

**Mary McGroarty**

professzor, Angol Tanszék, Észak-Arizónai  
Egyetem, Flagstaff, USA

## Az oktatási nyelvpolitikát befolyásoló tényezők

*E tanulmány az oktatásügy szempontjából jelentős társadalom-elméletek egy csoportjával foglalkozik, annak érdekében, hogy az oktatásügyi nyelvpolitikát az azt megillető széles intellektuális kontextusban értelmezhesük. Egyedül a társadalmi és a politikai elmélet alapvető kérdéseinek megválaszolásával válik lehetővé az, hogy olyan összetett témákat elemezzünk, mint például a nyelvnek az oktatásban betöltött szerepe, az oktatás és értékelés nyelvének megválasztása és egyebek mellett a tanulóktól és tanároktól várható nyelvi képességek.*

Az oktatásügy nyelvpolitikája egyszerre fejezi ki, teszi lehetővé és szorítja korlátok közé a tanulók jövőbeli sikerességét befolyásoló társadalmi elvárásokat. Az oktatás nyelvvel kapcsolatos döntések időnként széleskörű vitát eredményeznek – mint ahogy a mai amerikai társadalomban tapasztalható a kétnyelvű oktatás kapcsán –, e tekintetben a döntések látszólag ellentmondanak a köznapi gondolkodásnak. Gyakoribb azonban az, hogy csak implicite jelennek meg a tanrendet, az anyagokat, a módszereket és az oktatás nyelvét befolyásoló társadalmi értékek és morális elvárások – ezek inkább az iskolák működésére ható úgynevezett rejtett tanterv részét képezik. Megállapítható továbbá, hogy valamennyi társadalompolitikai folyamat (beleértve azokat is, melyek a nyelvvel és az oktatással kapcsolatosak) dinamikus szociális környezetben érvényesül, melyben egyéb társadalmi, politikai, gazdasági és pszichológiai áramlatok is érvényre jutnak és kölcsönhatásba lépnek a hivatalos döntésekkel, valamint az iskolák és osztálytermek napi tevékenységével.

Az oktatásügyi nyelvpolitikához kötődő témák kifejtésében legelőször is felhívom a figyelmet a nyelvvel kapcsolatos területeken alkalmazott eljárások néhány hiányosságára, majd kortárs politikatudósok, filozófusok és jogtudósok munkáját feldolgozva teszek kísérletet annak bemutatására, hogy a nyelvpolitikát milyen tényezők határozzák meg: a törvényi hagyományok összetett hatásrendszere, az oktatásra ható helyi és nemzeti kormányzati struktúrák, valamint (különösképpen az elsősorban angol nyelvet beszélő országok többségében) az iskolába lépő tanulók egyre inkább nemzetközivé és változatossá váló csoportjai. Az oktatásra és a nyelvtanításra ható fő elméletek tendenciáinak ismertetése után bemutatom, hogy e törekvések miképpen javították, illetve javíthatják a kétnyelvű oktatással kapcsolatos fogalmainkat, különös tekintettel az Egyesült Államokra.

### A jelen megközelítései hiányosságai

Az elmúlt években kezdődött a nyelvi ideológia elméleti tematizálása önálló területként (például Bloomeart, 1999; Shieffelin, Woolard és Kroskrity, 1998). Bár a nyelvi ideológiával kapcsolatos okfejtések természetesen relevánsak a nyelvtanításban, illetve a kétnyelvű oktatásban, ezek többnyire kimerülnek azon többségi csoporthoz tartozó egyének per-

cepciónak leírásában, akiknek a véleményét a tömegtájékoztató közvetítő (*Silverstein*, 1996), viszont kevés haszonnal szolgálnak a nyelvoktatási programokra ható oktatási döntési folyamatok megragadásakor. Nem vitás persze, hogy a közvélekedés kihat az oktatási döntéshozatalra, de ugyanez elmondható számos más tényezőről is: a kulturális váltásról, a strukturális tényezőkről és azon társadalompolitikai klímáról, melyet annak ellenére nem vettek kellőképpen figyelembe, hogy hatása nem kétségszemből nyilvánvaló.

