

KÉTNYELVŰ NEVELÉS ÉS OKTATÁS*

DRAGO DRUŠKOVIC

A kétnyelvűség, illetve a többnyelvűség manapság már társadalmi szükség az olyan nemzetek számára is, amelyeknek száma meghaladja a százmilliót. A másik nyelv (a nem anyanyelv) elsajátítása sokoldalú kutatások tárgya lett; egyre több, a tudomány különböző ágazataiban tevékenykedő szakértő foglalkozik ezzel a kérdéssel, és erejéhez mérten járul hozzá megoldásához. Érthető, hogy csak a nyelvtudomány és a pedagógia, mint alapvető tudományágak, nem elégségesek. A többi tudományág: a pszichológia (a nyelv területén), a szociológia, a neurológia, a jogtudomány, a politológia stb. segítségére is szükség van. Nemcsak a nyelv alkalmazott pszichológiájáról van szó például, hanem a közösség nyelvi politikájáról is. Nekünk, szlovéneknek ezen a területen meglehetősen gyakorlati tapasztalataink vannak, hisz geopolitikai és demográfiai helyzetünk és történelmünk már elég korán különleges viszonyt kényszerített ránk a másik nyelv iránt. Viszont kevesebb lehetőségünk volt arra, hogy ezzel a kérdéssel kutatószzerűen foglalkozzunk, habár nem lett volna fölösleges. Fölségesek azonban a találmányra és a „fejből” hozott döntések vagy ítéletek a másik nyelv tanulását illetően. Azokon a területeken, ahol két nemzet él, a kétnyelvű oktatás esetében nemcsak nyelvi oktatásról, hanem a kérdések sokkal tágabb méreteinek egészéről van szó.

Ez legyen tehát a kiindulópont az itt következő információban, amely egyben kielégíti közvéleményünk újabb keletű érdeklődését a muravidéki kétnyelvű iskolák iránt — érdeklődését a másik nyelv különleges oktatása iránt a lendvai és a muraszombati község iskoláiban. Erről az érdeklődésről tanúskodik az újságcikkek nagy száma, az ülések és tanácskozások sora, holott a kétnyelvű iskolarendszerről szóló törvény már egy évtizede érvényben van. Erről tanúskodik a polgároknak az a követelése, hogy az alkotmánybíróság vizsgálja felül az iskolarendszer alkotmányosságát, továbbá egyesek és csoportok állásfoglalásait a rendszer mellett vagy ellene, javaslatok és bírálatok, melyek szerint ez esetben a köz érdekéről van szó, és a kérdést nem lehet teljesen átengedni a helyi tényezőknek.

Az újságokban közzétett cikkekből ítélve 1968 és 1969 folyamán a közvélemény tájékoztatása sokkal intenzívebb volt, mint a kétnyelvű

* Megjelent a ljubljana Teorija in praksa 1969/10 számában.

iskolarendszerrel kapcsolatos előbbi jelentős dátumok esetében. A kétnyelvű iskolákról szóló külön törvény elfogadása előtt csak ritkán bukkantunk olyan hírekre vagy megállapításokra, hogy a magyar kisebbségi iskolákkal nincs minden rendben, mert a magyar diákok átiratkoznak a szlovén iskolákra, noha saját iskoláik vannak, és hogy ezt kényszer nélkül teszik. Erről a kérdésről akkoriban általában csak nagyon kevesen viseltek gondot, vagyis csak azok, akiket hivatásuk kötelezett, hogy foglalkozzanak a nemzetiségi kérdés egyes jelenségeivel. Eppügy nem találkoztunk érdemleges nyilvános okfejtésekkel a kétnyelvű iskolákról a JKSZ vezetőségének 1959. évi határozatainak korszakában sem, amikor ezek a határozatok javallották a kétnyelvű iskolák bevezetését. Az 1958-as szövetségi törvény után, amely hasonlóképpen előirányozta a kétnyelvű iskolarendszert, szintén minden csöndben maradt. Valamivel több jelentést találhatunk a kétnyelvű iskolákról szóló törvény meghozatalának korszakában (1962-ben, 1965-ben, a módosításkor már kevesebbet). A községi statútumok és a Szlovén SZK alkotmányának meghozatalakor sem találhattunk megjegyzést a kétnyelvű iskolarendszerre. Ezután a kétnyelvű iskolarendszer előnyeit ecsetelő jelentések korszaka következik. Legszámosabbak az ösztönző hírek, a gyerekek közötti megértésről és az elért kedvező léghőorról szólnak. A belső dokumentumok pedig a legkülönbélebb, elsősorban gyakorlati jellegű nehézségek megoldásáról szólnak (a tanítók képzése, tantervek, tantermek, módszertan stb.). Csak itt-ott bukkan fel egy-egy bíráló szó. Mindez így folytatódik 1968-ig, amikor váratlanul előtérbe kerül az árnyoldal, amely idestova már egy éve mozgásban tartja közvéleményünket.¹ Erre feltehetőleg demokráciánk és a társadalmi tudat fejlődésében találunk magyarázatot. Ezt a kérdést a politológusoknak, a történészeknek és a szociológusoknak engedem át; nem lesz fölösleges, ha e tekintetből szemügyre vesszük közeli múltunkat. Mindenképpen szélesebb körű megvitatást igényel az az állítás, hogy köztársaságunkban elhamarkodtuk a dolgot, és hogy a szlovén lakosság egy részére és az itt élő magyarokra olyan iskolarendszert erőszakoltunk rá, amely nem felel meg a célkitűzéseknek; vagy enyhébb változatban: pedagógiailag nem megfelelő. Ilyen helyzetben szinte mindegy, hogy a figyelmeztetések a *gyerekek jogaiért* való igazi aggodalomból fakadnak-e, vagy pedig csak tájékozatlanság szüli őket.

Hogy az egyes álláspontok és nézetek büvköréből kikerüljünk (ezeket az összegyűjtött szakvéleményekkel szembeállítva szándékozunk sorrendben letárgyalni), kezdjük egy szélesebb nemzetközi kerettel. Ennek érdekében röviden felvázoljuk azokat a kezdeményezéseket, álláspontokat és adatokat, amelyekből kétnyelvű iskolarendszerünk eszméje fakad; összefoglaljuk a hazai és a külföldi (gyakorlati és elméleti) próbálkozásokat. Ezeknek szembeállítása szolgáljon segítséggül a hazai rendszer sikerei és fogyatékoságai megítélésénél. Mint ismeretes, a kérdést lehetetlen csak egyetlen szakmakör szemszögéből letárgyalni, pl. pedagógiai, jogi, politológiai, nyelvészeti, pszichológiai, szociológiai stb. alapon, hanem kimondottan interdiszciplináris természetű hozzáállásra van szükség. Csak ily módon fejthetjük ki bármely ország hosszú távlatú nyelvi, nemzetiségi és pedagógiai politikáját.

Ezért hoztunk össze, sajnos, még mindig nem elégséges nemzetközi és szakmaközi anyagot: a ljubljanoi szakkönyvtárak átkutatása elég szerény eredménnyel járt.

Ha a két világháború közötti időszak és a kétnyelvű oktatással foglalkozó nemzetközi tanácskozás áttekintésével kezdjük (Luxembourg, 1928)² — nálunk ilyen formában ezzel a kérdéssel nem foglalkoztak —, tekintet nélkül arra, hogy a kétnyelvű oktatást akkoriban visszautasították, megállapíthatjuk, hogy a kérdés tanulmányozása már irigylésre méltó fokot ért el. Már akkoriban tárgyaltak a bilingvizmus pszichológiai kérdéseiről, pedagógiai aspektusairól, a több nyelvű közösségek nehézségeiről, a felsorolt kérdések kutatását célzó tervekről, a bilingvizmusról a családban, a nemzetközi iskoláról, a tájszólásról és a kétnyelvűségről, a tanulmányozás technikájáról és így tovább. Egy másik nemzetközi tanácskozás eredményei több mint harminc évvel később (az UNESCO tanácskozása Hamburgban, 1962-ben)³ és a későbbi kutatások eredményei mind a mai napig megváltoztatták a szakmabeliek álláspontját a kétnyelvű oktatás javára. A második világháború után a szakemberek hasznos munkát végeztek ezen a téren, és kielégítőbb eredményeket is mutattak fel. Nézetük szerint mind a pszichológiai, mind pedig a pedagógiai tudományok szemszögéből nézve teljesen fölösleges mindenfajta félelem a bilingvizmustól az oktatásban. Az újabb keletű anyag tanulmányozásában meglepő a kutatások elmélyülése és a szövevényes tartalom egyre sokoldalúbb megvilágítása. Elsősorban is felzárkóztak a szakemberek az eddig még figyelmen kívül hagyott tudományok köréből. Ezek a szakemberek mindenekelőtt segítséget nyújtanak a kétnyelvűség kialakulásához ott, ahol ennek már megvan az alapja az együtt élő nyelvi közösségek keveredésében és érintkezésében. De kutatni kell az oktatás különleges formáit is, és meg kell találni a természetes és a helyzethez alkalmazott analóg körülményeket a másik nyelv lehető legkedvezőbb elsajátításának érdekében.

