhető, az állampolgári ismeretekben belül szervezett programok keretében kerül sor, azzal a céllal, hogy elősegítsék a különböző kulturális és nyelvi háttérű diákok közti jobb megértést. E típus elsődleges célja az, hogy a nem domináns nyelvi háttérű gyermekek is szert tehessenek valamilyen tudásra az adott nyelven, még ha ez nem is megy túl a legalapvetőbb szavakon és kifejezéseken. A nyelvet már ismerő tanulók is segíthetnek a nyelvtanítás során, annak érdekében, hogy ezzel is kifejezésre jusson többnyelvűségük és annak értéke, valamint általában az osztály kulturális sokszínűsége. Ezek a tevékenységek a nyelvi tudatosságot fejlesztő programokhoz is hozzájárulhatnak: felhívják a figyelmet a közösség soknyelvűségére és egy sor más nyelv különböző jellegzetességeire. Mivel azonban ez elsősorban nem azokra irányul, akik már használják a nyelvet, ritkán érhető el jelentős eredmény a nyelvi készségek fejlesztésében. Arra viszont képes lehet, hogy segítse a kedvezőbb iskolai környezet kialakulását abban, hogy a nem domináns nyelveket tanulók és szüleik jobban átérzhessék nyelvük értékeit, mint e programok nélkül, és ezáltal még erősebben elkötelezzék magukat kompetenciájuk fejlesztése mellett.

A projektben részt vevőket nem kérdeztük kifejezetten ezzel az oktatási formával kapcsolatban, de több ország – így Észtország és Magyarország is – adatot szolgáltatott róla. Valószínűnek tartjuk, hogy a D típusú oktatás már igen elterjedt, mivel – mint azt az 1. fejezetben kifejtettük – az interkulturális programokban a nyelvi sokszínűség hangsúlyozása volt az egyik módja annak, hogy az Európai Unió tagországai megfelelhettek a bevándorlók nyelveinek támogatását előíró, 1977-es irányelvből eredő kötelezettségeiknek. Megvan rá az esély, hogy sok nyelv kerül ebbe az oktatási formába, lévén, hogy a példaként kiválasztott nyelvek valószínűleg tükrözik a szóban forgó osztály nyelvi összetételét. A korábban elmondottak alapján azonban a nyelvet már használók nyelvi készségeinek fejlesztését tekintve valószínűleg korlátozott az ilyen jellegű oktatás hatása.

Az oktatási formák változatossága

Az oktatás egyes típusainak feltérképezése lehetővé tette a nem domináns nyelvek oktatásának osztályozását. Meg kell azonban ismételnünk, hogy a térkép nem teljes, egyrészt az átfogó információ hiánya, másrészt magának az oktatásnak korlátozottsága miatt. Egyetlen ország sem nyújt oktatást minden típusban az összes nem domináns nyelven. Az eltérések a kisebbségi csoportok elismerésével és támogatásával kapcsolatos nemzeti szabályozással és az ennek alapján szerveződő oktatással függnek össze. Sok országban nem domináns nyelvek oktatásában csak a hosszabb múltra visszatekintő közösségek részesülnek. A nemrég érkezett vagy egy adott területhez nem kötődő csoportokat nem ritkán figyelmen kívül hagyják, vagy kizárják. Más országok nem nyilvánítják ugyan ki a nem domináns nyelvek oktatásának támogatását, pedig jól szervezett informális struktúrák segítik az oktatást.

4. Közelkép: három esettanulmány

Három nemzeti esettanulmány alapján mutatjuk be, hogyan befolyásolják a különböző jogszabályok, a politika, a különböző oktatási rendszerek és hagyományok a nem domináns nyelvek tanulásának folyamatát: Spanyolországban, Lengyelországban és Finnországban.

Spanyolország

Spanyolországban a kasztíliai („spanyolon”) kívül jelenleg hivatalos nyelv a katalán, a baszk és a galíciai. Az oktatásukra vonatkozó jogi szabályozás igen fejlett, de csak azokra a térségekre korlátozódik, ahol a nyelvek hivatalos státusszal rendelkeznek. A régiókon belül eltérő képet mutat az oktatás: van, ahol a régió nyelve az oktatás nyelve, a kasztíliai (spanyol) pedig külön tantárgy, és van, ahol az oktatás két nyelven, a régió nyelvén és kasztíliai nyelven (spanyolul) folyik. A régiókon kívül azonban a közoktatásban nem tanítják ezeket a nyelveket. A három nyelven kívül A típusú (a nem domináns nyelven történő) oktatás csak angolul vehető igénybe, jelenleg csak az óvodában és az alapfokú oktatásban, két tannyelvű iskolákban. Annak ellenére, hogy rohamosan növekszik az angol nyelvű lakosság száma, ez az oktatási forma azonban elsősorban a spanyol családok gyermekeit célozza meg, hogy kiváló kommunikációs készségeket érhessenek el a globális kommunikáció nyelvénél számító angolban.

A B típusú (a nyelvekre mint hagyományos tantervi tantárgyakra vonatkozó) oktatás regionális szinten érhető el az országban régóta meghonosodott nyelveken, például az andorrai határ mentén elterülő Arán-völgyben beszélt aranésan és az Asztúriában használt bablén, jellemzően óvodákban és az alapfokú oktatásban.

Spanyolország csak nemrégiben vált vonzóvá a bevándorlók számára. Jelenleg körülbelül kétszáz nyelvet használnak az országban, ennek ellenére nem ismerik el ezeket hivatalosan, kivéve az arabot és a portugált. E két nyelv oktatásának jogszabályi feltételeit már megteremtették, a Marokkóval és Portugáliával kötött együttműködési megállapodások alapján. Ennek eredménye, hogy néhány általános iskolában e két nyelven elérhetővé vált a B típusú, tanterven belüli és a C típusú, tanterven kívüli oktatási forma is, a marokkói és portugál nagykövetség koordinálásával. A nagykövetségek biztosítják a szükséges erőforrásokat, többek közt a tanárokat és az anyaországban használt tananyagokat. Más nyelvek iskolán kívüli oktatását az államtól függetlenül maguk is megszervezhetik a közösségek, de erre vonatkozó információk nem állnak rendelkezésre.

Lengyelország

Az oktatási rendszerről szóló törvény 1991-es bevezetése óta a tanulóknak joguk van az „anyanyelven” való oktatáshoz, illetve az anyanyelv tanulásához, nemzeti, etnikai, vallási vagy nyelvi identitásuk megőrzése érdekében. A nem domináns nyelven folyó A típusú ellátás vehető igénybe lengyelül, illetve belarusz, német, litván és ukrán nyelven két tannyelvű iskolákban, valamennyi szinten.

A B típusú (a nyelvekre mint hagyományos tantervi tantárgyakra vonatkozó) oktatás számos nyelven elérhető, akár „anyanyelvként”, akár „idegen nyelvként”. Az első kategóriába a következő, valamennyi szinten elérhető nyelvek tartoznak: belarusz, német, héber, kasub, lemksiai, rutén, litván, lengyel jelnyelv, szlovák, ukrán és jiddis. A második kategóriában a következő, szintén valamennyi szinten elérhető nyelveket tanítják idegen nyelvként: angol, német, orosz, francia, spanyol, portugál, svéd, cseh és szlovák.

A C típusú, tanterven kívüli oktatás is számos nyelven, így többek közt romani, örmény, belarusz, német, kasub, lemksiai, rutén, litván, szlovák és ukrán nyelven, valamint lengyel jelnyelven is elérhető.

Finnország

A finn oktatási rendszer 1987 óta vallja, hogy minden gyermeknek, aki nem finn vagy svéd „anyanyelvű”, biztosítani kell az anyanyelvéhez kapcsolódó oktatást. Ez egyaránt érvényes az olyan, hosszú múltra visszatekintő nyelvi közösségekre, mint a számi, a romani és az orosz, valamint a máshol született, de Finnországba költözött gyerekekre. Az országnak a nem domináns nyelvi kompetenciák megőrzése és valamennyi, Finnországban élő gyermek finn és svéd nyelvű kompetenciájának kialakítása iránti elkötelezettsége háttérben a többnyelvűség oktatási előnyeit bizonyító kutatási eredmények állnak.

Az oktatási formák az adott nyelvi közösség szerint váltakoznak. A számi oktatása például a legelterjedtebb, lévén, hogy a nyelv egy konkrét földrajzi területhez kötődik, ahol az egy és két tannyelvű számi iskolák fenntartását (tehát az A típus mindkét formáját) indokoltá teszi a magas tanulói létszám általános és középiskolai szinten. Léteznek olyan egy és két tannyelvű iskolák is, melyek oktatási nyelve a finn jelnyelv és olyan két tannyelvű iskolák, melyek oktatási nyelve az orosz.

A migráns nyelvekkel kapcsolatban a 2003-2008-as fejlesztési terv biztosítani kívánja, hogy a migráns tanulók funkcionális kétnyelvűekké váljanak, őrizzék meg és fejlesszék nem domináns nyelvüket, de sajátítsák el a finnt és a svédet is. Az oktatás konkrét formája a diákok száma és egyéb tényezők szerint váltakozik. Azokban az iskolákban, ahol legalább négy gyermek beszél közös nem domináns nyelvet, az önkormányzat köteles biztosítani a tanórán kívüli oktatást a nem domináns nyelven. Ahol ennél lényegesen több gyerekről van szó, és a nem domináns nyelvi közösség is felvállalja a részvételt, az oktatás más formái is elképzelhetők. Példa erre egy iskola Helsinkiben, ahol észt osztályt indítottak. Az észt származású tanulókat két nyelven, észtül és finnül oktatják, a taneszközöket az észt kormány biztosítja.

Az esettanulmányok tanulságai

Az itt bemutatott rövid esettanulmányok alapján láthatjuk, mennyire változatos képet mutat az oktatás az egyes országokban, a nem domináns nyelvek eltérő történelmi és földrajzi háttere és ebből következően az oktatásukra vonatkozó eltérő jogi szabályozás miatt. Spanyolországban arra találunk példát, hogy az oktatás azoknak a gyermekeknek a többnyelvűségét támogatja, akik hagyományosan a kasztíliaitól (spanyoltól) eltérő nyelveket beszélő területeken élnek. Mivel a tömeges bevándorlás még új jelenség, ezért nincs még napirenden az a kérdés, hogy ezt az oktatást hogyan terjesszék ki az újonnan érkezők számára. A soknyelvűség elismerése szempontjából Lengyelország történelme is hasonló. Az ország különböző nyelvi közösségei számára a földrajzi elhelyezkedés és a hivatalos kisebbségi státus alapján érhetők el az oktatás különféle formái. Finnország a régóta letelepedett nyelvi közösségek nyelveinek oktatása mellett felismerte azt is, hogy a világ különböző tájairól származó tanulók többnyelvűségének támogatása az oktatásban is jelentős előnyökhöz vezethet, és így megteremtette a keretét annak, hogy az oktatás minimális szintjének biztosítása mellett – a helyi lehetőségek függvényében – az oktatás további kiterjesztése is megvalósulhasson.