De nem kevésbé behatárolták a közvetlenül a kétnyelvű programokat vizsgáló empirikus kutatások sem. *Cummins* (1999) hívta fel a figyelmet arra, hogy a kétnyelvű programok értékelésekor alkalmazott kísérletes és kvázi-kísérletes eljárások nem teljes körűek, hozzátevé, hogy ezek az oktatási siker megítélésének ugyan fontos, de korántsem minden részletre kiterjedő aspektusait képezik. Megítélése szerint ugyanilyen lényegi, ám nemritkán elsikkadt szükséglet olyan koherens elméleti keret felállítása is, mely által lehetővé válnék az oktatási programok és kimeneteik elméleti szempontból is megalapozott és konzisztens értékelése. Magam is úgy ítélem meg, hogy a komparatív empirikus tanulmányok fontosak, de ezek csak a történet egy részét mesélik el. Ugyanakkor tovább is vihető *Cummins* felhívása a koherens elmélet érdekében azzal, hogy az elméleti alapok kidolgozását valamennyi oktatásügyi nyelvpolitika megértése érdekében el kell végezni. Kitértem figyelemre érdemesek az oktatás természetére és céljára vonatkozó kérdések, mint ahogy az is, hogy milyen keretek között beszélhetünk az oktatási jogokról általában és egy bizonyos nyelven folyó oktatással kapcsolatos jogokról konkrétan. Ennek alapján belátható, hogy az oktatási nyelvi jogokra ható változó tényezők tárgyalását össze kell kapcsolnunk a társadalmi jogokról és igényekről folytatott diskurzussal – mely területre mind az elméleti, mind a politikai konszenzushiány jellemző.

A nyelvpolitika értelmezésével kapcsolatban megközelítésekben gyakran tapasztalható hiányosságok sorának végén pedig a nemzetközi és nemzeti belüli viszonyok leegyszerűsített modelljeinek hallgatólagos elfogadása áll. Több kortárs nyelvpolitikai eszmevitatás helyesen kapcsolódik a globalizáció és nyelvtanulás hatásainak kérdéseihöz (*Phillipson és Skutnabb-Kangas*, 1999), valamint a nyelvi jogoknak emberi jogok kifejeződésékként való meghatározásához (*Phillipson*, 2000; *Skutnabb-Kangas és Phillipson*, 1994). Az emberi jogok definíciói azonban korántsem statikusak. A huszadik század derekán megerősödő univerzalizációs impulzus ellenére, melynek jeles dokumentumai közé sorolható például az UNESCO Emberi Jogok Nyilatkozata, a jogok definícióiban konkrét nemzeti és kulturális dimenziók megtestesülését látjuk, melyek nem szükségszerűen egyenértékűek és nem is fordíthatók át automatikusan az egyes társadalmi kontextusok viszonylatában. Társadalomelméleti gondolkodók szerint a globális, nemzeti és helyi tevékenységek komplex rendszert alkotnak, és az egyes tevékenységek konkrét fizikai jellegzetességei csupán töredékét alkotják a működést befolyásoló számtalan feltételnek. (*Sassen*, 1999, 1998) A jogok és igények e nemzeti és kulturális dimenziói az oktatást és azon belül a nyelvoktatást körülvevő történelmi hagyományokban, politikai fejleményekben és jogi kodifikációkban nyilvánulnak meg – napjaink kutatása pedig figyelemre méltó utakat jelölt ki a mélyben megbúvó kérdések meghatározásához. E kérdéseket az oktatásügyi nyelvpolitikához kapcsolódó kulcsfontosságú területek alapján tárgyalom a továbbiakban. A kiindulópontot a központi értékek rendszere, az oktatás szerepe, az állampolgárság természete és az oktatási döntéshozatal mechanizmusa jelenti.

### A központi értékek a nyelvoktatásban

Az egyes országok oktatásügyi nyelvpolitikái nemcsak a nyelvvel kapcsolatos társadalmi megítélés kifejeződései, hanem számos olyan tényező is, melyek látszólag nem tartanak rokonságot a nyelvvel. Ennek alapján a nyelvpolitikára ható tényezők vizsgálatakor nem szabad szem elől téveszteni a közbeszédet átható konkrét értékkonstellációkat. Az

utóbbi két évtizedben a kutatók fölhívták a figyelmet a nyelvoktatásra ható értékdimenziókra. *Sonntag* és *Pool* (1987) megmutatta, hogy az amerikaiak túlnyomó többségében a nyelvvel kapcsolatban számos feltételezés él, függetlenül attól, hogy támogatják-e a nyelvi kisebbségeket szolgáló speciális programokat. Ilyen feltevés egyebek mellett az, hogy az angol nyelvi kompetencia szintje megmutatja az egyén nemzeti lojalitását, hogy a standard angol semleges jellegű, és az, hogy elsajátításához elégséges a megfelelő motiváció. *Ricento* (1998, 89–91.) megjegyzi, hogy az USA-ban a kétnyelvű oktatás veszélybe sodor némely alapértéket, például a közös társadalmi létezésbe vetett hitet, azt a meggyőződést, hogy a kulturális integritáshoz elengedhetetlen a nyelvi egység, a hitet abban, hogy a