Azoknak a szaktudományoknak a köre, amelyek segítségével egyre sokoldalúbban igyekeznek kutatni a kétnyelvűséget, a második világháború után megtöbbszöröződött. Az idegen nyelvszakos tanárok, a nyelvészek és a pszichológusok köréhez csatlakoztak a szociológusok, sőt szakemberek az experimentális neuro-anatómia⁴ és a fiziológia területéről is (párizsi tanácskozás, 1951, hamburgi tanácskozás, 1962). Az egyes tudományok kutatómunkásai már előbb egész sor vizsgálatot végeztek el⁵, és hasznos elhatárolásokat értek el. Amikor a hazai nyelvek szerepét tanulmányozták az oktatásban⁶, megállapították, hogy az anyanyelvi oktatás az elemi fokozatú oktatásban a legmegfelelőbb — ez az észrevétel ez ideig majdhogynem axiomatikus értékkel bír⁷. Ugyanakkor kifejlesztették a tanulmányozás interdiszciplináris alakjait is. A szakmakörök közötti diszciplinákban haladást értek el egyes külön ágazatok is, és újabb kérdések vetődtek fel. A problematika tartalmát két fő irányban bővítették ki: bekapcsolták az újabb földrajzi, valamint az etnológiai, etnikai tekintetben is különböző területek elemzéseit, ugyanakkor pedig bevonták az eddig kívül maradt tudományágakat, és ilyenformán megsokszorozták eddigi kritéri-

umaik számát. Mindezek a törekvések közvetlenül vagy közvetve szolgálják a kétnyelvűség tanulmányozását, és javára vannak egy meghatározott nyelvi politika kialakításának is. Haladás történt a különleges helyzetben levő közösségek kutatásában is.⁸ A kérdést felölelő tudományos munkák bibliográfiája ma már külön könyvtár-ágazatot képez, amely nálunk, egyes alapvető munkák kivételével, majdhogynem ismeretlen, vagy pedig csak másodkézből van róla tudomásunk.⁹ Még kell jegyeznünk azonban, hogy mind az anyanyelvű, mind pedig a másik nyelven történő oktatás kérdésével elég alaposan foglalkozunk már több mint egy évtizede a Nemzetiségi Kérdésekkel Foglalkozó Intézet keretében.

II.

A kétnyelvű iskolák iránti újabb keletű élénk érdeklődés többek között néhány különösen terhelő, elmarasztaló véleményt juttatott kifejezésre. Ezek között a legsúlyosabbnak tűnik az a mélyen gyökeröző meggyőződés, hogy a korai kétnyelvűség már magában véve is árt a gyerekeknek, mert túlterheli. Ez a kétely már túlmegegy a mi kétnyelvű iskolarendszerünkön, mert szélesebb kérdéskört érint; általában a másik nyelv korábbi vagy későbbi tanításának lehetőségét. A szlovéneket már maga az élet, különösképpen pedig általános helyzetük öröktől fogva kényszerítette a másik nyelv elsajátítására. Ezért ez a kérdés legalábbis megköveteli, hogy magyarázatot adjunk a probléma tengelyében álló kételyről: *vajon káros-e két vagy több nyelv korai elsajátítása vagy sem?*

Eppen ezért a korai kétnyelvűségről, erről a nagyon érzékeny és szövevényes kérdéssel bővebb felvilágosítást kell nyújtanunk. Erre azért is szükség van, mert a kétnyelvű iskolákról szóló törvény nálunk is felöleli a nyolcosztályos iskolákat (7—15 évig), sőt néhány óvodát is.¹⁰

A korai kétnyelvűség iránt mind a mai napig még mindig meglehetősen bizalmatlansággal viseltetünk. A kétnyelvűség értékéről nincsenek egységes nézeteink. Maga a kétnyelvűség és többnyelvűség fogalma sem nyert megfelelő magyarázatot (erről később lesz szó). Itt még a kezdeti nehézségeknél vagyunk. F. Kainz professzor tanulmányának bevezetőjét ezekkel a kérdésekkel kezdi.¹¹ Ma már ezzel a kérdéssel több kutató foglalkozik, s a problematika kutatását célzó programok egész sorát dolgozták ki. Ha az egyén akkor sajátította el a másik nyelvet, amikor már az anyanyelv megrögződött benne, nem áll fenn a zavar veszélye, nem kell tartani a különböző nyelvi összetevők irradiációs (kisugárzási) és interferenciális hatásától. Az anyanyelv, a későbbi befolyásokat ellensúlyozva, már előzetesen rányomja a maga pecsétjét, elsődlegesen alakítja a szellemet. Ilyen esetben, figyelmeztet F. Kainz professzor, természetesen nem bensőséges kétnyelvűségről van szó, amit viszont akkor kapunk, ha szimultánul, közvetlenül sajátítunk el két nyelvet.

Mint említettük, az oktatás legmegfelelőbb eszköze az anyanyelv. De viszont az anyanyelvre összpontosított oktatással szembe kell állítani

a nemzetközi komponenst, ami hozzásegíti a társadalmakat (közösségeket), hogy áthidalják a nyelvi, a nemzeti meg a lokális kultúrák határait. Mindez sokkal tökéletesebb módon megy végbe, mint amit a tradicionális oktatás nyújt (H. H. Stern, 14. old., Szociális, politikai és gazdasági szempontok).¹²

Néhány nyelvész az egyes következményeket vizsgálva a nyelvi patológia szemszögéből végzett kutatásokat, és pedig a több nyelvet beszélő emberek afázia (a beszélőképesség elvesztése) zavarairól. Ebben a kérdésben A. Leischner végzett kutatásokat a „Die Aphasie der Mehrsprachigen” c. művében (1947). A negatív következmények között a bilingvizmus ellenzői a következőkre hivatkoznak: a szókincs bizonytalansága és az a tény, hogy a kétnyelvű egyetlen fogalmi rendszerben sem érzi magát otthon: emiatt veszélybe kerül egyénisége is, hiányzanak neki a szervezési és a rendszerezési kategóriák a valóság felfogására, a szilárdság és a nyelv idiomatikus elsajátításának képessége. A fogalmak és a terjedelem kisugárzása kölcsönös, a vezető szerepű szintaktikus sémákat pedig zavarják az interferenciák. Ide sorolják még a frazeológiai melléfogásokat is, amelyek a két nyelvi terület összetevőinek kontaminációján (összefolyásán) alapulnak. Ezek a zavarok túlmennek a nyelvnek mint egésznek idiomatikus fogalomkörén — kihatnak a gondolkodásmódra, az érzékelésekre és az értékrendszerre. Ebből következtetnek (F. Sander) arra a lehetőségre, hogy sor kerül az egyén (tudat) hasadására; e gondolkodásmódra a bizonytalanság jellemző, elsősorban pedig a fogalmi világosság szenved kárt. Elég csekély az elszántság az egyik vagy a másik nyelvi kifejezés meghatározásában és kiválasztásában is. Ennek ellenére mindezek a kritikusok elismerik a kétnyelvűség és a többnyelvűség gyakorlati értékét.