5. A nem domináns nyelvek oktatása

Általánosságban megállapítható, hogy a projektben részt vevő országokban sokkal elterjedtebb az oktatás a „regionális/kisebbségi” nyelveken, mint a többi nyelven. Ebben egyértelműen az tükröződik, hogy ezek a nyelvek régóta jelen vannak az adott országban, tehát erős a regionális kötődésük, ami viszonylagos könnyebbséget jelent az oktatás megszervezésében. Sok országban a *Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartájában* vállalt kötelezettségek erősítik a nyelvek történelmi és kulturális jelentőségének felismerését. Ezzel szemben a nemrég megjelent „migráns nyelvek” létezéséről, melyeket szélesebb körben beszélnek ugyan, de talán kevésbé koncentrálnak egy-egy területre, nem mindig vesznek tudomást. Még ott is, ahol már jó ideje jelen vannak, egyéb tényezők nehezítik az oktatást. Ilyen például a diákok minimális számának hiánya, akár egy iskolán belül, vagy az „átmenetiség” érzete, még akkor is, ha a nyelvhasználók második vagy harmadik generációja is az adott területen született. Ezek az akadályok hátráltathatják a területhez nem köthető és egyes esetekben a jelnyelvekkel kapcsolatos oktatást is.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a politikai szinten bekövetkezett váltás, mely elvezetett a felismeréshez, hogy *valamennyi* nem domináns nyelvet támogatni kell, még nem eredményezett lényeges változást az oktatásban, pedig ez járulhat hozzá ahhoz, hogy egyre több gyermek legyen képes kiaknázni többnyelvűsége előnyeit. Talán korai elvárni ennél nagyobb volumenű fejlődést, különösen azoknak a logisztikai akadályoknak az ismeretében, melyek bizonyos körülmények között megnehezítik a „migráns” és más nem domináns nyelvek oktatását. Elképzelhető, hogy egy újabb, a *Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartájához* hasonló chartára lenne szükség, mely tudatosítja az egyén és a tágabb közösség számára a többnyelvűségből fakadó előnyöket, és ösztönzi az országokat arra, hogy hivatalosan is vállaljanak kötelezettséget valamennyi nem domináns nyelv támogatására, tudva azt, hogy ez a számok és a szükséges és elérhető erőforrások függvényében változhat.

Emellett fontos megismerni e terület helyes gyakorlatait is, hiszen sokat tanulhatunk az egyes európai országok gyakorlatából, és megtudhatjuk, milyen válaszokat adtak a különböző nehézségekre. A 6. fejezet ezzel a témával foglalkozik.

6. fejezet – A nem domináns nyelvek tanulását segítő helyes gyakorlatok

1. A „helyes gyakorlat” meghatározása

Az előző fejezetben bemutattuk, hogy igen széles körben van lehetőség a nem domináns nyelvek formális oktatására. Megjegyeztük, hogy a regionális és kisebbségi nyelvek számára sokkal több lehetőség áll rendelkezésre, mint más nem domináns nyelvek számára. De mennyire hatékony ez az oktatás? A projekt résztvevőinek segítségével, esettanulmányok keretében próbáltuk meg meghatározni a „helyes gyakorlat” ismérveit ezen a területen. A „helyes gyakorlat” meghatározása azonban egy sor problémát vet föl. A „helyes” jelentésének meghatározása nagyon szubjektív, hisz kérdés, hogy ki tartja helyesnek az adott gyakorlatot: a résztvevő vagy a megfigyelő. Egy másik nehézség abból adódik, hogy ha túlzottan szigorú meghatározást fogadunk el, akkor sok érdekes eset feltáratlanul maradhat. Emiatt a projekt résztvevőit először arra kértük, hogy olyan példákat keressenek, melyek az ő véleményük szerint „sikersek és érdekesek” voltak, és ezek alapján fokozatosan alakítottuk ki a „helyes” gyakorlat közös meghatározását.

A meghatározás két kritériuma a hatékonyság és a megismételhetőség lett. A résztvevők így olyan példákat gyűjtöttek, amelyek az adott kontextusban megfeleltek ezeknek a követelményeknek. A résztvevők ezen felül a kiválasztott példákkal kapcsolatos célokról, tevékenységekről, a finanszírozásról, eredményekről és a más kontextusokban való megvalósíthatóságról is adtak információkat. Ennek alapján a résztvevőknek sikerült egybegyűjtenünk az európai helyes gyakorlatok gazdag választékát.

Megbeszéléseink során felismertük, milyen sok körülménytől függ a helyes gyakorlat megvalósítása. Szükség van a támogatási formák kialakítására, erőforrásokra (többek között képezett tanárookra és megfelelő taneszközökre), és a tanulók haladásának és eredményeinek szisztematikus felmérésére. Vannak olyan körülmények, ahol a sikerhez nélkülözhetetlen az elnyomott és kihalóban lévő nyelvek újjáélesztése iránti elkötelezettség, és az ilyen kezdeményezésekhez szükséges különböző módszerek ismerete. A következőkben e kérdéseket járjuk körül.

2. Támogatási formák

Ma már általánosan elfogadott vélemény, hogy a két tannyelvű oktatás – legyen az a tanterv két nyelven való oktatása vagy a tartalomalapú oktatás (CLIL), azaz egy vagy több tárgy oktatása az oktatás szokásos nyelvétől eltérő nyelven – hatékonyan fejleszti a gyermekek többnyelvűségét (Eurydice, 2006). A tartalomalapú oktatást (CLIL) elsősorban az adott terület domináns nyelvét beszélő gyermekek számára fejlesztették ki, az idegen nyelvek tanulásának elősegítésére. A közelmúltban kiadott jelentések azt mutatják, hogy a – főként angol nyelvű – tartalomalapú oktatás Európa legtöbb országában jelen van, és gyorsan terjed (Eurydice, 2006). A VALEUR projektben azonban ezen kívül azt is tapasztaltuk, hogy a két tannyelvű és a tartalomalapú oktatás bizonyos körülmények között a nem domináns nyelveken is elérhető.

Több országban található két tannyelvű oktatás. Szlovákiában például magyar, ukrán, rutén és német nyelvű iskolák vannak. Lengyelországban a németre és litvánra dolgoztak ki teljes két tannyelvű tantervet, Finnországban pedig vannak oroszul és finnül egyaránt tanító iskolák. Ez az oktatási forma az adott ország-gal szomszédos nyelveken gyakori, jellemzően határ menti iskolákban. A szlovéniai Premurkje régióban, a magyar határtól nem messze például egy kilenc osztályos két tanítási nyelvű (magyar és szlovén) oktatási programot kínál az iskola (ld. Novak-Lukanovič, 2006). Van, ahol ez az oktatási forma a hivatalos szervek, esetenként mindkét (vagy az összes) határ menti ország oktatási minisztériumának támogatását élvezzi, de a kezdeményezésben érdekelt tanárok odaadásán is sok múlik.

A Julius Kugy-osztályok Ausztriában

Újító szellemű háromnyelvű tanítási programot fejlesztettek ki egy ausztriai iskolában, nem messze az olasz és szlovén határtól. 2000 óta a Bundesgymnasium für Slowenen (Zvezna gimnazija za Slovence) iskola tanulói beiratkozhatnak az úgynevezett „Julius Kugy-osztályokba”, ahol több nyelven folyik a tanítás. A tanulók Ausztriából, Szlovéniából és Olaszországból származnak. Tantárgyanként váltakozik az oktatás nyelve: a szlovén a legáltalánosabb, egyes tárgyakat (a földrajzot és matematikát) németül, másokat (a testnevelést és biológiát) olaszul tanítják. A három nyelv ezen kívül, mint tantárgy is szerepel az órarendben, az idegen nyelv pedig az angol. A „Julius Kugy-osztályokat” rendszeresen értékelik, a tanárok pedig támogatásban és tudományos igényű felügyeletben, valamint a minőségfejlesztés és interkulturális tanulás terén továbbképzésben részesülnek. Egyéb iskolai teendőiken felül is sok időt szentelnek a programnak.

Észt- finn két tannyelvű osztály Finnországban

A finnországi Helsinkiben 1996 óta működik észt- finn két tannyelvű osztály egy hagyományos általános iskolában (Ribelus, megjelenés alatt). A program célja kettős: az aktív kétnyelvűség és az erős identitás kialakítása a tanulóknál. Az észtet és a finnt is használják az oktatás nyelveként, az egyes tárgyakat egyik vagy másik nyelven tanítják. A kisiskolásoknak észt órából van több, a felsőbb osztályokban egyre növekszik a finn aránya. Az észt oktatási minisztérium taneszközöket adományozott az iskolának, ezen kívül nincs külön erőforrás. A két tannyelvű osztály létrehozását eredetileg az észt nyelvet oktató tanárok kezdeményezték, és a program elindításának előfeltétele volt az osztályok vezető tanárainak lankadatlan aktivitása és elkötelezettsége is. Vállalták a tanítással járó plusz szervezést, és a tanítást – ahol erre szükség volt – összevont (az első és negyedik, a második és hatodik, a harmadik és ötödik évfolyamot együtt tanító) osztályokban szervezték meg. Fontos tényező volt ezen kívül az észt, a finn és a többi tárgy tanárainak együttműködése.

Más esetekben a bevándorlók által elhagyott ország kormánya segíti az adott nyelvnek a fogadó ország nyelve melletti oktatását (ld. Eurydice, 2006), és van példa kormányközi megállapodásokon alapuló programokra is.

Arab a marokkói származású diákok számára Spanyolországban

Ilyen a korábban már bemutatott ELCO, a szülőföld nyelvét és kultúráját oktató program (*enseñanza de lengua y cultura de origen*), melynek keretében 1995 óta tanítanak arab nyelvet marokkói gyermekeknek Spanyolországban. Az arab oktatása a marokkói tantervet követi, a tanárokat Marokkó adja. A 2005/2006-os tanévben 3647 tanuló és 51 tanár vett részt a programban, a legtöbben Madridban és Barcelonában, de a program jelen van Extramadurában és Andalúziában is. A program értékelését 2007-ben tervezik kiadni.