*Az amerikaiak túlnyomó többségében a nyelvvel kapcsolatban számos feltételezés él, függetlenül attól, hogy támogatják-e a nyelvi kisebbségeket szolgáló speciális programokat. Ilyen feltevés egyebek mellett az, hogy az angol nyelvi kompetencia szintje megmutatja az egyén nemzeti lojalitását, hogy a standard angol semleges jellegű, és az, hogy elsajátításához elégséges a megfelelő motiváció. Ricento megjegyzi, hogy az USA-ban a kétnyelvű oktatás veszélybe sodor némely alapértéket, például a közös társadalmi létezésbe vetett hitet, azt a meggyőződést, hogy a kulturális integritáshoz elengedhetetlen a nyelvi egység, a hitet abban, hogy a nyelvhasználat olyan egyéni körülmény, melyről a családon belül kell határozni, és gyöngíti azt a meggyőződést, mely szerint az etnolingvisztikus csoportokat olyan kevésbé kézzelfogható kulturális érték dolgában, mint amilyen a nyelv, semminemű speciális védelem nem illeti meg.*

nyelvhasználat olyan egyéni körülmény, melyről a családon belül kell határozni, és gyöngíti azt a meggyőződést, mely szerint az etnolingvisztikus csoportokat olyan kevésbé kézzelfogható kulturális érték dolgában, mint amilyen a nyelv, semminemű speciális védelem nem illeti meg. *Smolicz* (1980, 1991) a többnyelvűség tárgyalásában az ezzel összefüggő központi érték fogalmát a nyelvre alkalmazta. Megjegyezte, hogy „egyes etnikai csoportokban erősebb a nyelvcentrikusság, mint másokban, és bizonyos országokban egyéb kulturális tényezők (például egy adott vallás, valamely társadalmi struktúra vagy faj-i affiliáció) a nyelvnél központibb szereppel bírnak”. (1991, 38.) A nyelvi tényezőkkel kapcsolatos okfejtésekre további ideológiai áramlatok is hatnak. *Tollefson* például kijelenti, hogy „a legtöbb országban, így az USA-ban is, a nyelvvel kapcsolatos vitákat az egyenlőségre és a nemzeti egységre való hivatkozás jellemzi”. (2000, 17.) E hivatkozások erejéről, valamint az ezekkel együtt jelentkező, egymással versengő, a nyelvpolitikát alakító diskurzusokról a továbbiakban bővebben is lesz szó.

Az értékorientáció nem statikus, hanem eltérő mértékben és különböző módokon reagál a társadalmi körülményekben végbeménő változásokra. Ezért ahhoz, hogy az USA nyelvpolitikájára ható értékekről ítéletet alkothassunk, először is meg kell határoznunk a központi értékeket és ez értékek változásaira ható erővonalakat. *Yankelovich* (1994) a második világháború óta végzett közvélemény-kutatási eredményeket elemezve tizenegy olyan értéket rendszerezett, melyeket az amerikaiak többsége magáénak vall: szabadság, jog előtti egyenlőség, egyenlő lehetőségek, igazságosság, teljesítmény, hazafiasság, demokrácia, a közösség iránti figyelem, vallás, szerencse és az amerikaiak kivételessége. (23–24.) Ezen kívül tizenhat olyan területet is körvonalazott, melyen az utóbbi ötven év során, a szerző állítása szerint elsősorban a viszonylagos jólét miatt, változások következtek be. A nyelvpolitika szempontjából legfontosabb változásokat a pluralizmus hangsúlyosabb elfogadása és az egyén különlegességét kifejezésre juttató választásra és indi-

vidualizmusra eső nagyobb hangsúly jelenti. (1994, 22.) A pluralizmus hangsúlyosabbá válása azonban korántsem járt együtt azzal, hogy erősödött volna a társadalmi összhang, mivel „a nagyobb mérvű pluralizmus hozzáértőbb vezetést igényelne” és mert a társadalmi viszonyokat strukturáló intézmények, „különösen az iskolarendszer és az igazságszolgáltatás, nem működnek megfelelően”. (1994, 31.) Itt kell azt is megjegyezni, hogy mint *Mansbridge* (1997, 133–144.) kifejti, az utóbbi három évtizedben megnövekedtek a kormányzati tevékenységgel szemben támasztott elvárások az Egyesült Államokban, bár ezzel nem járt együtt az adóemelés támogatottsága, ami pedig elengedhetetlen lenne az igények megvalósulásához – és így az értékkonfliktusok által már amúgy is befolyásolt helyzetet a gazdasági kényszer tovább bonyolítja.