Előttünk áll tehát a lényeg, a kérdés tengelye, és így az eddigi tudományos kutatások szélesebb körű újraértékelésének szüksége is. Mert ha a kétnyelvűségi törvénnyel ilyen terhet rónánk a gyerekekre, az egyenes ember egyéni fejlődésének érdeke ellentétbe kerülne a gyakorlati társadalmi szükségletekkel.

F. Kainz bécsi professzor a „Nyelv pszichológiája” c. művében három tézist — álláspontot ír le, amelyeket a kétnyelvűség ellenzői érveléseikben gyakran felhasználnak. Az első álláspont úgy szól, hogy a beszéd a gondolatnak nemcsak szekundáris tartozéka, hanem a nyelvnek már előzőleg meglévő (szerzett) szellemi tartalmak vannak. Tehát a nyelv nem valamiféle utólagos formuláció, független attól, ami szellemileg már jelen volt, hanem a nyelvi művelet magában foglalja sokkal inkább magát a gondolkodásmódot, amelynek döntő fontosságú része van az eredményekben.¹³ Csak igazolja ezt a felismerést két amerikai nyelvész (F. Tearing, B. L. Whorf), amikor a következőket állapítják meg: „Téves az az általános felfogás, hogy valamennyi emberi lény gondolkodási folyamatainak közös logikai elrendezése lenne, amely a nyelvi közlekedéstől és attól, ami előzőleg megvolt, függetlenül hat. Whorfe azt állítja, hogy a nyelvi minták maguk határozzák meg, hogy az egyén mit vegyen észre ezen a világon, és hogy erről hogyan vélekedjen. Mivel ezek a minták erősen eltérnek egymástól, az egymástól

eltérő nyelvi rendszerhez tartozó közösségek gondolkodásmódja és megfigyelésmódja is egymástól eltérő világnézet formáját ölti.¹⁴

A második álláspont azzal érvel, hogy az anyanyelv és az ezzel átvett alapok annyira rányomják pecsétjüket a gyermek egyéniségére, hogy bármely másik nyelv, amelyet korai éveiben sajátítana el, csak csökkenően lelki biztonságát.

A harmadik álláspont szinte kizárt dolognak tartja a másik nyelv teljes elsajátítását, mert az embernek szellemi öröklődési alapjai is vannak (öröklődő nyelvi jelleg). Ezzel veleszületett affinitást nyer egy nyelv: csak az anyanyelv iránt.

F. Kainz professzor e három álláspont magyarázatában kifejti, hogy az első nagymértékben elfogadható, és hogy a második is kielégítő, ámde *nem szabad sem az elsőt, sem a másodikat átértékelni és negatív értelmezéssel a kétnyelvűségre vonatkoztatva általánosítani*. A harmadikat lehetetlen elfogadni, mert nem szabályosan felállított tudományos tényeken alapul, hanem politikai alaptól indul ki.

Az első állásponthoz hozzáfűzi: „Habár¹⁵ a nyelvi (beszéd) képzet magától fogva nem hoz létre kialakított tartalmakat, a felfogás és a prezentáció alakjában képes közreműködni, sőt megváltoztatni azt. A tényleges helyzetet minden egyes esetben másképpen proponálhatjuk, attól függően, hogyan dolgoztuk fel azt a konkrét 'langue' (nyelv) előzően kialakított gondolkodási eszközeivel.” Az ilyen, nyelvileg megindokolt szempontokon kívül vannak még valóságos igények, amelyek a gondolatilag tárgyalt anyagtól az ember lelki tevékenysége felé irányulnak; ha ez nem így van, érthetetlen lenne, hogyan lehet egyenlőképpen felfogni az eltérő népek nyelve által eltérően felfogott valóságot; nem tudnánk felfogni a tudomány nemzetköziségét sem. Az első álláspont tehát nem bírja el az *átértékelést*. A második állásponttal kapcsolatban kiemeli, hogy a nyelv ugyan lényegesen több, mint a közlés, közlekedés eszköze, de tarthatatlan az a következtetés, hogy a kétnyelvűség tartósan káros lehetne az orientációra az életben, hogy a kétfajta nézőpont — vagyis egy „szellemi hazátlanság” — miatt bizonytalanságot idézne elő az ember életében. Túlzásnak tűnik, hogy a másik nyelv veszélyeztetné az anyanyelvet — az anyanyelvnek már befogadott és előbb létrejött alapjait; a próbavizsgálatok is elutasítják ezt a szélsőséges álláspontot. Kainz egészében elutasítja a neohumboldiánusok téziséét az öröklődő nemzeti jellegről. Itt egy svéd gyermek példáját említi, aki angol környezetben nyelvileg teljesen elangolosodott, és még más példákat. Végül abban összegezi eléggé átfogó magyarázatát, hogy azokkal a gyerekekkel végzett konkrét tapasztalatok alapján, akik a legszorosabb értelemben véve kétnyelvűek voltak, egészében el kell utasítani azokat az álláspontokat, amelyek valamennyi esetben a kétnyelvűség hátrányos következményeiről beszélnek. Lehetségesnek tartja, hogy a kevésbé tehetséges gyerekeknel nehézségek állnak elő, ha az iskolában az anyanyelv helyett másik nyelvet erőszakkal rájuk. Ha az átlagos gyermek fejlődésében lelki zavarok támadnak, a jelenség idővel elmúlik, és nem tartós jellegű. Bizonyítékul a W. F. Leopold¹⁶ által megújított J. Ronjatov-próbát említi meg. W. F. Leopold következetesen és tudományos felügyelet alatt vezette

be két kislányát a kétnyelvűségbe úgy, hogy az anya következetesen mindig angolul, ő maga pedig — németül beszélt. A két nyelv kezdeti keveredése és az egymás közötti időnkénti zavarok után tiszta nyelvi választódás következett be, amely a két nyelv tökéletes idiomatikus elsajátításához vezetett. „A kísérletek alapján nem egyezem a kétnyelvűség iránt gyakran kifejezett kételyekkel. Az én (közepesen tehetséges) lányaimnál nem tapasztaltam, hogy bármiféle kárt szenvedtek volna” — jelentette ki W. F. Leopold professzor.

De a fenti példáról bárki azt gondolhatja, hogy különleges, „retortában” végzett kísérletről van szó, amely elsősorban is eltér azoktól a körülményektől, amelyek között a kétnyelvű iskolások csoportjai élnek, különösen pedig eltér a társadalmi környezet tekintetében. Eltökéltük azonban, hogy figyelmünket a kiindulópontra irányítjuk, és ezúttal az ember alapvető nyelvi fogékonyságának forrásait kutatjuk a nyelvi pszichológiájának korszerű megvilágításában. A bevezetőben pedig már felsoroltuk mindazokat a tudományos ágazatokat, amelyeket továbbra is felhasználunk jelen információinkban. Az eddigiek alapján máris megállapíthatjuk, hogy *a kétnyelvűség lényegében nem károsíthatja meg a gyermeket a lelki fejlődésben.*

A kétnyelvűség tanulmányozása a különböző szakmakörök és a különbözőféle szemszögek tekintetében is jelentősen előrehaladt. A szakavatott lingvisták kezdeti definíciói igen általánosak voltak, mint pl.: a kétnyelvűség két nyelv váltakozó használata, egyeseknek olyan állapota, akiknek közös vonásuk, hogy nem egynyelvűek. Ezeket idézve Tabouret-Kellerné kritikusan megjegyzi, hogy az ilyen meghatározások már a bilingvisztika komplex jellege miatt sem kielégítőek. Az újabb eredmények azonban sokkal pontosabbak és szilárdabbak. Az Osgood néven ismert amerikai tudósok csoportja kétfajta kétnyelvűséget határoz meg, amelyek abban különböznek, hogy az elsónél a felfogás és a kifejezés rendszere között közvetlen kapcsolat van a külső, nem lingvisztikai tények tekintetében, a másodiknál viszont nincsen ilyen közvetlen kapcsolat. A bilingvizmus további definíciójában hasonló elhatárolást figyelünk meg, amikor különbséget teszünk az összetett és a koordinált kétnyelvűség között. Az első variánsnál a két nyelv el van választva egymástól, és egyikük képezi a fogalmi kulcsot. A legújabb kutatások szerint csak a koordinált bilingvizmus, vagyis az egy idegenrendszerben meglévő két különböző párhuzamos szókészlet-minta, és a fogalmi kulcsokkal való fordítás nélküli kétnyelvűség jelenti az igazi kétnyelvűséget. Az ilyen egyéneknél közvetlen kapcsolat áll fenn a gondolkodás és a szóbeli kifejezés között mindkét nyelven; a másik nyelv elsajátítása közvetlen természetű, nem áll meg a szótárnál, a statikus mintáknál, a fonológiánál, mert azt már eleve tartalmazza (s ennek segítségével végzi a beszéd elemeinek, a fogalmaknak és a szavaknak a kiválasztását).¹⁷ A tudomány tehát így közeledik kiindulópontjai felől a tanulmányozás tárgyául kijelölt dolgok, tárgyak természetének közelebbi megismeréséhez.