Spanyol-angol két tannyelvű iskola az Egyesült Királyságban

A spanyol kormány a Londonban, Lisszabonban és Rómában folyó spanyol nyelvű oktatást támogatja. A londoni két tannyelvű iskolát a hetvenes évek végén alapították, akkor, amikor az elsősorban galíciai származású spanyolok Angliában kezdtek letelepedni, és ki kellett elégíteni gyermekeik oktatási szükségletét. Az azóta eltelt idő alatt sokat fejlődött az EU-n belül a spanyol gazdaság, és egyre nőtt a nem spanyol ajkú, mobil munkavállalók igénye a spanyol tanulására. Jelenleg az ő gyermekeik teszik ki az iskola diákságának egynegyedét, a többiek spanyol és latin-amerikai származásúak. Több mint négyszáz, öt és tizennyolc év közötti tanuló jár az iskolába. A teljes tantervi oktatás angolul és spanyolul folyik – a két nyelv aránya a diákok szükségletei szerint váltakozik. Minden tárgyat két nyelven tanítanak: az angol nyelvű óra elmélyíti a spanyol nyelvű szaktárgyon tanultakat és fordítva. A tanulók általános tanulmányi eredményei jók, a két nyelvből pedig kiválóak.

Ha nincs is hivatalos forrásból származó pénzügyi támogatás, az iskolák az odaadó tanári gárdával, valamint a szülők és a közösségben megtalálható erőforrások bevonásával képesek a nem domináns nyelvek oktatásának megszervezésére. Különösen a figyelemfelhívó kezdeményezésekre tesz jó hatást ez a megközelítés.

A hónap nyelve az Egyesült Királyságban

A hónap nyelve program egy londoni elővárosi iskola kezdeményezése, amely jó példa arra, hogy akár negyven nyelvről is lehet gondoskodni egyetlen iskolában. Minden hónapban megteszik a tanulók által beszélt negyvennégy nyelv egyikét a hónap nyelvének, és azon egyszerű kifejezéseket tanulnak meg. Így az iskola tiszteletet mutat a tanulók különböző nyelvi háttere iránt, aminek következtében a szülők is jobban kiveszik a részüket az iskolai eseményekből. Eddig harmincnégy nyelvre dolgoztak ki anyagokat, amelyekben a gyerekek maguk szemléltetik a kulcsszavakat és kifejezéseket. Az internetről letölthető ingyenes anyagokat (www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth) nem csak az iskola hétszáz tanulója használja, hanem több Egyesült Királyság-beli és külföldi iskola is.

3. A tanárképzés és a tananyagok fejlesztése

A tanárképzés kulcsfontosságú szerepet tölt be a jövőbeli fejlődés szempontjából, és a helyes gyakorlat egyik alapvető ismérve. Ma már van tanárképzés, és tanári képesítést is lehet szerezni például az okcitan nyelv oktatására Franciaországban, a magyar tanítására Szlovákiában, a kasubra Lengyelországban és finn jelnyelvre Finnországban. Fontos a tanárok támogatása is, mert a nem domináns nyelveket oktató tanárok időnként nagyon elszigeteltnek érezhetik magukat. Az együttműködésüket segítő helyi, nemzeti vagy európai szövetségek és hálózatok ezért értékes támogatást nyújthatnak. Az Egyesült Királyságban működő kínai iskolai szövetség például több mint száz, tizenháromezer diákot oktató tagiskolában munkálkodik a kínainyelv-oktatás és kínai kultúra népszerűsítésén (ld. a www.ukfcs.info webhelyet), és törekvések vannak az arab nyelvtanárok európai hálózatának létrehozására is.

A tananyag a hatékony oktatás biztosításának másik lényeges tényezője. A cseh oktatási minisztérium, felismerve a nem domináns nyelvek értékét, támogatja a vietnami, ukrán és orosz nyelvű tankönyvek és szótárak kiadását és terjesztését. Franciaországban az okcitan tanításában felhasználható anyagokat, többek között tanári kézikönyveket, munkafüzeteket és internetes tananyagokat fejlesztettek ki. Készül egy DVD is, az oldalról elérhető folyóirat pedig már elindult. Örményországban az asszír nyelv tanítására készülnek anyagok, egyebek mellett az első két évfolyamnak szánt tankönyvek. Ez a kezdeményezés multinacionális: olyan svédországi és iraki örmény ajkú és örményországi asszírul beszélő szakértők összefogásának eredménye, akik felismerték, hogy ezáltal növelhető a motiváció e hosszú ideig nem támogatott nyelv tanulására.

A hagyományos taneszközökön kívül a nem domináns nyelveket oktató tanárok gyakran használnak internetes erőforrásokat is.

A svédországi Modersmål

Svédország kitűnő példával szolgál arról, hogyan lehet elérhetővé tenni az ilyen anyagokat egy virtuális médiatékán keresztül, melyet egy északi együttműködés keretében hoztak létre (ld. a modersmal.skolutveckling.se/projekt webhelyet). Erről az oldalról jelenleg huszonkilenc nem domináns nyelv tanításában használható anyagok érhetők el – az oldalon minden nyelv egy külön „szobában” található, ahonnan a nyelveket tanító kollégák nemcsak anyagokat tölthetnek le, hanem a vitafórumokon is részt vehetnek, és on-line tanácsadókhoz is intézhetik kérdéseiket.

4. Az előmenetel és az eredmények elismerése

A nem domináns nyelvek támogatásával kapcsolatos valódi elkötelezettség feltételezi ugyan az előmenetel és az eredmények felmérését szolgáló rendszerek kialakítását, de néhány országban a vizsgaakkreditációval rendelkező nyelvek száma csak töredéke az országban beszélt nyelveknek. Vannak országok, ahol a nem domináns nyelvek bizonyos körére érvényesek az általánosan elérhető vizsgák. Az Egyesült Királyságban például húsz nem domináns nyelvből tehető le vizsga, és ezekre az „idegen nyelveknél” megszokott modelt alkalmazzák. Ennek következtében a nem domináns nyelveket fel lehet venni a középiskolai órarendbe a francia, német és más nyelvek mellett. 2003-ban körülbelül 2300 diák tett le ilyen középszintű vizsgát, ötezen pedig az emelt szintűt – a nyelvek közt volt a bengáli, gudzsaráti, pándzsábi, török és urdu (CILT, 2004). Írországban nemrég lehetett először vizsgát tenni többek közt lengyel, litván és lett nyelvből. Ezek ma már mind választható érettségi tárgyak. Hollandiában a törökül, arabul, spanyolul, oroszul és olaszul beszélő nem domináns nyelvet tanulók készségeit állami vizsgákon mérik fel. Németországban vizsga tehető törökül, mely az egyik kötelezően választható idegen nyelv. Magyarországon a beás roma tanulók beás romani nyelvvizsgát tehetnek, ami államilag elismert nyelvvizsga. Más országokban az állami vizsgákat le lehet tenni a nem domináns nyelveken is. Finnországban például lehetőség van az érettségi vizsga északi számi és inari számi nyelven való letételére.

Egyes országokban olyan rendszerekről is tudunk, amelyek a különböző úton (pl. hagyományos osztályokban, tanterven kívüli oktatásban vagy informális oktatásban) szerzett készségek elismerését is lehetővé teszik.

A nyelvi létra az Egyesült Királyságban

Az Egyesült Királyságban az ún. nyelvi létra (Language Ladder) néven ismert rendszer az angol Nemzeti Nyelvstratégia egyik eredménye. Célja, hogy egy önkéntes készségfelmérő rendszert vezessen be a már létező nemzeti képesítési rendszerek mellett, és azt a Közös európai nyelvi referenciakerethez (KER) kapcsolja. A nyelvi létra „ezt már tudom” állításokat tartalmaz, és lehetővé teszi a készségek egymástól független felmérését, így a tanulók fókuszálhatnak például csak a beszédkészségre. A megközelítés lehetővé teszi az önértékelést, a tanár általi értékelést és a külső értékelést is. Gyermekek és felnőttek is használhatják. A nyelvi létra jelenleg huszonhárom nyelven, többek közt arab, görög, lengyel, portugál, svéd, szomáli, tamil és yoruba nyelven használható, és várható, hogy a jövőben más nyelvekre is kiterjesztik. (Ld. a www.assetlanguages.org.uk webhelyet.)

Az Európai nyelvtanulási napló Hollandia többnyelvű osztálytermeiben

Az Európai nyelvtanulási naplót Hollandia többnyelvű osztálytermeiben alkalmazták (ld. a www.taalportfolio.com webhelyet). A Napló a diákok tulajdonában lévő dokumentáció. Ebben tehetik közzé, mit tanultak az iskolában és milyen nyelvtanulási tevékenységet végeztek azon kívül, ezekből mit tanultak, és milyen kompetenciákat értek el a KER-ben leírt szempontok alapján. A tevékenységek közt lehet a külföldön élő családtagokkal és barátokkal folytatott, nem az oktatás nyelvén történő kommunikáció is. A Naplóban szerepeltetett minden nyelv egyformán értékes, ami lehetővé teszi a többnyelvű tanulóknak, hogy a nem hivatalos keretekben megszerzett nyelvi kompetenciákat is beszámíthassák.

A Napló előzetes kipróbálását és alkalmazását vizsgáló tanulmány szerint a többnyelvű tanulók jól viszonyultak a kezdeményezéshez (Aarts és Broeder, 2006). Pozitív módon tudták bemutatni képességeiket, hiszen a nyelvtudásukat értékként, nem pedig problémák okozójaként kezelték. Ezen kívül a Naplóval való munka segítette a tanárokat a többnyelvű osztályok megértésében, és különösen abban, hogy értékként tekintsenek a többnyelvű tanulók nyelvi élményeinek sokrétűségére.

5. A nyelvek újjáélesztése

Több esettanulmány igazolta, hogy a nyelvek hanyatlásának megállítására és újjáélesztésére akkor is van esély, ha azok régóta hátrányos helyzetbe kényszerültek, és már eltűnőben vannak a nyelvi térképről. A nyelvvesztés elleni harc egyik fegyvere az, ha a gyermekeknek lehetőségük nyílik a nyelv hivatalos tanulására. A VALEUR projekt sok ilyen törekvésre talált bizonyítékot, olyan nyelvekkel kapcsolatban, melyeket hosszú ideje elnyomás jellemez, és olyanokkal is, melyeknek nincs standardizált változata vagy írott formája.