Mások is jelezték, hogy a fejlett ipari társadalmakban, Európában, Észak-Amerikában és Japánban a materialista megközelítést a posztmaterialista váltja fel. *Inglehart* (1990) különböző korosztályok körében, tizenhat országban gyűjtött adatokra hivatkozva dokumentálta, hogy az államhatalom fontosságát a nagyobb egyéni autonómia helyettesíti ezekben a politikai kultúrákban. Egy ilyen jellegű változás a modern demokrácia kialakulásához vezet és együtt jár a politikában való tömeges részvétellel, valamint a demokratikus intézményeket körülvevő széleskörű támogatással. Ezekben a társadalmakban jelentős az oktatás hatása az egyéni jólétre, és azt ebben egyedül a vallásosság előzi meg: „Valószínűleg az oktatás a legfontosabb tényező a fejlett ipari társadalmakban az egyéni életpályát illetően”, mivel „az oktatás szintje behatárolja az életpályák körét, az egyén jövedelmi viszonyait, az egyén társadalmi megbecsültségét, és egy életen át kihat kommunikációs hálózatára is”. (1990, 227–228.) Nem csoda, hogy a személyes előrehaladásban az oktatás lényeges momentum. A témába vágó – az USA-t, Kanadát és Mexikót érintő – összehasonlító vizsgálatok is megerősítik a posztmaterialista megközelítés előtérbe kerülését a materialista hátrányára, és három olyan tendenciát jelölnek ki, melyeknek nemcsak az oktatásra, hanem azon keresztül a társadalmi rendszerekkel összefüggő nyelvvelválasztásra is hatásuk lehet. Először: csökken a kormányhivatalokba és más hagyományosan hivatali státussal bíró intézményekbe (például az egyházakba, iskolába, a jogrendszerbe) vetett bizalom. Másodsor: csökken az elit hatalom elfogadásának szintje. És harmadszor: a politikai folyamatokban nagyobb részt vállalnak és nemritkán konkrét döntésekkel kapcsolatban határozott fellépés jár együtt, egy bizonyos politikai párt álláspontjának támogatása helyett. (*Inglehart, Nevitte és Basañez*, 1996, 168.) Nincs ugyan egyetértés atekintetben, hogy a posztmodern, posztmaterialista fejlődési irány nagyobb jóléthez vezetne, még akkor sem, amikor növekednek a jövedelmek, de az oktatásnak a munkaerőpiacon megjelenő hatását (mint korunkban az étellel való megelégedettség egyik elemét) még az oktatás és az egyéni boldogság közt pusztán eseti kapcsolatot fellelőzők sem tagadják.

### Az oktatás célja

Vajon a nyelvoktatási programok egyedüli vagy legfontosabb célja a munkahelyi lehetőségek megteremtése? Mind az elméletben, mind a gyakorlatban vitatott ez a kérdés. A folytonosság érdekében valamennyi társadalom biztosítja az oktatást az ifjú nemzedéknek. A társadalomfilozófus *Michael Walzert* idézve az oktatás „a társadalmi túlélés programja”, melynek „mibenléte mindig az adott társadalomtól függ”. (1983, 197.) Ennek ellenére egy adott demokratikus országban az oktatás nem pusztán a létező társadalmi be rendezkedés reprodukcióját szolgálja – és nem is szabad, hogy így legyen. Walzer és más, a társadalmakra koncentráló kutatók nézete szerint az oktatás a tanulók különböző módokon megnyilvánuló tehetségének és képességeinek felismerését és ápolását is szolgálja. Azokban a társadalmakban, ahol, mint Walzer fogalmaz, az „egyszerű egyenlőség” a cél, valamennyi tanulónak ugyanazt a tananyagot kell elsajátítania. Ezzel ellentétes az

a megközelítés, mely azokra a társadalmakra jellemző, ahol az aktív pluralizmus jut érvényre (ez Walzer rendszerében a „komplex egyenlőség”): a tanulókat itt arra ösztönzik, hogy miután elsajátították az általános műveltséget, haladják azt meg az egyéni érdeklődést és készségeket figyelembe vevő célok elérése érdekében. Nem hagyható szó nélkül, hogy ebben a rendszerben az egyenlőség fogalma központi helyet foglal el – mint ahogyan a Tollefson (2000) által bírált nyelvpolitikai keretben is. Az oktatásban feszültség mutatkozik a Walzer-i terminológia szerinti „közvetlen reprodukció” és a „közvetített oktatás” között – előbbi a társadalmi és kulturális tudással és gyakorlattal, utóbbi azzal a párbeszéddel kapcsolatos, melyben a tanulók azt sajátítják el, hogyan fogalmazzák meg az őket érdeklő kérdéseket – és ennek folyamán az önálló gondolkodásra való képességet. A közvetített oktatás régebben csak kevesek kiváltsága volt – olyan szülők gyermekei, akik felkutatatták ezeket a lehetőségeket és meg is tudták ezeket fizetni. Igazságos társadalmakban ez minden olyan személyt megilletne, aki ebből hasznot húzhat, mindazokat, akik majdan mint állampolgárok tevékenykednek.