A. Tabouret-Keller, a kétnyelvűség pszichopedagógiai problémáinak francia kutatója is beszél arról¹⁸, hogy eddig a korai kétnyelvűségnek a szellemi fejlődésre tett hatását érte a legtöbb bírálat. S. Arsenian

32 különböző kutatás elemzése alapján megállapította, hogy 1937-től kezdve a tanulmányok 60 százaléka a bilingvizmus káros hatását igyekszik bebizonyítani, 30% megállapítja, hogy a bilingvizmus következtében előállt nehézségek másodrangú problémák, 10% pedig nem tesz említést semmiféle káros hatásról. S. Arsenian helyesen mutatott rá arra, hogy a tanulmányok nem vették figyelembe a többi tényezőket, amelyeknek jelentős szerepük van a szellemi fejlődésben, mint pl. a kétnyelvű egyének (szociális) származását, gazdasági és érvényesülési lehetőségeit. Azokból a tanulmányokból, amelyeket szemügyre vett, világosan kitűnik, hogy a műveltségi tesztek eredményei inkább a tesztek verbális vagy nem verbális formájától függenek, mert nem veszik eléggé figyelembe a kutatásra kijelölt lakosság intellektuális színvonalát. Próbakísérletében Leopold felhívja a figyelmet az olyan fontos tényezőkre, mint a szülők szociális és kulturális színvonala és az az érdekük, hogy gyermekük kétnyelvű művelődésben részesüljön. De itt azt is leszögezi, hogy elég nagy az olyan szülőknek a száma, akik társadalmilag alacsony színvonalra vannak ítélve már anyanyelvi helyzetük folytán is. Nem meglepő azonban a kutatások többségének irányvétele. Alapvető kiindulópontjukban a kutatók favorizálják a másik nyelvet — pl. a franciát vagy az angolt, mert a fiatal elzásziak vagy pedig az amerikai bevándoroltak integrációs törekvéseiről van szó. Természetesen, a nemzeti kisebbség — nemzetiség helyzetéből kiindulva még egy különleges kiegészítő szempontot kell alapul vennünk. A mi esetünkben nem csupán azt kutatjuk, hogy egy nemzetiség hogyan és mennyire teszi magáévá a mi anyanyelvünket; habár az ilyenfajta kutatások sem lennének fölöslegesek, amilyeneket a JSZSZK egyes vidékein már végeztek.¹⁹ A kétnyelvű iskolákban és a hasonló intézményekben elsősorban is le kell fektetni egy lingvisztikai programot, amelynek keretében tanulmányozni lehet a szlovén és a magyar nyelv nyelvi közelségének vagy különbözőségének kérdéseit. A két nyelv oktatását elsősegítő vagy hátráltató tények között a szerzők a két fő nyelvcsalád közötti különbségeket is megemlítik, és mint különleges példát azt a tényt, hogy a cseh (indoeurópai—szláv nyelv) és a magyar (finnugor nyelv) közelebb állnak egymáshoz, mint az angol és a hindu (indoeurópai). Folyóiratainkban ritkaságszámba menő cikkek közé tartozik Kiss Lajos írása A szláv és a magyar nyelvi kölcsönhatásokról a *Jezik in slovstvo* 1967. 6. számában.

A nemzetközi anyagból arra következtethetünk, hogy a kétnyelvűség tanulmányozása *egyesekre és csoportokra összpontosult*. A tudomány először az intelligenciahányadra tett hátrányos hatás kérdését vizsgálta meg az egyénnél (Leopold), és csak ezután erősítették meg ugyanezt a verbális és nem verbális tesztek segítségével csoportoknál is. Számunkra pedig különösen az alábbi megállapításnak van különös fontossága: „Ha valaki azt állítja, hogy a bilingvizmus és az emocionális bizonytalanság között okozati összefüggés áll fenn, nem szabad figyelmen kívül hagynia azt, hogy a bilingvális csoportok a legtöbbször kisebbségi csoportok, és az ilyen helyzetben az egyes kultúrák keresztezhetik egymást, fennállhat a kisebbség helyzetének nem kielégítő megoldása vagy pedig a kisebbségi előítélet; mindez emocionális ne-

hézségeket okozhat; a nyelv maga nem okvetlenül alapvető tényező.”²⁰ Tekintet nélkül azonban erre a kérdésre, amelyre még majd visszatérünk a társadalmi-politikai tényezők jellegének leírásánál — az egyesek és a csoportok kutatása legalább hozzájárult azoknak a nézeteknek a megformálásához, amelyeket a mellékelt táblázat ábrázol.

Mivel pedig a kétnyelvű oktatás kutatása eddig nálunk lemaradásban van, legalábbis ami a tájékoztatást illeti, vegyünk szemügyre a verbális és nem verbális tesztek grafikonjait is. Mindkettő azt tanúsítja, hogy a kétnyelvű oktatás nem zavarja a gyermek szellemi fejlődését.²¹ A vizsgált körülmények jóval súlyosabbak, mint itt nálunk Muravidéken, mert az elzászi gyerekekre a másik nyelvet valósággal ráerőszakolják. Franciaországban később kutatásokat végeztek a fiatalokú fiúk egyes csoportjainál (katonai újoncoknál) is. A kérdéseket egy teljesen francia környezetből származó csoportnak és egy földművelő környezetből való elzászi csoportnak tették fel. A kérdezettek szociális és gazdasági helyzete hasonló volt. A két csoport közötti különbség abban állt, hogy a kétnyelvű elzásziak a saját germán tájszólásukból mentek át a francia iskolára, és ez a tájszólás csak az oktatás legkezdetén szolgált a másik nyelv tanulásának eszközeül. Érthető, hogy a verbális teszteknel az elzásziak lemaradtak, meglepő viszont, hogy a nem verbális teszteknel még valamennyire túl is szárnyalták a monoglottokat.

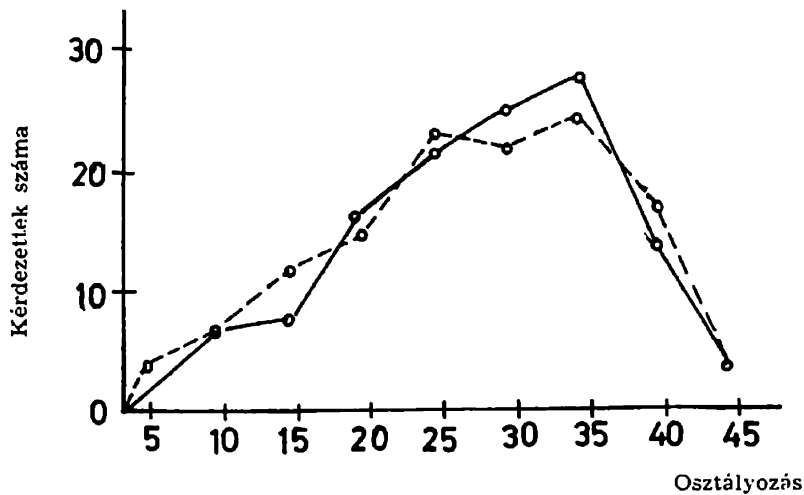
Természetesen, itt nagyon szövevényes kutatásokról van szó, egész sor kritérium figyelmen kívül vételével és különféle beillesztésekkel. Elsősorban pedig az a felismerés a mérvadó (a hamburgi tanácskozásokból is ez következik), hogy a kérdéseket nem lehet általánosítani, és hogy a jellegzetes körülmények jellegzetes kutatásokat követelnek meg, amelyek megtalálják az eredeti megoldást, és hozzájárulnak a problémakör természetéről eddig összegyűjtött anyag kiegészítéséhez is.