A kasub újjáéledése Lengyelországban

Lengyelországban a kasub drámai újjáéledésének lehetünk szemtanúi: tanárképzés indult, tananyagok készülnek, és sok helyen nyújtanak nyelvvoktatást és két tannyelvű oktatást (Wicherkiewicz, 2006). A kommunista korszakban a kasubot a lengyel különálló „dialektusaként” tartották nyilván. Egészen 1989-ig tilos volt a „nyelv” szó használata a kasubbal kapcsolatban. Azóta lényegesen megváltozott a nyelv helyzete, és ma már hivatalosan is elismerik mint regionális nyelvet. Az elmúlt évtizedben a közvéleményben is végbement egy változás: a kasubban immár nem „falusi” és „visszamaradott” változatot látnak, sokkal inkább a helyi identitás és büszkeség forrását. A kasubot 1991 óta lehet újra iskolában tanulni, és jelenleg több mint százhusz tanár tanítja csaknem hatezer gyermeknek. Tervezik egy óvodai bemelegítő program indítását a németországi szorb mintájára.

Az inari számi újjáéledése Finnországban

Finnországban az inari számi újjáélesztése érdekében iskolás kor előtt bemelegítő programokat is alkalmaznak. Az inari számi az egyetlen számi nyelv, melynek mind a 350, többnyire idős vagy középkorú beszélője Finnországban él, legtöbbször az Inari helyhatóságban. A nyelvet már egy ideje komoly veszély fenyegeti. Az első ún. nyelvi fészkeket 1997-ben alakították meg az Új-Zélandon, a maori nyelv fenntartására létrehozott fészkek mintáját követve. A fészkekben a gyermekek és a tanárok egész nap csak inari számi nyelven beszélnek az első iskolai naptól kezdve, minden helyzetben. A programot megkezdő legtöbb gyermeknek alig van (vagy egyáltalán nincs) ilyen nyelvismerete, mégis hamar érteni és aktívan használni kezdi a nyelvet (Pasanen, 2004). Jelenleg két általános iskolai inari számi tanári csoport működik, a nyelvi fészkekben végzett munka eredményeként. Nőtt a nyelvet beszélő fiatalok száma, és a fészkekben zajló tevékenységek következményeként a nyelvet a korábbinál gyakrabban használják a felnőttek is. A kezdetekben a nyelvi fészkeket részben a Finn Kulturális Alapítvány támogatta. A finanszírozást mára helyi szinten oldják meg.

A burgenlandi romani újjáéledése Ausztriában

A különböző múltú és státusú nyelvekhez más-más módon kell viszonyulni. Ausztriában a burgenlandi romanit beszélők idejében felismerték, hogy megkezdődött a nyelvük hanyatlása. A nyelvvesztést az identitás elvesztése egyik tünetének tekintették. A kilencvenes évek elején kezdték el fiatal burgenlandi romák a burgenlandi romani kodifikációját és didaktikai bevezetését célzó projektet. Ennek keretében küzdenek az identitás- és nyelvvesztés ellen, a fiatal romák nyelvi és kulturális önbecsülésének emeléséért, valamint a leszakadás elkerülése érdekében az oktatáson keresztül megvalósuló gazdasági és társadalmi integrációért. Először kodifikálni kellett a nyelvet, hogy tankönyvek és más taneszközök készülhessenek, majd megindult a nyelv tantervi kereteken kívüli tanítása. Megjelentek az első egynyelvű és kétnyelvű folyóiratok. A kilencvenes évek végén napi rendszerességgel indultak a műsorok a helyi rádión. 2003 óta rendszeresek a romani nyelvű regionális közszolgálati rádióműsorok, 2004 óta pedig az obertwarti régióban folyik romani nyelvű általános és középiskolai oktatás. A projekt arra törekedett, hogy élő nyelvi környezetet alakítson ki, buzdította az embereket, hogy énekeljenek romani nyelven, hogy az unokák és nagyszülők tartsák fenn a kapcsolatot. Egy évtized leforgása alatt drámai változás következett be a nyelv belső és hivatalos státusában. Tíz évvel ezelőtt a beszélők még szinte megtagadták saját, a külvilág számára lényegében ismeretlen, attól elszigetelt, csak szóbeli változattal rendelkező nyelvüket. Mára a nyelv a közösség öntudatának elsődleges hordozójává és a hivatalosan elismert osztrák kisebbségi nyelvek legismertebb változatává lett. Számos iskolában tanítják, négy folyóirat jelenik meg a nyelven, minden nap hallható a rádióban, és romani nyelvű számítógépes játékok, valamint tankönyvek közül lehet válogatni. Könyvekkel, CD-kel és DVD-kel jól felszerelt „Rom-Busz” járja a régiót, mely segít a nyelvhasználók nyelvi kultúrájának megtartásában, a fiatal tanulók lelkesítésében és nevelésében.

Szomáli írás-olvasási projektek az Egyesült Királyságban

A szomálinak hosszú története van, mint beszélt nyelvnek, írásos formája azonban csak 1972-ben alakult ki Szomáliában. Előbb a hetvenes elejének éhínsége, majd 1977-től kezdve a polgárháborúba torkolló politikai viszály vetett véget a tömegeket bevonni kívánó írás-olvasástanítási programnak. A régóta letelepedett (a szomáli tengerészek leszármazottai által a XIX-XX. században alakított) közösségekhez szerte Európában menekültek és menedékkéért folyamodók csatlakoztak. A csoportokon belül a történelmi okok következtében alacsony az írni-olvasni tudók aránya. Ezen hivatottak változtatni az Egyesült Királyság különböző részein életre hívott írás- és olvasásprogramok, hogy segítsék a gyerekeket és felnőtteket e készségek megszerzésében. (A programokról bővebben ld. Arthur, 2003). Felismerték, hogy a szomáli nyelvű olvasás- és írástanítás támogatása nagyban hozzájárul az Egyesült Királyság szomáli közösségeinek identitása erősítéséhez és státusa javításához, ezért kezdeményezték a szomáli nyelvű iskolai tanítás és vizsgáztatás engedélyezését. 2006-ra elérték, hogy a szomálit felvették az ún. nyelvi létrára (ld. a korábbi példát erről).

6. Összefoglalás

A VALEUR projekt helyes gyakorlatokat felkutató munkájának értéke elsősorban abban rejlik, hogy bemutatja, a nem domináns nyelvek hatékony támogatásának különböző módjai vannak, melyekben a helyi szükségletek és elvárások, a nemzeti oktatási rendszer, valamint maguknak a nyelveknek a történelme és státusa tükröződnek. Sok közösségnek erőt próbáló feladat az egymástól elszigetelten végzett munka, a nem domináns nyelvek oktatásának legmegfelelőbb kialakítása. Először mindig meg kell határozni alapvető elveket, ami a spanyoliasz sokszori felfedezését is jelentheti. Azzal, hogy megmutattuk, Európa különböző részein hogyan közelítik meg más-más módon ezt a feladatot, azt reméljük, hogy ez másokra is ösztönzőleg hat, és praktikus ötleteket ad saját munkájuk megvalósítására.

De volt egy másik célunk is. A nem domináns nyelvek tanításának különböző európai mintái ellenére szeretnénk volna megtalálni a közös jellemzőket, melyeket mindenkinek figyelembe kell vennie, aki e területen tevékenykedik. Így például mindenhol szükség van jól képzett tanárookra és megfelelő tananyagokra, továbbá olyan módszerekre, amely lehetővé teszi a tanulók haladásának és eredményeinek dokumentálását és pozitív

értékelését. Az is egyértelmű, hogy a bemutatott sikeres gyakorlatok mindegyike sok résztvevő együttes erőfeszítésének gyümölcse. Lényeges, hogy a kezdeményezésnek magából a nyelvi közösségből kell kiindulnia, hisz az ő érdeklődésük és elkötelezettségük nélkül csak keveset lehet elérni. A tanárok töltik be az egyik központi szerepet. Odaadásuk elengedhetetlen volt olyan programokban, mint az ausztriai háromnyelvű iskola vagy az angliai „A hónap nyelve”. Időnként szükség van a hivatalos szervek pénzügyi támogatására, például a program beindításához, de sok esettanulmány igazolja, hogy a jóakarát és odaadás is alapvető ösztönző erő. Azt is be kell azonban látnunk, hogy a csaknem kizárólag a tanárok és szülők jóakarátára épülő programok gyenge lábakon állhatnak. Jóval nagyobb tömegeknek kell belátniuk, hogy Európa minden nyelve kincs, és a politikának is támogatnia kell az ügyet annak érdekében, hogy a kezdeti lépések valóban elvezessenek a célhoz. A záró fejezetben az európai szintű politika szerepvállalását tekintjük át a nem domináns nyelvek oktatásának fejlesztésében.

7. fejezet – Európa minden nyelve kincs: a nem domináns nyelvek szélesebb körű oktatását támogató politika

1. Bevezetés

Beszámolónk elején ismertettük a nem domináns nyelvek tanulásának fontosságát, és az ezt támogató európai politikát. Az előző fejezetekben pillanatképet készítettünk az Európában használt nyelvekről, a terminológia változásait követve feltártuk a nem domináns nyelvek iránti attitűdök változásait, feltérképeztük a nem domináns nyelvek oktatását, és válogattunk a helyes gyakorlatok közül. Ebben a záró fejezetben a politika kérdéséhez térünk vissza. A fő hangsúlyt az Európa Tanács jelenlegi nyelvoktatás-politikájára és az azokkal kapcsolatos eszközökre helyezük. Mindezzel azt szeretnénk megmutatni, hogyan lehet tovább fejleszteni a nem domináns nyelvek oktatását.

2. Az Európa Tanács nyelvoktatás-politikája: útmutatás a jövőbeli fejlesztésekhez

Az Európa Tanács tagállamainak állam- és kormányfői 2005-ben cselekvési tervet hagytak jóvá az elkövetkező évek kiemelt feladatairól (Council of Europe, 2005). Az oktatással kapcsolatban a terv felhívja a tagállamokat egy humánusabb és befogadóbb Európa megvalósítására a társadalmi összefogás biztosításával, az európai demokratikus állampolgárság előmozdításával, a kulturális sokszínűség védelmével és előmozdításával, valamint az interkulturális párbeszéd ápolásával.

Nyilvánvaló, hogy a nyelvoktatás valamennyi cél elérésében fontos szerepet játszik. A nyelvoktatás területén az Európa Tanács égisze alatt megvalósuló kormányközi együttműködési programok már ötven éves múltra tekintenek vissza. Továbbra is nagy jelentősége van a hatékony kommunikációs készségeknek. E projektek vezettek el több nyelv esetében a hetvenes években a „küszöbszint” kritériumainak megfogalmazásához, majd a nyolcvanas években a kommunikáció hangsúlyos szerepét erősítették tovább az Európában akkor megszorodó mobilitási lehetőségek. Napjainkban azonban a hangsúly áttevődött a kilencvenes években, az Európa Tanács, majd az Európai Unió gyors ütemű kibővítését hozó korszak kezdete óta jelentkező, a társadalmi összefogással és integrációval szembeni kihívásokra. A nyelvi készségek az egyén számára nemcsak a munkaerőpiacon és a mobilitás szempontjából lényegesek, hanem azért is, hogy aktívan részt vehessen a ma Európáját alkotó többnyelvű társadalmak társadalmi és politikai életében.