Az oktatás ilyen állampolgári értelmezése újabb kérdéseket vet fel, és természetesen nincs egyetértés ezekben sem. Így, mivel ez a megközelítés a személyes autonómia kialakítását és támogatását tűzi ki célul, és azt, hogy közmegegyezésen alapuljanak a döntések, egyben olyan oktatási folyamatokat is feltételez, melyek nem mindig szolgálnak végső válaszokkal és nem mindig ugyanoda jutnak el. Ebből pedig az következik, hogy az ilyen jellegű oktatás sokakat zavarba ejt – nem véletlenül. A tanulók ezáltal ugyanis potenciálisan a status quo-t kérdőjelezzik meg. Az ily módon meghatározott állampolgári oktatás mindazonáltal a nagy és összetett demokratikus országok feszültségeit és dinamizmusát tükrözi. A filozófus *Bernard Dauenhauer*, az állampolgársági elmélet egy másik képviselője megjegyzi, hogy „sok demokratikus állam oktatási gyakorlatát jellemzi az egymással versengő igények feszültsége.” Például: „az az igény, hogy a fenntartsák a társadalom egységességét” és „az, hogy az oktatás tükrözze és tartsa is tiszteltben a sokszínűséget”. (1996, 147.) Az ő elgondolása szerint az oktatás egyik fő célja nem e feszültség megszüntetése vagy figyelmen kívül hagyása, hanem ellenkezőleg: a fenntartása – mivel az oktatás azon társadalmi intézmények egyike, melyek a népesség nagy hányadára gyakorolnak hatást. Amennyiben az oktatás „e két igény közt fenn tudja tartani a feszültséget”, lehetővé válik a társadalmi folytonosság, miközben elhárul a társadalmi dezintegráció veszélye egyfelől és a homogenitása másfelől. (1996, 147.) Hozzáteszi azonban a szerző, hogy az oktatás ebben az értelmezésben sem mentes a morális ítéletek és értékelések alól: „a megfelelőnek nevezhető demokratikus oktatás nem lehet teljesen közömbös abban a kérdésben, milyen is a követendő életmód”. (1996, 149.) A közoktatás ugyan nem részesíthet előnyben egyetlen vallási elvet sem, ám az erkölcsi értékek tekintetében mégis számos kulturális preferenciát tükröz. Mindazonáltal vitatott, milyen mértékben támogassa az oktatás a szkeptikus, kritikai megközelítéseket. A hagyománykövetők szerint például aggályos lehet, ha a túlzottan progresszív oktatás miatt a gyermekek megkérdőjelezzik a szülői vagy más tradicionális hatalmat. (*Kymlicka és Norman*, 1995, 299–300.) Itt ismét az értékeknek az oktatásban betöltött szerepével találjuk szemközt magunkat. Mint számos társadalomtudós kifejti, a felnőtt állampolgárt nevelő oktatás megköveteli, hogy a tanulók és tanáraik felismerjék motivációjukat és szembesüljenek velük, védjék meg azokat az egyes tevékenységek során.

Ez a nézet vezet el az oktatási gyakorlat megfigyelésének kérdéséhez. Walzer-nak a közvetített oktatással kapcsolatos modellje (melyben a tanulók aktív részesei a kérdésfeltevésnek és körülményeik megvizsgálásának) párhuzamba állítható a valamennyi szinten elérendő osztálytermi reformokért sikra szállók nézeteivel. *Goodlad* (1984) harmincnégy amerikai középiskolában végzett óramegfigyeléseket. Adatai azt mutatták, hogy szinte valamennyi tárgyat az órák túlnyomó többségében a közvetlen továbbítási modell szerint oktatták – a tanárok előadást tartottak a tankönyvek anyagából, amit az-