Tabouret-Kellerné tanulmányában felsorolja azokat a mércéket és tényezőket, amelyeket tekintetbe kell venni mind a kutatásban, mind pedig a gyakorlatban: a családi vagy a családon kívüli társadalmi környezet, a szülők szociális és kulturális színvonala és közvetlen érdekük a kétnyelvű iskoláztatás iránt. A kétkezi munkásoknál vagy a fejletlenebb vidékről való emigrációnál, a szociális örökség nélküli körökben és a szakképzetlen munkások esetében tekintetbe kell venni társadalmi és kulturális lehetőségeiket. A továbbiakban említést tesz a nyelvtanulás iránti individuális tehetségről és a *szociális motivációról*: ha a nyelv hivatalos, elsődleges az iskolában és a tömegkommunikációs eszközöknél, mint pl. a francia nyelv Elzászban, vagy pedig például, ha a hazai tájszólás csak a privát életben van használatban. Megjegyzi, hogy a diákok körében a szünidő előtt és után végeztek kísérleteket. Az oktatás metodikájával kapcsolatban említi a közvetlen és a fordítási módszer próbáit. A kutatások eredményei (1957-es anketók) gondolkodásra késztették: miért van több ortográfiai hiba a kétnyelvűeknél; miért vétettek egyenlő számú megszokott hibát az egynyelvűek és a kétnyelvűek egyaránt: miért kevesebb a kétnyelvűeknél a nyelvtani és több az olyan hiba, amelyek a fonetikai nehézségekből erednek.

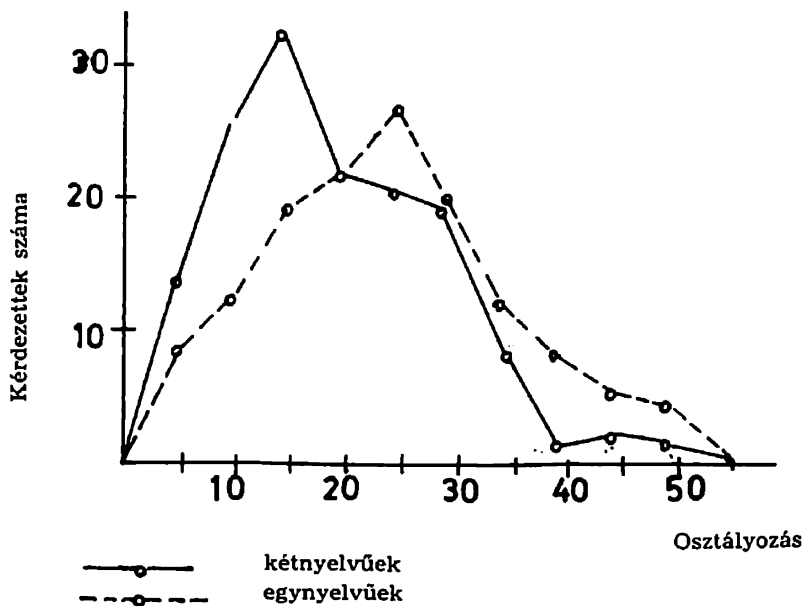
MILYEN ÉRVEK HANGZANAK EL A KORAI NYELVTANULÁS ELLEN VAGY MELLETT

Kor	Előny	Kellemetlenségek	Külön értékek
Adoleszcencia előtti (az 1. fokozaton) kb. 3—10 év	Az agysejtek neuro-fiziológiai fejlődésével való egybeesés a legkönnyebb és leg-eredményesebb; gazdagabb nyelvi nyomokat hagy az emlékezetben a nyelv későbbi fejlődése során. Több ideje van a nyelv tanulására.	Keveredés következhet be az első nyelvvel. A transzfer (átváltás) a másik nyelvre kétséges. Hiányzik a nyelv elsajátítása folyamatának tudatos felfogása. A ráfordított idő nincsen arányban az eredményekkel.	Ahol két nyelvközösség szorosán együtt van, pl. több nyelvű ország kétnyelvű családja — a közös nyelv, vagy pedig az idegen nyelv a külvilággal való kapcsolatok eszköze.
Adoleszcens korban, kb. 11 évtől az iskolázás befejezéséig	Nagyobb képesség a nyelv és a kulturális kapcsolatok több aspektusának értékelésére. Még elegendő idő van a magas színvonal elérésére; jobb emlékezőképesség, az intellektuális fejlődés magasabb foka. Az első nyelv ismeretei már szilárdak, ezért zavar nincs.	Több munkát követel, mint a korai nyelvtanítás. Az eredményességhez kitartás, öntudat szükséges. Ellenállás lehetséges a memorizálás iránt. A tapasztalatok gyakori gyenge eredményekről tanúskodnak. A tanterv már telített és a tanulás specializált.	Általános kulturális hozzájárulás a szekundáris műveltséghez. A másik nyelv tudatos elsajátításának lehetősége az érettebb korban.
Felnőttek	Specializált szándék; a jó motiváció — ezt hozzá kell adni azokhoz az indokokhoz, amelyek az adoleszcens kornál felsoroltunk.	Túl kevés idő. Más gondok és munkahely. Rendszertelen tanulás.	Nagyobb mennyiségű és a legrövidebb idő alatt elsajátított ismeret.

Az egynyelvűek és a kétnyelvűek megoszlása
a nem verbális teszt osztályozása után



Az egynyelvűek és a kétnyelvűek megoszlása
a verbális teszt osztályozása után



Ennek alapján több kiejtési gyakorlatot tanácsol. Megemlíti egy különleges kísérlet, képzelet szerinti, részben szabad fogalmazás példáját, amelyben különbségeket állapítottak meg a nyelv belső és külső rendszerének ismeretében. A kétnyelvűek a szavak és a frázisok alkalmazásában nagyobb mértékben támaszkodtak az iskolai anyagra, mint az egynyelvűek. Tanulmányozva a „mintaalanyokat”, akiket otthonukban keresett fel, a nyelv szilárdításának kérdésére, továbbá az igényesebb bilingvizmusra figyelmeztet két eltérő nyelv, például az angol és a japán érintkezésénél.

A társadalmi, a politikai és a gazdasági szempontot²² tehát nem lehet figyelmen kívül hagyni sem a tanulmányozásnál, még kevésbé pedig egy meghatározott politika keresztülvitelénél. Ezt tanúsítja a nemzetközi tudományos tapasztalat is. Tekintet nélkül a nagyon is eltérő viszonyokra, a fejlődésben elért eltérő fokozatokra, amelyekről itt már az írás terjedelme miatt sem tárgyalhatunk — kiválasztottunk néhány adatot és véleményt, amelyek a mi dilemmánkhoz közelebb állnak. Így például az olyan esetekben, amikor a másik nyelv oktatása okvetlenül szükséges, a kisebbségi gyerekek nyelvi és szociális nehézségeinek enyhítésére a szakavatottak a gyerekek iránti baráti viszony fokozását tanácsolják. A több nemzetű országokban a másik nyelv oktatását természetesen előirányozzák. Itt arra figyelmeztetnek, hogy a másik nyelv tömeges bevezetésekor nem szabad felületesen eljárni, mert nagy fontosságú döntésről van szó. A politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális, történelmi, földrajzi és más tényezők mellett hangoztatják, hogy milyen nagy akadályt jelent, ha nincs elegendő számú megfelelő tanerő. Főleg pedig a szociális és az emocionális tényezőket tartják mindenekefölött fontosnak az eredményes munkához. Ezen a szerzők a gyermek és a család viszonyát értik a másik nyelv tanulása iránt. *Tudományos körökben a kétnyelvűséggel rokonszenvező légkörnek éppen olyan jelentőséget tulajdonítanak, mint a gyermek nyelvérzékének, a gondosan előkészített tantervnek, a módszernek és a másik nyelv elsajátítása helyes időrendi elosztásának.* Az idegen nyelv tanulására való kedv forrása a gyermeknél a család és a környezet, mert egyedül csak ezek képesek megfelelő szociális légkört teremteni (az ellentétes, negatív viszony természetesen káros következményekkel jár). Az UNESCO hamburgi tanácskozásának és eredményeinek anyaga, amelyből néhány ismeretet itt megemlítettünk, külön adalékot tartalmaz: *tanács a szülőknek.* A nyelvészek a szülőkhez fordulnak, és közreműködésüket kérik. Nemcsak a hibák kiküszöbölésében, mint például a helytelen kiejtés, a nyelvtan célszerűtlen átvétele stb. esetében, hanem mindenekefölött elvárják a szülők érdeklődését és ösztönzését. Elsősorban is a szülők rokonszenvére számítanak abban az esetben is, ha monolingvisztikus családról van szó kétnyelvű környezetben. Kisebb-nagyobb segítséggel, tapasztalatuk szerint, a kétnyelvű család a koordinált bilingvizmus magas fokát érheti el. Ebben a keretben érdekes a walesi példa is, ahol egy kis nemzetiség nyelve hódít teret a világnyelv mellett. A kétnyelvű művelődés már az óvodában megkezdődik, majd az elemi iskolákban folytatódik az úgynevezett érintkezési (contact) órákon. Számunkra nem meglepő, hogy a wale-