Az Európa Tanács az elmúlt évtizedben számos határozatban és ajánlásban fogalmazta meg, hogy kulcsszerepet tulajdonít a nyelvoktatásnak. A legjelentősebbek a következők:

- a *Miniszteri Bizottság R (98) 6-os számú, az élő nyelvekről* szóló ajánlása hangsúlyozza, hogy az interkulturális kommunikáció és a többnyelvűség kulcsfontosságú politikai célok, és konkrét lépéseket irányoz elő az oktatási szektorok, valamint a tanárképzés és -továbbképzés számára;
- az *Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése 1383 (1998)-as számú, a nyelvi sokszínűségről* szóló ajánlása megállapítja, hogy 'Európa nyelvi sokszínűsége nagy kulturális kincs, amelyet őrizni és védelmezni kell', és hogy 'a tagországok oktatásában az élő idegen nyelvek szélesebb választékát kell biztosítani. Ezzel minden európai polgár nemcsak az angolt, hanem más európai és világnyelveket is elsajátíthat a saját nemzeti, illetve regionális nyelvével párhuzamosan';
- az *Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése 1539 (2001)-es számú, a Nyelvek Európai Évéről* szóló ajánlása felhívja a tagállamokat az Európa Tanács nyelvpolitikai kezdeményezéseinek támogatására és fejlesztésére a többnyelvűség, a kulturális sokszínűség és a népek és nemzetek közti megértés előmozdítása érdekében', valamint arra, hogy 'ösztönözzék az európai polgárokat a kommunikációs készségek

megszerzésére több nyelven, például az egyéni szükségleteknek megfelelő változatos, új megközelítések kidolgozásával’;

- a *Miniszteri Bizottság R (2005) 3-as számú, a szomszédos nyelvek tanításáról* szóló ajánlása szorgalmazza, hogy a tagországok kormányai ’többnyelvű oktatáspolitikai elveket alkalmazzanak, elsősorban a határ menti területek oktatási intézményeiben, a szomszédos országok nyelvei tanításának megőrzéséhez vagy bevezetéséhez szükséges feltételek megteremtésével, valamint az adott ország nyelvének tanításához szorosan kötődő kulturális ismeretek tanításának biztosításával’.

Ez a négy ajánlás képezi a nyelvoktatás koherens megközelítésének alapelveit, melyeknek célja, hogy fokozza és fejlessze a társadalmi szereplők nyelvi eszköztárát, illetve a nyelvi sokszínűség és az interkulturális kommunikáció oktatását.

Az Európa Tanács nagy hangsúlyt helyez a huszonegyedik században az állampolgári nevelésre és az interkulturális párbeszéd oktatására, ami a többnyelvű európai társadalom állampolgárainak nyelvi és kulturális határokon átvelő kapcsolatait elősegítő oktatási célkitűzésekben is tükröződik. A tervezett és támogatott nyelvpolitika különös jelentőséget tulajdonít a többnyelvűség fejlesztésének, az egyéni nyelvi eszköztár egész életen át tartó bővítésének. Az egyén többnyelvűsége a különböző nyelvek és nyelvváltozatok tekintetében más és más kompetenciákból és készségekből tevődik össze, különböző szinteken. Dinamikus, összetételét minden életrészen változások jellemzik.

A sokrétű, többnyelvű kompetencia állandó fejlesztése, rugalmas és hatékony használata azért lehetséges, mert a nyelveket nem egymástól elszigetelten tanuljuk. Éppen ellenkezőleg: a nyelvek a tanulás folyamatában éppúgy hatnak egymásra, mint a kommunikációban. Az oktatáspolitikusok feladata az, hogy a tanulók többnyelvű kompetenciájának harmonikus fejlesztése a nyelvoktatás koherens, átfogó és integrált megközelítésével valósulhasson meg, mely figyelembe veszi a tanulók többnyelvű eszköztárát képező valamennyi nyelvet és azok funkcióit. Szükség van például arra, hogy a tanulókat segítsék már meglévő nyelvi eszköztáruk értékének és használhatóságának felismerésében, és tudatosítsák bennük, hogy a változó körülményekhez igazodva fejleszthetik azt.

Röviden ismertettük az Európa Tanács nyelvoktatás-politikájának alapját képező elveket – a társadalmi összefogást, a demokratikus állampolgárságot, a kulturális sokszínűség ápolását és támogatását, valamint az interkulturális párbeszédet. Igyekeztünk rávilágítani arra, hogy az Európa Tanács negyvenhét tagállamának domináns nyelvei mellett a nem domináns nyelvekre is fontos szerep hárul. Az egyén szempontjából az itt felsorakoztatott érvek szorosan kapcsolódnak az általánosabb emberi jogokhoz, sőt azokból le is vezethetők: ilyen például a személyiség teljes kibontakoztatásának joga, a jog a színvonalas oktatáshoz, a társadalom életében való részvétel joga, de a felelős állampolgárrá válás kötelessége is. Az állam szempontjából a nyelvoktatás-politika a társadalompolitika része, tehát a nem domináns nyelvek támogatását olyan felelős, a humán tőkével gazdálkodó feladatként kell felfogni, amely hozzájárul a migráció átgondolt kezeléséhez, biztosítja a társadalmi összefogást, és érvényre juttatja az interkulturális állampolgárság eszméjét.

A VALEUR projekt azonban megmutatta, hogy a nem domináns nyelvek oktatása az „idegen” nyelvek oktatásához képest alulfejlett és alulfinanszírozott. Miképpen tudnánk a támogató politikától eljutni a hatékony megvalósításig? Úgy gondoljuk, az Európa Tanácsnak az „idegen” nyelvek tanulására kidolgozott eszközei a nem domináns nyelvtanulásban is hatékonyan felhasználhatóak. A következő szakaszban öt eszköz e téren való alkalmazásának lehetőségeit mutatjuk be.

3. A nem domináns nyelvek tanulását támogató nyelvoktatási eszközök

Az Európa Tanács három dokumentumának különös jelentősége van ebben a vonatkozásban: a Miniszteri Bizottság R (98) 6-os számú, az élő idegen nyelvekről szóló ajánlásához fűzött függeléke, a Közös európai nyelvi referenciakeret (KER), és az Európai nyelvtanulási napló. E dokumentumok az Európai nyelvoktatás-politikák kialakításáról szóló útmutatóval és a frissen kidolgozott Önéletrajz az interkulturális élményekről című dokumentummal együtt megfelelő eszközöket jelenthetnek a nem domináns nyelvekkel kapcsolatban tervezett lépések megvalósításához.

Függelék a Miniszteri Bizottság R (98) 6-os számú, az élő nyelvekről szóló ajánlásához

Fentebb láthattuk, hogy az ajánlás az interkulturális kommunikációt és a többnyelvűséget tartja a nyelvtanulás fő céljának. A függelék minden egyes oktatási szektor számára meghatározza a többnyelvűség, mint az Európa Tanács tagállamaiban folyó nyelvoktatás kiemelt célja megvalósításának módjait. Az ajánlott lépések éppolyan érvényesek a nem domináns nyelvek, mint az „idegen” nyelvek tanulásában. A lista jó kiindulópontja lehet a nyelvileg sokszínű társadalomban folyó nyelvtanulás befogadó megközelítéséről szóló vitáknak. Kötetünk függelékében teljes terjedelmében közöljük az ajánlott intézkedéseket.

Útmutató az európai nyelvoktatás-politikák kidolgozásához: A nyelvi sokszínűségtől a többnyelvű oktatásig

Az Útmutató célja, hogy referenciakeretül szolgáljon a többnyelvűséget és a sokszínűséget támogató nyelvoktatás-politikák tervszerű kialakításában vagy átszervezésében annak érdekében, hogy a döntések koherens rendszert alkossanak. Az Útmutató nem áll ki egy bizonyos nyelvoktatási politika mellett, de közös elvek mentén igyekszik meghatározni a kihívásokat és a lehetséges válaszokat. Láthattuk az 1. fejezetben, hogy az Útmutató a többnyelvűséget egyetlen kompetenciaként értelmezi, mely számos nyelvet magában foglalhat: 'kommunikatív kompetencia, melyhez hozzájárulhat bármilyen nyelvi tudás és tapasztalat, és amelyben a nyelvek szoros kapcsolatban vannak egymással'. A nyelvi kompetencia rugalmas és kumulatív modelljében a tanuló által megismert valamennyi nyelvnek fontos szerepe van az általános kompetencia fokozásában éppúgy, mint a különböző társadalmi és kulturális kontextusokban való teljes értékű részvétel elősegítésében. Minden nyelv és a hozzá kapcsolódó társadalmi és kulturális közeg is egyedi: egyiket sem lehet *a priori* lényegesebbnek tartani a másikkal.

Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (KER)

A KER a nyelvhasználat és nyelvtanulás egy modelljének leírását tartalmazza, valamint meghatározza a különböző paraméterek szerint elérhető készségek szintjeit. Az átfogó leírás alkalmas arra, hogy meghatározzuk a nyelvhasználat, valamint a nyelvtanulás és -tanítás összetevőit. A KER közös alapot és nyelvet teremt a tanmenetek, tantervi útmutatók, tankönyvek, tanárképzési programok kidolgozása és a vizsgák egymásnak való megfeleltetése számára. Lehetővé teszi, hogy a nyelvoktatás tervezésével, végrehajtásával foglalkozók összehangolják és összevessék erőfeszítéseiket a nyelvi készségek mérését végzőkével.

A leírás a nyelvtanulás és -használat tevékenység-orientált megközelítésén alapul. Hat, konkrét eredmény-nyel járó, egymásra épülő készségszintet állapít meg, és tartalmazza a nyelvtudás egyes szintjeinek leírását. (Az adott tudásszint nemcsak a nyelv szűkebb értelemben vett tudását jelenti, hanem a használatban megmutatókozó készség szintjét is.) A leírásokat tudományos módszerekkel dolgozták ki, azok olyan adatbank formájában jelennek meg, mely a jelenlegi és jövőbeli szükségletek szerint kiegészíthető, korszerűsíthető és szerkeszthető.