tán az erre épülő felmérés követett. Aktív részvételről az órák elenyésző hányadában volt szó – tanulók és tanárok alig mentek túl a tankönyvi anyagon involváló, felfedezés-sel kecsegtető diszkusziókban. Az oktatásnak inkább a továbbítási modellje került felszínre a legutóbbi nagy volumenű, szisztematikusan végzett, a kétnyelvű oktatás és az angol mint második nyelv oktatásának általános iskolai programjait vizsgáló felmérésben is. (Ramírez, 1992) Cummins (1999) megállapította, hogy a magas oktatási színvonal elérése érdekében nem elég, hogy a kétnyelvű programokat két nyelven tartsák – azaz, hogy valóban kétnyelvűek legyenek –, az is elengedhetetlen, hogy az oktatás hatékony és állásfoglalásra készítő legyen. Ezért a kétnyelvű programok részeit képezik ugyan a minőségi aspektusok, de azok nem korlátozódhatnak az oktatás nyelvére. Az oktatás minőségének alapvető kritériumai a következők: a tanterv minősége; az ezt támogató anyagok, oktatási módszerek és tevékenységek; valamint a mérés részletessége és autentikussága. (Brisk, 1998) Az alábbiakban mindhárom területet mélyebb vizsgálatnak vetem alá.

### A nyelvpolitika és az állampolgárság összefüggése

A kortárs filozófiában az oktatást mint állampolgárok nevelését értelmezik. A gyermekek vagy a kultúrába újonnan érkezők, tehát azok számára, akik nem teljes jogú felnőtt polgárok, az állampolgárság ilyen foglatának fontos következménye van a rendelkezésre álló oktatási lehetőségek terén –, illetve azok tekintetében, melyek nem elérhetők. A következőkben azt a kérdést járom körül, hogy miképpen kapcsolódnak a nyelvtanítási politikák az állampolgársághoz – a polgárrá válás formális követelményein túl (melyek közt számos országban, ahol az angol a hivatalos nyelv, ott találjuk az elemi szintű beszélt angol megértésének képességét) kitérek az implicit elvárásokra is, az állampolgárságot mint az egyetlen olyan társadalmi szerepet tekintve, amely valamennyi felnőtt sajátja.

A nyelvpolitikát érintő társadalomelméletek az állampolgárság különböző felfogásait taglalják – ezek mégis sokszor háttérbe szorulnak. Az állampolgárság jogi meghatározása az elhatárolás és tagsági helyzet fogalmait idézi elénk – amelyet tehát valamely mértékben egy ismert nemzeti hivatal igazol, arra a kérdésre adott egyszerű igen/nem válaszként, hogy egy személy egy adott ország polgára-e vagy sem. Manapság azonban jó néhány emberről elmondható, hogy képlékeny és többretegű identitással rendelkezik. (Benhabib, 1997) Ilyenek például a második nyelvet elsajátítók és használók, ám a nyelvtanárok szakmai megnyilvánulásai mégis inkább az egyszerű dichotómiára utalnak. (Harklau, 2000) Az állampolgársági státussal kapcsolatos jogok követelése vita tárgyává vált napjaink egyre nemzetközibbé váló globalizációs mozgalmában – és a tudósok még a kettős vagy többes állampolgársági eljárás reformját is szükségesnek látják. (Schuck, 1998; Kymlicka, 1995, 1996) Némely szociológus (például Portes, 1997) szerint az Egyesült Államokba újonnan érkező bevándorlókat időnként elszigetelt milió fogadja – vagy éppen az életben maradás gazdasági kihívásaira adott kreatív, „nemzetköztes” válaszadás. Seyla Benhabib, politikai filozófus megállapítja: „A globalizáció által előtérbe kerültek az emberi jogok és a szuverén közösségek iránti igény között fennálló ellentéték” (1999, 710.) és hozzáteszi, hogy „a külföldiek, honosítottak és letelepedési engedéllyel rendelkezők az államközösség, valamint a jogrendszer, a normák és az ilyen eljárásokkal kapcsolatos szabályzatok keretein belül megfogalmazott állampolgársági és honosítási követeléseik központi jelentőségű társadalmi gyakorlatként értelmezendők, ami valójában az emberi jogok és szuverenitás normatív kuszaságáról tesz tanúbizonyságot”. (711.)

Csak úgy lehetséges annak eldöntése, hogy az oktatás, és ezen belül egy adott nyelven történő oktatás valamennyi állampolgár joga-e, ha számba vesszük az oktatással kapcsolatos konkrét folyamatokat, gyakorlatot. E folyamatok vizsgálata pedig azzal az eredménnyel jár, hogy az Egyesült Államokban az értelmezés szerint minden gyermek, aki