siek tökéletesebb kétnyelvűséget értek el, mint a betelepült angolok, hisz az angol nyelv az egyedüli elismert hivatalos nyelv még azokon a vidékeken is, ahol a lakosság 75 százaléka a walesi (Welsh language) nyelvet beszéli. Ezenkívül az angol nyelv több érintkezési órával szerepel még az iskolák falain kívül is (rádió, televízió, film). Williams professzor azonban a walesi viszonyok ilyen eredménye alapján is arra következtet, hogy a korai gyermekkor a legalkalmasabb a tökéletes kétnyelvűség elérésére, hogy a tantárgyi tanítás nem vezet a nyelv elsajátításához, ha nem egészítjük ki azzal, hogy a tannyelvet — a másik nyelvet, a többi tantárgy tannyelveként alkalmazzuk, ha nem növeljük az érintkezési órák számát, és végeredményben, ha a másik nyelvet mint a *kommunikáció természetes eszközét* nem vezetjük be. Az ő véleménye szerint is a szülők viszonya a lényeges. Ha náluk megvan a megértés, gyerekük előmenetele is jobb. A walesi helyzet felmérése, amit az Aberystwythben élő J. L. Williams professzor végzett el, arra mutat, hogy a kérdés rendezése semmiképpen sem lehet rövid lefolyású, hanem még sok türelem kell hozzá. Vácolja a kétnyelvűségi törekvések történelmi áttekintését, a sikereket és a sikertelenségeket a 19. századtól a 20. század második feléig. Figyelemzésként vehetjük ezt arra, hogy a kétnyelvű külön iskolarendszer és oktatás megköveteli a maga idejét, ami nem lehet csak egy évtized. Szükségtelen itt ismételt hivatkozni a környezetre, a légkörre és a mi politikai elkötelezettségünkre, amit törvény formájában is kifejeztünk. Alá kell húznunk, hogy a mi kétnyelvű oktatási példánk nem valamiféle unicum, ellenkezőleg, meglehetősen közel áll a walesi helyzethez. Ugyanakkor felhívjuk a figyelmet az INV (a Nemzetiségi Kérdésekkel Foglalkozó Intézet, Lj.) által szerzett értesülésekre a retoromán helyzetről Svájcban.²³

III.

Egész eddigi hazai publicisztikánk azt az érzést kelti, mintha egész idő alatt elkendőztünk volna valamit, vagy pedig hogy a hazai helyzet előttünk nem ismeretes. Mivel ez alkalommal a terjedelem miatt részletekig minden nem sorolhatunk fel, néhány lényeges szempontra szorítkozunk. A második világháború után, a dolgok legkezdetén, mi, szlovének a kétnyelvű iskolával a határon túli Karinthiában találkoztunk először — ott a szlovén népesség és a határ menti két nép együttélésének ápolását célozta. Ez a kétnyelvű iskolatípus legalább elvben különbözött az egykori ó-ausztriai elnémetesítő utraquisztikus iskolától.²⁴

Tulajdonképpen az egykori utraquisztikus iskolában a szlovén nyelv csak kisegítő nyelv volt, míg a kétnyelvű iskolának korszerűbb, egyenrangú kétnyelvűségi mércéken kell alapulnia, és ezt a célját el is kell érnie. A kétnyelvű iskolák fejlődését mi, szlovének figyelemmel kísértük mindaddig, míg fel nem függesztették őket²⁵, ugyanakkor kétségtelenül hasznos útmutatásként is szolgáltak az irányban, hogy a más nemzetiségű lakosság iskolarendszerét nálunk hogyan rendezzük. Nem

lesz fölösleges, ha idézzük Boris Kraighernek, Szlovénia végrehajtó tanácsa akkori elnökének válaszát a ljubljanoi rádió szerkesztőségének abból az alkalomból, hogy felfüggesztették a kétnyelvű iskolákat Karinthiában: „Meggyőződünk arról, hogy a kétnyelvűség elve azok közé az elvek közé tartozik, amelyek meghatározott feltételek között a nemzeti kisebbségek és a többségi nemzet együttélésének és problémáinak legtökéletesebb megoldását nyújtják. Úgy tűnik nekünk, hogy ez a legjobb és a legigazságosabb megoldás, mert a legkövetkeztesebben meghiúsítja bármiféle nacionalista tendencia kibontakozását, legkövetkeztesebben valósítja meg az egyenrangúság elvét, és a leghatározottabban távolítja el a politikai harcok területéről az egyes népek közötti ellentétek problémáját. E szerint az elv szerint ugyanis az egyik vagy a másik nemzethez való tartozás egy meghatározott területen jelentéktelenné válik, és nem vezet ahhoz, hogy a gyerek attól az időtől kezdve, amikor tudatára ébred egyéniségének, tulajdonképpen a nemzeti szűkkeblőség szellemében nevelődjék a másik nemzethez tartozó emberekhez való viszonyában, akikkel együtt él ugyanabban a faluban, ugyanabban a városban, ugyanabban az utcában és ugyanabban az iskolában. Ez egy olyan elv, amely lehetővé teszi, hogy tekintet nélkül a nemzeti hovatartozásra, a gyerekek már a legkorábbi ifjúságukban elnyerjék a kölcsönös barátság és türelem értékét, amely nem a nemzeti hovatartozás kvalitásain alapul, hanem az emberi és az emberek közötti humánus viszonyok kvalitásain. Az emberek ugyanazon vagy hasonló eszmékért és célokért harcolnak és fejtik ki együttműködésüket, és ezek a célok Karinthiában kétségtelenül teljesen azonosak mind az osztrák, mind a szlovén nemzetiségűek számára, mihelyt eliminálódik a határ problémája, egy területnek az egyik vagy a másik országalakulathoz való területi hovatartozásának problémája, amikor eliminálódik a nemzetek közötti egyenlőtlenség.