A KER, mivel nem nyelv-specifikus, lényegében a nyelvek közös referenciaeszköze, melyet széles körben alkalmaznak a különböző nyelvek oktatása közötti koherencia erősítésére. Emellett használják a politikai döntések során a nyelvoktatás különböző szektorai vagy fázisai közti koherencia és átláthatóság biztosítására. Megjelenése sok országban vezetett a különböző oktatási szektorok tantervi és vizsgareformjához.

A KER a nem domináns nyelvek tanulása terén is jól hasznosítható. A referenciakeret hiányában a nemzeti oktatási rendszerek, vagy a konkrét nyelveknek, különösen az európai domináns nyelveknek a tanításával és tanulásával foglalkozó szervek határoznák meg a nyelvtanulásra vonatkozó paramétereket. A nem domináns nyelvek tanulását támogatók közül kevesen vállalkoznának erre a feladatra az alacsony státusú nyelvekkel kapcsolatban, lévén, hogy hosszú ideig tartó finanszírozást is igényelne. Ha nincsenek a nyelvhasználatra, valamint a nyelvtudás bizonyos szintjeinek eléréséhez szükséges tanításra és tanulásra kifejlesztett modellek, akkor a nem domináns nyelvekre alkalmazott modellek gyakran kezdetlegesek és következtelenek – és mint ilyenek, a tágabb társadalom nem tulajdonít nekik nagy értéket. Ezzel szemben a KER egyrészt útmutatást ad a nyelvhasználatból táplálkozó, megfelelő és megbízható tanulási és tanítási modellek kialakítására, másrészt egyre szélesebb körben elfogadott garanciát nyújt a laikusok számára a nyelvtudás standardizálására. A jelenlegi oktatásnak a KER-rel való összehangolása munkaigényes ugyan, de ennek előnyei a tanulók és a tágabb közösség szempontjából is jelentősek.

Az Európai nyelv tanulási napló

Az Európai nyelv tanulási napló arra szolgál, hogy a nyelvet jelenleg vagy korábban – akár az iskolában, akár az iskolai kereteken kívül – tanulók összegyűjtsék nyelv tanulási és kulturális élményeiket és reflektáljanak azokra. A Napló a tanulók tulajdonát képezi. A Naplóban minden kompetencia értékes, függetlenül attól, hogy arra a tanuló az iskolában vagy azon kívül tett szert. Szorosan kapcsolódik a Közös európai nyelvi referenciakerethez.

A Napló tartalmaz egy, a tulajdonosa által rendszeresen frissített nyelvi útlevelet is. Ez egy olyan táblázat, melyben a szokásos bizonyítványok kiegészítéseként az Európában elfogadott közös kritériumok alapján lehet értékelni a nyelvi kompetenciákat. A dokumentum része egy részletes nyelvi önéletrajz is, mely összefoglalja a tulajdonos élményeit az egyes nyelvekkel kapcsolatban. Ez a fejlődés tervezését és értékelését is megkönnyíti a tanuló számára. Végül van egy dosszié is, ahol az egyéni munka példáit lehet elhelyezni, melyek a nyelvi kompetenciákat illusztrálják.

A Napló a tulajdonos többnyelvű nyelvtudását és más nyelvekkel kapcsolatos tapasztalatait dokumentálja átfogó, informatív, átlátható és megbízható módon. Eszközeivel a tanuló felmérheti egy vagy több idegen nyelv tanulásával megszerzett kompetenciájának szintjét, és ezáltal mások számára is részletes, nemzetközi összehasonlításra is alkalmas információval szolgál. A frissített adatokat tartalmazó nyelvi Naplót számos alkalommal lehet bemutatni: például iskolaváltáskor, egy magasabb oktatási szintre való belépéskor, egy nyelvi kurzus megkezdésekor, pályaválasztási tanácsadás során vagy állásinterjún. Ezekben az esetekben a Naplót olyan személyek ismerik meg, akik a tulajdonos számára lényeges döntéseket hoznak, de a tanuló a saját érdeklődését is kielégítheti ezzel a dokumentációval.

A 6. fejezetben bemutatott a Napló holland változatát, melyet kifejezetten a többnyelvű gyermekek részére dolgoztak ki azért, hogy tudatosítsák bennük nem domináns nyelvi készségeiket és élményeiket. Azt is láthattuk, hogy a Naplónak különösen abban volt sikere, hogy a tanulókat és tanáraikat e készségek és tapasztalatok értékelésére ösztönözte. Mivel a Napló bármely változata – legalábbis elméletileg – minden nyelvi kompetencia dokumentálásának teret enged, azaz nem korlátozódik az „idegen” nyelvekre, az eszköz alkalmas a nem domináns nyelvek dokumentálására is. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ekkor iránymutatásra van szükség a felhasználását támogatók számára. Így fel kell hívni a figyelmüket a hagyományos oktatáson kívüli nyelv tanulási tapasztalatokra, és biztatni kell őket arra, hogy ezeket éppúgy támogassák, mint a formálisabb „idegen” nyelv tanulást, amire a Naplót eredetileg bevezették.

Önéletrajz az interkulturális élményekről

Az önéletrajzi dokumentumot a nyelvtanítás, valamint a vallási sokszínűséggel kapcsolatos oktatás és a demokratikus állampolgárságra nevelés keretében fejlesztették ki. Arra szolgál, hogy előmozdítsa a sokszínűség, a párbeszéd és a társadalmi befogadás iránti tiszteletet. A hangsúly a felhasználó interkulturális tapasztalatainak kritikus megközelítésén van, így jól kiegészíti az Európa Tanács más eszközeit, mint például a nyelvtanulási naplót. A Naplóhoz hasonlóan az önéletrajz is a tanuló tulajdona, aki maga dönti el, milyen információt oszthat meg benne, és mit nem. Az önéletrajz arra hívja fel a használót, hogy kritikusan reflektáljon emlékezetes interkulturális élményeire, így elősegíti az utólagos elemzést egy-egy meghatározó élmény tükrében. Interkulturális élmény lehet különböző országokból származó emberek vagy egy adott országban különböző kulturális, például eltérő regionális, nyelvi, etnikai vagy vallási háttérrel rendelkező személyek találkozása. Az önéletrajz tehát a sokszínűség nemzeti és határokon túli tiszteletét igyekszik elősegíteni.

Az önéletrajz célja, hogy az iskolai tanterv részeként és bármilyen, az egész életen át tartó tanulást szolgáló oktatási közegben egyaránt használható legyen. Az interkulturális élmények olyan eltérő területeken is elemezhetőek, mint a nyelvtanulás, történelem, földrajz, vallás, állampolgári nevelés stb. Az önéletrajz az önértékelés és -fejlesztés eszközeként is alkalmazható.

Két változata van: az egyik a fiatalabb, tizenegy év körüli tanulóknak szól, olyanoknak is, akik még nem tudnak írni, olvasni, a másik pedig az idősebb, iskolai vagy iskolán kívüli felhasználóknak. Az önéletrajzhoz oktatói segédlet is társul, mely részletezi az elveket, többek között az interkulturális kompetencia modelljét, és útmutatást ad az eszköz eredményes használatához. Az első változatot 2007-2008-ban tesztelik, majd a tervek szerint lefordítják a helyi nyelvekre, illetve azt szükség szerint adaptálják.

A nem domináns nyelvekkel felnövő gyerekek általában „nem domináns kultúrákat” is hordoznak magukban, melyek időnként nagy eltéréseket mutatnak az adott társadalom domináns kultúrájához képest. Minden nap átélnek interkulturális kapcsolatokat, így az önéletrajz értékes lehetőséget nyújt számukra ahhoz, hogy reflektáljanak ezekre az élményekre, tanuljanak belőlük, és megmutassák, milyen magas szintű kompetenciával rendelkeznek. Ez utóbbi általában jellemző a nem domináns nyelveket beszélőkre, mivel ők úgy „élik meg” a kultúrák közötti kapcsolatot, ahogy az ritkán adatik meg a társadalom domináns nyelvi és kulturális csoportjai számára. Egyre fontosabbá válik, hogy az egyének és a tágabb társadalom is megértse és értékelje ezeket az élményeket, hisz egy olyan Európában élünk, ahol – mint ebben a kötetben többször is hangsúlyoztuk – feltartóztathatatlanul növekszik a nyelvi és kulturális sokszínűség.

4. Összefoglalás

Európa nem domináns nyelvei értékes erőforrást jelentenek e nyelveket beszélő egyének és a tágabb társadalom számára egyaránt. Ahhoz azonban, hogy ezt a kincset kiaknázhassuk, a hivatalos oktatáson belül kell lehetőséget teremteni a tanulásukra – ugyanúgy, mint a domináns és idegen nyelveken –, hogy a tanulók szóbeli és írásbeli kompetenciáiknak széles skáláját fejleszthessék.

A VALEUR projektben a nem domináns nyelvek európai oktatásának különböző típusaira találtunk példákat. Éppúgy ide tartoznak az egy és két tannyelvű iskolák, ahol nem domináns nyelveken folyik az oktatás, mint a nem domináns nyelvek közösségei által szervezett, iskola utáni tanórák, ahol gyakran önkéntes tanárok segítségével és *ad hoc* eszközök felhasználásával fejlesztik a nyelvtudást. Lelkes tanárok, nyelvészek, politikusok és más elkötelezett személyek már sokat tettek azért, hogy biztosítsák a nem domináns nyelvek formális keretek között való tanítását, a tanárképzés magas szintjét és a tanulók igényeinek és elvárásainak megfelelő tananyagok létrehozását. A fejlődésre és az eredményekre való odafigyelésnek kulcsfontosságú szerepe van abban, hogy a tanulók kibontakoztathassák nyelvi készségeiket. Ezen a területen már nagy előrelépés történt az *Európai nyelvtanulási napló* különböző változatainak kidolgozásával, amely éppen e projekt befogadó jellegét hangsúlyozza.

Tudnunk kell azonban, hogy jelenleg a használatban lévő nem domináns nyelveknek csupán kis száma jelenik meg az oktatásban. A projekt huszonegy országában 440 beszélt és tizennyolc jelnyelvet azonosítottak, melyeknek összesen csak egynegyedére (24 százalékára) van valamilyen formában oktatás – az európai nem domináns nyelvek háromnegyede esetében tehát nincs erre lehetőség. Még azon nyelvek esetében is, melyeken folyik oktatás, amelyeken ez elérhető, gyakorta a lehetséges tanulók csak kis hányada részesül belőle. Az oktatás minősége területenként változó, tehát még ott is, ahol az oktatásban jelen vannak a domináns nyelvek, ott sem mindig felelnek meg a tanulói igényeknek. Ezek alapján nem jelenthetjük ki, hogy Európa jó helyzetben lenne nyelvi erőforrásainak kiaknázásában.