egy adott földrajzi területen él, jogosult az oktatásban való részvételhez. Amerikai bíróságok határozata megerősítette, hogy a közoktatásban való részvételre jogosult valamennyi gyermek, aki az ország lakója – és ezáltal elérhetővé tették a közoktatási szolgáltatásokat bármely gyermek számára (a korábbi kizáró rendelkezések jogi feloldása révén). A *Plyler-Doe* perben 1982-ben született legfelsőbb bírósági idevonatkozó határozat hatályon kívül helyezte a döntés kapcsán a nemzetközi jogot – annak ellenére, hogy az alperesek egy ezzel összefüggő perben amellet érveltek, hogy már az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata is törvénybe iktatta az ingyenes közoktatáshoz való jogot. Ehelyett a döntés az amerikai Alkotmány egyenlő védelemről szóló passzusára hivatkozott, és így az Egyesült Államokban szélesebb körben irányadónak tartott jogi alapot teremtett az oktatásban való részvétel ügyében. (Jacobson, 1996, 101.) Ezek után nem meglepő, hogy az oktatásnak az Alkotmányhoz való kötése azt szolgálta, hogy az 1980-as évek elejére jellemző relatíve konzervatívabb társadalmi közegben igazolja az oktatási ellátást.

---

*A kortárs társadalomelméletben jelenleg heves viták folynak arról, milyen mértékben képesek a többségi hatalomra épülő demokráciák a pluralizmus megjelenítésére a politika és a tettek mezéjén. Talán nem érdektelen rámutatni a vita egyes aspektusaira, különösképpen a negatív és pozitív szabadságok koncepciójára, mivel ez a kérdéskör döntő az oktatáspolitikai színterén. Az oktatásügyben gyakran kemény politikai dilemmák tükröződnek az alternatívákban, s ezek a dilemmák Galston szerint a legnehezebben megoldhatóak: a választás „nem a jó és a rossz, hanem az egyik és a másik jó között áll fenn”: az alternatívákat az egyes, jónak látott döntések jelentik.*

---

gok”, mint az egészségügyi ellátáshoz való jog, „a lehetőségek joga”, mint például az oktatásban való részvételhez fűződő jog); és részesülési jogokat (a munkabiztonsághoz kötődő jog, a kollektív alku joga). (31.) E jogok kialakulása történelmileg eltéréseket mutat, és a világ fejlett ipari társadalmában más- és más módon érvényesülnek – a történelmi tényezők és a politikai berendezkedés eltérései miatt, aszerint, hogy egy adott ország rendszere inkább hagyományos (például Németország, Franciaország vagy Belgium), liberális (Ausztrália, Kanada, Japán, Egyesült Államok) vagy szociáldemokrata (Svédország, Norvégia, Dánia).

Az egyes országokra jellemző jogtípusok „nem határozhatók meg azonos mértékkel” (206.) és ezért a teljesen egzakt, állampolgári jogokat górcső alá vevő nemzetközi összehasonlítás nehézségeibe ütközik. Janoski szerint mégsem lehetetlen az ilyen összevetés, amennyiben az országokat a jogok relatív típusai alapján állítjuk rangsorba, ezt követő-

Ezzel ellentétben egyéb társadalmi jogok, mint például a jóléttel kapcsolatosak az Egyesült Államokban sosem élveztek széles körű támogatottságot – s azokat nem is adták meg automatikusan az újonnan érkezetteknek, kivéve bizonyos csoportokat (például kubai vagy vietnami menekültek), ők ugyanis a törvényhozás idevonatkozó döntései alapján speciális státusra tarthattak igényt. (McGroarty, 1996)

Részben az állampolgárok jogainak konkrét megközelítése tükröződik az egyéneket és csoportokat megillető szolgáltatásokhoz való jog természetében és mértékében. Ezek alapvetően a fennálló politikai rendszerek által meghatározottak. (Aleimikoff és Klusmeyer, 2000) Janoski (1998) az állampolgári jogok négy általános típusát különbözteti meg erre vonatkozó széleskörű tanulmányában: a jogrendszerrel kapcsolatosakat (például az egyenlő elbánáshoz való jog, a szólásszabadságot kimondó jog, a tulajdonhoz való jog); politikai jogokat (szavazati jog, hivatal betöltésének joga, pártalapítási és pártba való belépés joga); társadalmi jogokat („valamely képességet lehetővé tevő jogok”, mint az egészségügyi ellátáshoz való jog, „a lehetőségek joga”, mint például az oktatásban való részvételhez fűződő jog); és részesülési jogokat (a munkabiztonsághoz kötődő jog, a kollektív alku joga). (31.) E jogok kialakulása történelmileg eltéréseket mutat, és a világ fejlett ipari társadalmában más- és más módon érvényesülnek – a történelmi tényezők és a politikai berendezkedés eltérései miatt, aszerint, hogy egy adott ország rendszere inkább hagyományos (például Németország, Franciaország vagy Belgium), liberális (Ausztrália, Kanada, Japán, Egyesült Államok) vagy szociáldemokrata (Svédország, Norvégia, Dánia).