A kétnyelvű iskola éppen ezért rendkívüli nevelési jelentőséggel bír a korszerű haladó emberre nézve, és úgy is tartottuk számon, mint a legjobb megoldást és feltételt, amely lehetővé teszi az országaink közötti jó viszonyok kibontakozását. Ez elv ellen, véleményünk szerint, csak azok tevékenykednek, akik nem kívánnak semmiféle jó viszonyt, nemzetileg szűkkeblűek, és nem képesek a nemzeti türelemre. Ezek pedig kétségtelenül nem azok az emberek, akiknek közreműködésével a dolgozó ember jobb életéért való harcot folytatni lehet mind Jugoszláviában, mind pedig Ausztriában.”²⁶

Mint ismeretes, a JK SZ KV végrehajtó bizottsága 1959-ben a nemzeti kisebbségek problémáival kapcsolatban egész sor álláspontot alakított ki, s többek között az alábbi javaslatot tette: „Ott, ahol megvannak a feltételek, fokozatosan még egy lépést kell tenni a kétnyelvű iskola-rendszer megszervezése irányában.”²⁷ Ezek az álláspontok még egy eredeti és fontos tételben csúcsosodtak ki (az I. fejezetben), amely napjainkban, úgy látszik, gyakran kiesik tudatunkból, s ezért nem árt emlékeztetni rá az egyes nemzetek és országok különféle állásfoglalásaival kapcsolatban. Így hangzik: „Jugoszlávia számára az országon belüli nemzeti kisebbségek kérdése és a szomszédos országokban élő jugoszláv nemzeti kisebbségek kérdése elvileg egyenrangú probléma,

ezért mind az egyik, mind a másik kisebbség valamennyi kérdése iránti politikánkban és gyakorlatunkban hazánknak azonos álláspontja volt.”²⁸

Természetes, hogy mindezek az elsődleges elemek között nem nehéz megkeresni a kapcsolatot, amelyekhez hozzá kell adnunk a kétnyelvű iskolák létrehozásának még egy okát: egyre kevesebb magyar diák iratkozott a saját anyanyelvű magyar iskolákba, és mind többen iratkoztak a szlovén iskolákba, ami ugyancsak megfelelő megoldást követelt. Arról, hogy ez az irányvétel a nemzetközi jogban is gyökerezik, megbizonyosodhatunk az alábbi jogtudományi munkából: A magyar és az olasz kisebbség helyzetének elemzése, tekintettel az 1953 és 1962 közötti fejlődés dinamikájára.²⁹

A kétnyelvű iskolarendszerről szóló fejezetből kitűnik, hogy az új formát fokozatosan vezettük be a DNSZSZ keretében működő nemzeti-kisebbségi köztársasági bizottság kimutatásai és elemzése alapján. A művelődési-tanügyi titkárság mellett működő bizottságnál megtalálhatók a további adatok a kétnyelvű iskolarendszer alapjainak rendezéséről. És ha elfogadjuk dr. Rehák Lászlónak, a magyar nemzeti-kisebbségi kérdések szakértőjének legújabb elemzését, amely arra figyelmeztet, hogy a más nemzetiségű gyerekek átiratkozása a szerbhorvát iskolákba Vajdaságban a nemzetiségű iskolák meghatározott fogyatékoságokra vall, és ez semmiképpen sem a jugoszláv öntudat magas fokának a jele³⁰, úgy gondoljuk, hogy a kétnyelvűség rendszere az együttélésre való neveléssel, a nemzetiségű elidegenedés megelőzésével már a mostani fokán is elérte célkitűzéseinek legalább egy részét.

Amikor jelen információinkban egyes nemzetközi tapasztalatok, szakvélemények tárgyalásához nem mindig fűztük hozzá közvetlenül a hazai állapotokat is, arra céloztunk, hogy ezt majd maga az olvasó végzi el. Mindenesetre elképzelhető, mennyiben járulnak hozzá a (nem) kedvező légkör kialakításához a napilapok felületes cikkezései meg a szülők jogairól³¹ és a referendumokról³² szóló különböző szólamok. Az ilyenfajta időszertüsitéseknél mégiscsak fontosabb a tudományos kutatók meg a gyakorlatban munkálkodók, a vidéken lévő intézmények, a tanítók és mindazoknak a tevékenysége, akik munkájukkal igyekeznek a kétnyelvű iskola eddig elért fejlődési fokát tovább javítani.

A kérdés emocionális vonatkozásairól a szlovének éppen elég tapasztalatot nyertek a karinthiai példán, amikor az ottani kétnyelvű iskolarendszer ellenzői a nemzeti érzelmekre, a gyakorlatiasság iránti érzékre apelláltak; annak értelmére vagy értelmetlenségére, hogy mi haszon egy kis nemzet nyelve, mint pl. a szlovén nyelv elsajátításából; a szülők jogára, sőt a tanügyi munkások sztrájkjára apelláltak. Mindezt fel kell idéznünk emlékezetünkben; sok jelentést és szócikket olvashattunk akkoriban erről az újságokban. Érthető, hogy az újabb kételyek felmerülése nyomán éppen azok emelték fel a szavukat, akik politikai nyomással érték el a karinthiai kétnyelvű iskolák beszüntetését és továbbra is gyűjtik érveiket muravidéki példánkból. A karinthiai kétnyelvű iskolákat akkoriban nem a pedagógiai szakértők vetették el.³³ Ugyancsak legalább mellékesen jegyezzük meg, hogy a kétnyelvűséget

tulajdonképpen indokoltta az teszi, hogy két nemzet együttlétét feltételezi, két olyan nemzetét, amely egy meghatározott terület lakója (autochton lakosság), és amely kénytelen felkészülni az együttélésre. A kis nemzet nyelvének gyakorlati értékére vonatkozó valamennyi fenntartás mégiscsak eloszlik a közös lét említett ténye által, a kisebbségi rendszer biztosítékai által és az alkotmányjogi normatívák által is, habár ezek a mindennapi életben nem mindig haladnak a legjobb megvalósulás útján.

És végül, ha egy pillanatra elidőzünk még a kutatómunka problémájánál — mindezek után, amit leírtunk, még sok munka vár ránk. Természetesen, lehetségesek az analógiák, de a sok eltérő körülmény között mégiscsak *mindenekfölött* fontosak a hazai körülmények.

Kutatásokat kell végezni a *nyelvtan* szempontjából a két nyelv közötti különbségekről — a fonológiától és az írásmódtól a szó- és mondatnani rendszerig. Itt a szakmunkatársak előtt olyan kérdések is jelentkeznek, amelyeket J. B. Carrol, a harvardi egyetem munkatársa¹⁴ említ, amikor a kutatómunka kérdéseiről tárgyal. A hazai bírálótokból arra következtethetünk, hogy a szülők gyermekük ismereteinek foka miatt aggodalmaskodnak, és pedig nemcsak a nyelvi, hanem a többi tantárgy anyagismerete miatt is. A szülők és a gyerekek közötti kapcsolatok szociológiailag nincsenek felmérve. A másik nyelv iránti motiváció, ami az alkotmánybíróásra küldött panaszból is kitűnik, szemmel láthatólag nem teljesen kielégítő, a motívumok különbözőek lehetnek, ez a munka azonban érzékeny terület. Nem lenne helyénvaló közönséges és közvetlen kérdésekkel kezdeni. Ismételten át kell vizsgálni a *demográfiai helyzetet*, ki kell vizsgálni a két nyelv használati értékét az érintett területen belül és rajta kívül. Természetesen, a kutatások középpontja a kérdés pedagógiai vonatkozásai kell, hogy legyenek — az oktatás módja (a metodika és az oktatás tartalma). Nem utolsósorban pedig be kell szerezni a lehető legteljesebb és specializált információkat mások eredményeiről.

Konc József fordítása

JEGYZETEK

¹ Csak néhány jellemző címet válogattunk ki az utóbbi két évből: A racionalizáció legyen a magasabb színvonal biztosítója, *Vestnik* (Murska Sobota), 1968. IV. 11.; A kisebbségi iskolák nehézségei szubjektív természetűek is, *Delo*, VI. 10.; Az oktatás színvonala nem kielégítő, *Delo*, IX. 22.; Kérelmek, kérelmek Budincin és Dolencin . . ., *Vestnik* X. 3.; Javulnak a tanulmányi eredmények, X. 17.; Lendvai példa, *Delo* XI. 2.; A kétnyelvű oktatás út a közeledés és az egyenjogúság felé, *Vestnik*, 1968. XII. 19.; Sikeres rendszer vagy csak hosszan tartó kísérlet, *Lj. Dnevnik*, 1969. V. 4.; Viták a kétnyelvű iskola-rendszerről Muravidéken, *Lj. Dnevnik*, V. 25.; VI. 1., VI. 8.; Mi nincs rendjén a kétnyelvű iskolával Lendván, *Tovariš*, VI. 24.; (Erkölcsei) támogatás a kétnyelvű iskolának, *Delo*, VI. 27.; Tökéletesíteni kell a két-

nyelvű iskolarendszert, Vestnik, VII. 18.; Értelmes megoldás, Tovariš, VIII. 21.; A kétnyelvű iskola didaktikai szemszögből, I., II., Delo, VIII. 21. és 22.; Igazság a kétnyelvű iskoláról, Delo, VIII. 29.; Késő órákig a kétnyelvű iskoláról, Večer, VIII. 30.; Az oktatás problémája ne legyen periférikus, Delo, VIII. 31.; Oktatás egy vagy két nyelven?, Borba, VIII. 31.; Még egyszer a kétnyelvű iskoláról, Večer, IX. 4.; Eltérnek az álláspontok a kétnyelvű iskoláról, Vestnik, IX. 5.; A Kommunista Szövetségben nincs helye az elvszerűtlen vitáknak, Večer, 1969. IX. 12.