Politikai szinten is megjelent az az elkötelezettség, amely hangsúlyozza a nem domináns nyelvek oktatásba való fokozottabb részvételét. Beszámoltunk arról, hogyan váltotta fel a késő XX. századi egynyelvű, kirekesztő politikát a XXI. század elején a többnyelvű és befogadó megközelítés. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető volt az is, hogy a nyelvtanításban elsősorban a kommunikatív kompetenciát – a gazdasági mobilitás elősegítése érdekében – hangsúlyozó célok helyett megjelent egy olyan elképzelés, melyben a nyelvtanulás és az annak alapján kialakuló többnyelvű kompetencia szerepe magába foglalja a társadalmi és politikai részvételt, valamint az interkulturális kommunikációt is. E politika megvalósítását támogató eszközök egy része, mint a Közös európai nyelvi referenciakeret és az Európai nyelvtanulási napló már rendelkezésre áll, míg mások (például az Önéletrajz az interkulturális élményekről) hamarosan elérhetőek lesznek. A nem domináns nyelvek tanítását nagymértékben erősíteni fogja ezen eszközök alkalmazása, amint ez a nagy „idegen” nyelvek esetében szerte Európában már megtörtént. A VALEUR projekt legfőbb ajánlása ezért az, hogy tudatosítani kell az eszközökben rejlő lehetőségeket, és támogatni kell felhasználásukat.

Függelék

Függelék az R (98) 6 ajánláshoz

Az idegen nyelvek tanulásával és tanításával kapcsolatban szükséges intézkedések

A. Általános intézkedések és alapelvek

1. Olyan oktatáspolitikát kell folytatni, amely

1.1. minden európai polgárt képessé tesz arra, hogy más anyanyelvi beszélőkkel kommunikáljon, és ezzel fejleszti a nyitottságot, hozzájárul az emberek szabad mozgásához és információcseréjéhez, erősíti a nemzetközi együttműködést;

1.2. fejleszti a tanulók másfajta életmódok iránti tiszteletét, és felkészíti őket egy interkulturális világra, különösen a közvetlen kapcsolatokon, cseréken és személyes élményeken keresztül;

1.3. az oktatási rendszer egészében elérhetővé teszi a megfelelő humán és anyagi erőforrásokat az idegen nyelvek szélesebb körű oktatása számára annak érdekében, hogy meg lehessen felelni a nemzetközi kommunikáció és megértés növekvő igényeinek.

2. Elő kell segíteni a széles körű többnyelvűséget

2.1. az összes európai polgár arra való ösztönzésével, hogy több nyelven tegyen szert a kommunikatív készség egy bizonyos szintjére;

2.2. a tanulható nyelvek skálájának szélesítésével és az egyes nyelveknek megfelelő célok kitűzésével;

2.3. rugalmas megközelítést – köztük modulrendszerű kurzusokat bevezető, illetve a kompetenciák részleges fejlesztését támogató – tanítási programok ösztönzésével és e programoknak a nemzeti képesítési rendszerekben, különösen az állami vizsgarendszerben való elismerésével;

2.4. a nem nyelvi tárgyak (például történelem, földrajz, matematika) tanításában az idegen nyelvek használatának ösztönzésével és az ilyen tanításnak kedvező körülmények megteremtésével;

2.5. a kommunikációs és információs technológiák alkalmazásának ösztönzésével a tanítási és tanulási anyagok terjesztésén keresztül, az összes európai nemzeti és regionális nyelven;

2.6. az egyes országok intézményei és polgárai közti kapcsolatok és cserék fejlesztésének ösztönzésével az oktatás valamennyi szintjén, annak érdekében, hogy mindenkinek lehetősége legyen mások nyelvének és kultúrájának közvetlen megismerésére;

2.7. az egész életen át tartó tanulás biztosításával, a megfelelő erőforrások rendelkezésre bocsátása révén.

B. Korai nyelvtanulás (11 éves korig)

3. Az iskoláztatás elejétől kezdve, a lehető legkorábban el kell érni, hogy minden tanuló tisztában legyen Európa nyelvi és kulturális sokszínűségével.

4. Minden gyermek esetében támogatni és ösztönözni kell az élő idegen nyelvek korai tanulását, alkalmazkodva a nemzeti és helyi sajátosságokhoz, és amennyire a körülmények ezt lehetővé teszik.

5. Biztosítani kell a tanulók számára a nyelvtanulás folytonosságát az egyes oktatási ciklusok között.

6. Ki kell dolgozni a korai nyelvoktatás értékelésének és elismerésének megfelelő formáit.

7. Megfelelő stratégiákat és módszereket kell kidolgozni a gyermekek idegen nyelvi programban elért eredményeinek elemzése és összehasonlítása alapján.

C. Középfokú oktatás

8. Tovább kell emelni a diákoktól elvárt kommunikációs készség szintjét, annak érdekében, hogy a célnyelvi beszélőkkel folytatott mindennapi kapcsolatokban képesek legyenek hatékonyan használni a tanult nyelvet, hogy szociális és személyes kapcsolatokat tudjanak kialakítani, valamint megértsék és tiszteljék más emberek kultúráit és gyakorlatát.
9. Biztosítani kell, hogy a diákoknak lehetőségük legyen több európai vagy más nyelv tanulására.
10. A tantervbe a nyelvek és tanulási szintek szélesebb körét kell bevonni.
11. A felső középfokú oktatásban minden diák számára biztosítani kell az idegen nyelvek tanulásának folytatását, az alsó középfokú oktatásban tanult nyelv(ek) használatának fejlesztését és a diákok interkulturális tudatosságának erősítését.
12. A felső középfokú oktatásban támogatni kell további európai vagy más nyelvek tanulását, (ahol erre mód van) a rész-készségek fejlesztésével, amelyeket ezt követően fel kell mérni és hivatalosan el kell ismerni .
13. Ösztönözni kell a hivatalok és intézmények nemzetközi kapcsolatfelvételét annak érdekében, hogy támogassák az ügyintézők, tanárképző szakemberek, tanárok és tanulók közti együttműködést, különös tekintettel a közös projektek kialakítására, és a vélemények, ötletek és a tananyagok cseréjére.
14. Ösztönözni kell az oktatási intézmények mindegyikét arra, hogy fejlesszék a diákok önállóságát, azaz a hatékony és önálló tanulásra való képességüket, mely a változó gyakorlati és kulturális szükségleteknek megfelelően alapfeltétele a nyelvi készségek megőrzésének, fejlesztésének és sokszínűségének egész életen át.
15. A kötelező oktatás egy megfelelő szakaszában fogékonyra kell tenni a tanulókat a nyelveknek a munka világában betöltött szerepére, és felkészíteni őket, ahol ez szükséges, a választott területükön a szakmai kapcsolatok létrehozására.

D. A szakmához kötődő nyelvtanulás

16. A nappali oktatás vége és a munkavégzés megkezdése között időszakban, valamint a szakmára való felkészülés és a szakképzés minden szakaszában biztosítani kell a fiatalok számára a nyelvi kurzusokon való részvétel lehetőségét, annak érdekében, hogy több információhoz juthassanak hozzá, részt vehessenek nemzetközi projektekben, leendő munkakörüket el tudják látni, és növekedjen a szakmai mobilitásuk.
17. Az általános és szakmai elemeket is tartalmazó kurzusok felkínálásával egyensúlyt kell teremteni a szakmai, kulturális és személyes fejlődés között.
18. Támogatni kell a speciális szakmai szükségleteknek megfelelő, rugalmas megközelítést alkalmazó (pl. modulrendszerű) képzési programokat, amelyekkel kredit szerezhető a kompetenciák fokozatos fejlesztésével.

E. Felnőttoktatás

19. Meg kell teremteni a lehetőségeket arra, hogy a felnőttek megőrizzék és továbbfejlesszék nyelvi készségeiket, azokat pedig, akiknek nincs, vagy csekély nyelvtanulási tapasztalata van, ösztönözni kell a kommunikatív célú idegennyelv-tanulásra.
20. Elő kell segíteni a felnőtt tanulók általános és szakmai nyelvi készségeinek fejlesztését egész életen át, hogy azokra személyes fejlődésükben, az interkulturális megértésben, mobilitásban és a nemzetközi együttműködés minden szintjén építhessenek.
21. Támogatni kell olyan nemzeti és nemzetközi struktúrák alkalmazását, amelyek biztosítják, hogy a távoktatáshoz a lehető legtöbben hozzá tudjanak férni (pl. a kommunikációs és információs technológia felhasználásával), és fejleszthessék a kommunikációs készségek széles skáláját, az önálló tanulást lehetőség szerint összekötve az intézményszerű tanulási formákkal.

F. Két tannyelvű oktatás kétnyelvű és soknyelvű területeken

22. Lépéseket kell tenni különösen, de nem kizárólag, a két- és soknyelvű területeken, annak biztosítása érdekében, hogy
- 22.1. figyelembe vegyék a Regionális és kisebbségi nyelvek európai chartájában és a Nemzeti kisebbségek védelmének keretegyezményében foglaltakat, amelyek megfogalmazzák a regionális vagy kisebbségi nyelvekkel és kultúrákkal kapcsolatos politika kívánatos elemeit;
- 22.2. megteremtődjék az érintett nyelvek és kultúrák közti egyenlőség, és így a különböző közösségek gyermekei számára lehetővé váljék közösségük nyelvén a szóbeli és írásbeli készségek fejlesztése, valamint a másik nyelv és kultúra megértése és megbecsülése;
- 22.3. ahol két tannyelvű és kétkultúrájú oktatás folyik, ott az oktatás valódi interkulturális szemléletet alakítson ki, és alapozza meg további nyelvek tanulását.
23. Folytatni kell a kétnyelvűség támogatását a bevándorlók lakóhelyén vagy ezek szomszédságában, és segíteni kell a bevándorlókat a lakóhelyük nyelvének tanulásában.
24. Elő kell segíteni és támogatni a határ menti területeken a szomszédos országok nyelveinek tanulását.

G. A célok és a mérés meghatározása

25. Valamennyi európai nemzeti és regionális nyelv számára megvalósítható és érvényes tanulási célokat kell kitűzni (pl. mint amilyenek az Európa Tanács által kidolgozott „küszöbszintben” találhatóak) annak érdekében, hogy koherens és átlátható célok révén biztosítani lehessen a nyelvtanulás és -tanítás minőségét.
26. Ösztönözni kell az intézményeket arra, hogy alkalmazzák az Európa Tanács Közös európai nyelvi referenciakeretét a nyelvtanulás koherens és átlátható módon történő tervezésére és felülvizsgálatára, a jobb nemzetközi együttműködés és sokrétűbb nyelvtanulás érdekében.
27. Valamennyi oktatási szektorban ösztönözni kell a tanulókat egy személyes dokumentum (pl. az Európai nyelvtanulási napló) vezetésére és használatára, melyben nemzetközi szinten is átlátható módon rögzíthetik képesítéseiket és egyéb lényeges nyelvi és kulturális élményeiket, ami motiválja a tanulókat és elismeri a nyelvtanulásuk kiszélesítésében tett erőfeszítéseiket az egész életen át tartó tanulás minden szintjén.
28. Ösztönözni kell a nyelvtudást mérő és igazoló – és különösen az elismert képesítéseket kibocsátó – intézményeket arra, hogy tegyék közzé céljaikat, elvárásaikat és eljárásaikat a vizsgázók és tanáraik számára, a bizonyítványok összehasonlíthatósága és az európai mobilitás érdekében.
29. Támogatni kell a többnyelvű kompetenciák mérésére és elismerésére szolgáló különböző – a szükségletek jelentős eltéréseit is figyelembe vevő – mérési formák kidolgozását, különös tekintettel a részleges kompetenciákkal kapcsolatos célokra és elsajátításuk mérésére.
30. Támogatni és ösztönözni kell a több nyelven folytatott tanulmányok lezárását igazoló bizonyítványok és oklevelek kiadását.

H. Tanárképzés

31. Lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy minden szinten elegendő számú, megfelelően képzett tanár álljon rendelkezésre, lehetőség szerint több nyelv tanítása érdekében.
32. Minden leendő, élő idegen nyelveket tanító tanárnak magas szintű képzésben kell részesülnie, melyben kiegyensúlyozott az elméleti tárgyak és a szakmai felkészítés aránya.
33. Lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy szoros együttműködés alakuljon ki az oktatási hivatalok, egyetemek, oktatáskutató központok és iskolák között a tanárjelöltek képzése során.
34. A tanárképzési kurzusok kialakítása során támogatni kell a kulcskompetenciák formájában megjelenő pontos és koherens célok kidolgozását, köztük a nyelvi, interkulturális, oktatási és pszichológiai komponenseket.

35. Kétoldalú és többoldalú megállapodásokkal lehetővé kell tenni, hogy a leendő tanárok felsőfokú képzésük egy részét abban az országban végezzék, ahol az általuk tanítandó nyelvet a mindennapi kommunikációban használják.
36. Javasoljuk a tanárképzési és -továbbképzési intézményeknek, hogy kurzusaik vegyék figyelembe
- 36.1. az interkulturális komponens jelentőségét a kulturális különbségekkel kapcsolatos tudatosság és az az iránti tisztelet kialakításában;
- 36.2. a „hatékony, önálló tanulás” dimenzióját, mely segíti a többnyelvűség egész életen át tartó fejlesztését;
- 36.3. a modern technológia felhasználását, hogy a tanárok megszerezhessék e technológiák rugalmas alkalmazásához szükséges képességet és önbizalmat a mindennapi osztálytermi gyakorlatban és szakmai pályájuk során;
- 36.4. a nyelvi tesztelés és értékelés elveit és gyakorlatát, a tanulói önértékeléssel együtt;
37. Az élő idegen nyelvek tanárai számára továbbképzést kell biztosítani annak érdekében, hogy
- 37.1. fenntartsák magas szintű nyelvtudásukat és tanítási gyakorlatukat;
- 37.2. kövessék a módszertan fejlődését (pl. az új technológiák használatát);
- 37.3. bővítsék ki és mélyítsék el tapasztalatukat és tudásukat annak az országnak a kultúráiról, melynek nyelvét tanítják, különösen az ottani tartózkodás révén;
- 37.4. hozzanak létre és tartsanak fent tapasztalatokat és szakértelmet összegyűjtő nemzetközi interaktív hálózatokat;
- 37.5. messzemenően járuljanak hozzá az oktatás európai dimenziójának érvényesítéséhez.

Irodalomjegyzék

- Aarts, R. & P. Broeder. „Experiences with a Language Portfolio – with Special Focus on Moroccan Children in the Netherlands”. In N. Alem & J. J. de Ruiter (eds.) *The Culture of Moroccan Migrants in Europe*. Oujda: Faculté des Lettres de l'Université Mohammed Premier, 2006, pp. 79-91.
- Arthur, J. „‘Baro Afkaaga Hooyo!’ A Case Study of Somali Literacy Teaching in Liverpool.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (3-4), pp. 253-266, 2003.
- Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
- Bakker, P. Romani in Europe. In: G. Extra & D. Gorter (eds.) *The Other Languages of Europe. Demographic, Sociolinguistic and Educational Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- Beacco, J.-C. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 2007 (revised edition).
- Beacco, J.-C. & Byram, M. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education (Main Version, Draft 1, Revised)*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, 2003.
- Bekemans, L. & Ortiz de Urbina, Y. *The Teaching of Immigrants in the European Union*. Luxembourg: European Parliament, 1997.
- Bialystok, E. *Bilingualism in Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Bialystok, Luk, G. & Kwan, E. „Bilingualism, Biliteracy and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems.” *Scientific Studies of Reading*, 9 (1): 43-61, 2005.
- Block, D. & Cameron, D. *Globalisation and Language Teaching*. London: Routledge, 2002
- Broeder, P. & Extra, G. *Language, Ethnicity and Education: Case Studies on Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Brutt-Griffler, J. *World English: A Study of its Development*. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.
- Cenoz, J. & Valencia, J. „Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country.” *Applied Psycholinguistics*, 15 (2): 195-207, 1994.
- CILT, the National Centre for Languages. *Languages Year Book*. London: CILT, 2004.
- Commission of the European Communities: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels: Commission of the European Communities, 2002.
- Commission of the European Communities: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice, 2006.
- Commission of the European Communities: *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels, Eurydice, 2004.
- Council of Europe. *Recommendation 1539 (2001) European Year of Languages*. 2001.
- Council of Europe. *Autobiography of Intercultural Encounters*.
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic%5CAutobiogrWeb_EN.asp] (visited 6 June 2007).

- Council of Europe. *Recommendation Rec (2005) 3 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching Neighbouring Languages in Border Regions*, 2005.
[<http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA96/EREC1291.HTM>] (visited 12 April 2007)
- [<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta98/EREC1383.htm>] (visited 6 June 2007).
- [<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm>] (visited 6 June 2007).
- [<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/148.htm>] (visited 12 April 2007)
- [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1334,49092079,1334_49092702&_dad=portal&_schema=PORTAL] (visited 12 April 2007)
- [<http://www.ciemen.org/mercator/UE21-GB.HTM>] (visited 12 April 2007)
- [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage] (visited 6 June 2007).
- [<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=817425&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>] (visited 6 June 2007).
- Council of Europe. *European Charter for Regional or Minority Languages*. Strasbourg: Council of Europe, 1992.
- Council of Europe Committee of Ministers. *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. 1998.
[<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=470007&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>] (visited 6 June 2007).
- Council of Europe Language Policy Division. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp] (visited 6 June 2007).
- Council of Europe Parliamentary Assembly. *Recommendation 1281 on Yiddish Culture*. 1996.
- Council of Europe Parliamentary Assembly. *Recommendation 1383. Linguistic Diversification*. 1998.
- Council of Europe. *Warsaw Declaration: Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe*. 2005.
[<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=860039&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>] (visited 6 June 2007).
- Council of European Communities. *Directive on Education for Immigrant Minority Children* (Directive 77/486). 1977.
- European Parliament Resolution on the Languages and Cultures of Regional and Ethnic Minorities in the European Community*. 1987.
- EUROSTAT. *Europe in Figures. Eurostat Year Book 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- Hagège, C. *Combat pour le français: Au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: O. Jacob, 2006.

- House, J. *English as a Lingua Franca: A Threat to MultNo. 4*. 2003, pp. 556-578.
- Kenner, C. „Living in Simultaneous Worlds: Difference and Integration in Bilingual Script-learning.” *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1): 43-61, 2004.
- Little, D. & Perclová, R. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf] (visited 6 June 2007).
- Lo Bianco, J. *Language and Literacy Policy in Scotland*. Stirling: Scottish CILT, 2001.
- Novak-Lukanovič, S. „Minority Languages in Education in Slovenia.” In Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 2006, pp. 113–125.
- Pasanen, A. „Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä aksikielisyyteen.” In Latomaa, S. (ed.) *Äidinkieli ja toiset kielet: kaksikielisyytyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere Studies in Language, Translation and Culture. Series B1. Tampere: Tampere University Press, pp. 117-124.
- Phillipson, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Phillipson, R. *An English-Only Europe?* London: Routledge, 2004.
- Ribelus, A. „Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta.” In Latomaa S. (ed.) *Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, megjelenés alatt.
- Sanz, C. „Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia.” *Applied Psycholinguistics*, 21 (1): 23-44, 2000.
- Schneider, G. & Lenz, P. *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe, 2003.
[http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf] (visited 6 June 2007).
- Skutnabb-Kangas, T. *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- Vertovec, S. *The Emergence of Super-diversity in Britain*. Working Paper No. 25, Oxford: Centre for Migration, Policy and Society, University of Oxford, 2006.
- Wicherkiewicz, T. „A Decade of Kashubian in Education.” In Dónall Ó Riagáin (ed.) *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast Studies in Language, Culture and Politics 15. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, 2006, pp. 103-112.

VALEUR

Európa minden nyelve kincs

Európa *minden* nyelve kincs

A projekt koordinátorai:
Joanna McPake és Teresa Tinsley

Munkatársak: Peter Broeder, Laura Mijares, Sirrku Latomaa és Waldemar Martyniuk

A VALEUR projekt arra keresi a választ, megvalósítható-e az oktatás fejlesztése olyan színvonalon, hogy azzal elérhetővé váljék a nagyra törő európai célkitűzés: valamennyi állampolgár többnyelvűségének elismerése és gazdagítása.

- Feltérképezi a gyerekek számára elérhető formális és informális nyelvoktatási formákat;
- nagy vonalakban leírja e formák eredményeit; feltárja a terület „helyes gyakorlatait”, és azokat a területeket is, ahol további támogatás szükséges;
- megfogalmazza a jövőbeli intézkedések fő céljait, és javaslatokat tesz az érdekeltek számára.

Egyre szélesebb körben ismerik fel, hogy a nem domináns nyelvek is fontos elemei az európai nyelvoktatás-politikáknak. E változás és az ennek következtében megváltozó attitűdök hatására korábban soha nem látott lehetőség nyílik arra, hogy növeljük a nem domináns nyelvek oktatásban betöltött szerepét.



ISBN
978-963-682-629-1



<http://book.coe.int>
Council of Europe Publishing