² Le bilinguisme et l'Éducation, Travaux de la conférence internationale, Luxembourg, 1929. ápr. 2—5.

³ Foreign languages in primary education, Report on an International Meeting of Experts, 1962. ápr. 9—14., H. H. Stern, Unesco Institute for education, Hamburg, 1963.; ez az anyag terjedelmét és ismeretterjesztő értékét tekintve haladást jelent az 1960-ban, Aberystwythben tartott szeminárium eredményeiről való jelentéshez mérten, amelyet Z. Muhvič, akkori jugoszláv résztvevő közvetített; kéziratú anyag, Zágráb, 1960. X. 7.

⁴ Említett idézet, 27. old.

⁵ Albert Daunzat, L'Europe linguistique, Párizs, 1940. I. kiad., 1953. II. kiad.: N. Braunshausen, Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Liège, 1933.

^{6—7} L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Monographies sur l'éducation de base, VIII; UNESCO Luzerne—Paris 1953, réunion d'experts tenue à Paris en novembre 1951.

⁸ Charles D. Ammoun, Study of discrimination in education, UN; ECN. 4 sub (2) 181, Rev. 1, New York, 1957. aug. R. Zeiler, Aspects politiques et psychologiques de la situation Minoritaire, Strasbourg, 1964; Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et biculturalisme; Ottawa, 1965. II. 1.; G. Héraud, L'Europe des Ethnies, Paris, 1963; A. Verdoot, Zweisprachige Nachbarn, Wien—Stuttgart, 1968.

⁹ E. Ludovicy, Notes sur le bilinguisme, Revue de psychologie des peuples, 1954., 2. sz.

A. Tabouret-Keller, Problèmes psychologiques du bilinguisme, Revue internationale de pédagogie, New York, Paris, Hamburg, München, 1966., 1. sz.; F. Kainz, Psychologie der Sprache, Stuttgart, 1965.

¹⁰ A Szlovén Szocialista Köztársaság olasz illetve magyar tannyelvű iskoláiról és a kétnyelvű iskolákról szóló törvény, az SZSZK Hiv. lapja, 420—7:65 sz.

¹¹ Friedrich Kainz, Psychologie der Sprache, Stuttgart, 1965, Das Problem der Zwei- und Mehrsprachigkeit fejezet, 333. old.

¹² H. H. Stern, i. m. UNESCO 1962.

¹³ Kainz, i. m. 338—340. old.

¹⁴ Kainz, i. m. 338. old.

¹⁵ „Wenn auch die sprachliche Darstellung die von ihr geformten Inhalte nicht aus eigenen schafft, so ist sie doch imstande, die Auffassungs- und Präsentationsform derselben mitzubestimmen und von sich aus zu modifizieren. Ein Sachverhalt kann sich jeweils sehr verschieden darbieten, je nachdem er mit den präformierten Denkmitteln einer konkreten 'langue' bearbeitet wird.” (I. m. 339. old.)

¹⁶ W. F. Leopold, Speech development of a bilingual child, 4. füz. 1939—1949; Ein Kind lernt zwei Sprachen, Sprachforum, 2, 1956, J. Ronjat, Le développement du langage, observé chez un enfant bilingue, 1913.

¹⁷ A szakmunkások hamburgi tanácskozása: W. E. Lambert, Psychological Approaches to the Study of Language; H. H. Stern az 1962-es washingtoni

szeminárium beszámolójának megállapításait idézi; J. L. Williams, *Monoglot or Bilingual*, Aberystwyth, 1962. H. H. Stern (27. old.)

¹⁸ Andrée Tabouret-Keller, Strasbourg, *Problèmes Psychopédagogiques du bilinguisme*, *Revue internationale de pédagogie*, 1969, 1. sz. Seth Arsenian, *Bilingualism and mental development*, New York, 1937.

¹⁹ Dr. Mihajlo M. Pavlov, *Nastava srpskohrvatskog jezika u osnovnim školama na jezicima narodnosti*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Belgrad, 1966.

²⁰ H. H. Stern, i. m. 20. old.

²¹ A. Tabouret-Keller, i. m.

²² H. H. Stern, i. m.

²³ J. P., A svájci retoromán iskola. Belső elaborátum, 1960. júl. 15., Janko Pleterski, A retoromán nyelv új érvényesülésének évfordulója, *Sodobnost*, 1964. 270. old.

²⁴ Részletesebb felvilágosítást az utraquisztikus és kétnyelvű iskoláról lásd: L. Ude, *A szlovén oktatás története a karinthiai népiskolákon*, Ljubljana, 1955.; Dr. J. Tischler, *Die Sprachenfrage in Kärnten*, Klagenfurt, 1957.; Dr. J. Pleterski, *Kisebbségi törvényhozás Karinthiában a második világháború után*, *Razprave in gradivo*, 2. sz. Ljubljana, 1960. és *A gyermek anyanyelve és a karinthiai elemi iskolai oktatás*, *Zbornik Koroške*, Ljubljana, 1959.

²⁵ Betekintést az egykori karinthiai kétnyelvű iskolák megmaradt részének mai szervezetébe az alábbi publikáció nyújt: *Lehrpläne der Minderheiten-volksschulen*, Wien, 1967.

²⁶ *Slovenski poročevalec*, 1958. X. 3.

^{27—28} A JKSZ KV végrehajtó bizottságának határozatai a nemzeti kisebbségek problémáiról, *Razprave in gradivo*, 3. sz. INV, Ljubljana, 1963.

²⁹ A jogi részt dr. Ernest Petrič készítette elő, A magyar kisebbség iskolaügyét L. Vrtičeva dolgozta föl, A demográfiai részt dr. M. Klemenčič vezetésével a Ljubljana Egyetem Földrajzi Intézete készítette elő — valamennyi munkát D. Druškovič mint kutatómunka-vezető programjának keretében végezték el; az anyagi feltételeket a B. Kidrič Alap biztosította; a munkát az 1964. évben fejezték be.

³⁰ Dr. Rehák L., *Narodnosti u Jugoslaviji*, Belgrad, 1968., 120. old.

³¹ A szülők jogát már dr. E. Petrič és dr. J. Pleterski kifejtették a karinthiai kétnyelvű iskolák felfüggesztésének elemzésekor; A szülők joga a gyermek oktatásának meghatározásában, 1959. VIII. 25. A másik munkát a 24. jegyzet alatt idézzük; erre vonatkozólag lásd még dr. E. Petrič, 29. jegyzet. A szülők joga a Magyar NK-ban a kisebbségi iskolák külön előírásaiban is kifejezésre jut, de megjegyzik, hogy aránylag kevés szülő él ezzel a joggal. (Kósa L., *Nacionalnosti u današnjoj Madžarskoj*, kézirati anyag, 1969.)

³² Az *Europa Ethnica*, 1967., 3. sz.-ban közölt anyagban említést tesznek az 1952-es referendumról az elzásziak között, amely a francia nyelv javára dőlt el. A szerzők azokra a tényezőkre figyelmeztetnek, amelyek kihatással voltak a szavazásra.

³³ *Ein nachahmenswertes Vorbild*, *Die Kärntner Landsmannschaft*, 1969. 9. sz.

³⁴ Idézett UNESCO-anyag, 1962.