en pedig egybevetjük az egyes jogtípusokra a relatív elhelyezkedéseket. Ezzel a kutatási módszerrel végezte el a szerző a vizsgálatát, melynek eredménye igazolta a feltételezést, miszerint a liberális országokban viszonylag gyorsabban alakult ki a politikai demokrácia – ott a jogrendszerrel kapcsolatos és politikai jogok a kidolgozottabbak és kodifikáltabbak a társadalmi és részesülési jogok rovására, ellentétben a hagyományos rendszerű országokra jellemző helyzettel, ahol viszont a társadalmi és részesülési jogok játszanak nagyobb szerepet az egyéni, a jogrendszerrel kapcsolatos és politikai jogoknál. A szociáldemokrata országokban mind a négy jogtípus viszonylag magas szinten van jelen. Gyümölcsöző lehet, ha az oktatási nyelvpolitikák elemzésekor alkalmazott szisztematikus megközelítésben az állampolgári jogok eme felosztását együtt szemléljük az egyes országok mélyben gyökerező, központi értékeit érintő nyelvpolitikai megközelítéseivel. (*Lásd Ricento [1998] és McGroarty [1997] írását az Egyesült Államok kapcsán.*)

### A pluralizmus megjelenése a demokráciák oktatásügyében

A kortárs társadalomelméletben jelenleg heves viták folynak arról, milyen mértékben képesek a többségi hatalomra épülő demokráciák a pluralizmus megjelenítésére a politika és a tettek mezején. (*Galston, 1999*) Talán nem érdektelen rámutatni a vita egyes aspektusaira, különösképpen a negatív és pozitív szabadságok koncepciójára, mivel ez a kérdéskör döntő az oktatáspolitikai színterén. Az oktatásügyben gyakran kemény politikai dilemmák tükröződnek az alternatívákban, s ezek a dilemmák *Galston* szerint a legnehezebben megoldhatóak: a választás „nem a jó és a rossz, hanem az egyik és a másik jó között áll fenn” (1999, 771.): az alternatívákat az egyes jónak látott döntések jelentik. *Galston* szerint a liberális demokráciákban nagy fontosságot tulajdonítanak a negatív szabadságnak: az egyén választási képességének a jóról vallott, egymással versengő, a kormány és más intézmények ítéletei által nem limitált képzetek között, s hogy az egyéni a választásnak megfelelő életet éljen. A negatív szabadság tehát nem más, mint a mások által nem befolyásolható döntések meghozatalának joga. A pozitív szabadság ezzel szemben a közösségeknek a tagjaik számára szükséges szolgáltatásokkal kapcsolatos kötelezettségeit jelenti – megerősítő kötelesség arra, hogy egyének, illetve csoportok számára valamit elérhetővé tegyenek. A társadalomelméletben és a jogban a negatív és pozitív szabadság tárgyalása a jogok és kötelességek kimunkálásához nélkülözhetetlen tetemes mennyiségű elméleti anyaggal és jogi precedenssel járt. A nyelvhez és oktatáshoz való jog ügyében jelenleg tapasztalható figyelem megerősödése miatt a szakirodalomnak ezt a vetületét is tanulmányozni kell az elmélet és gyakorlati döntések megfelelő kialakítása érdekében.

A jogok és kötelességek kérdésköre nagy területet ölel fel, ám az utóbbi években megjelent művek számos problémát körüljárnak, s emellett felhasználják napjaink nyelvi vitáinak tanulságait is. A „jogok” terminusának angol-amerikai használatát a jogtudós, *Richard Primus* elemzi (1999), aki bemutatja, hogy az 1919-ben közreadott *Hohfeld*-i klasszikus felosztás óta a fogalom négy eltérő jelenséget képez le. Ezek mindegyike más és más következtetésekre ad lehetőséget. A szociológia, az erkölcsfilozófia és a jog területén eltérő módon ragadhatók és védhetők meg, és fejlődése során változásokon ment át, újabb és újabb tartalmakkal telítődve. Ezek közül az oktatással és a nyelvpolitikával legszorosabb kapcsolatban álló két kérdéskör a valamihez való jog (követelésjogok) és a valamilyen cselekedethez való jog, minden külső beavatkozástól mentesen (szabadságjogok). Ha ezeket a koncepciókat a nyelvoktatásra alkalmazzuk, feltehetjük a kérdést: létezik-e oktatáshoz való jog? Ha igen, létezik-e valamilyen nyelven történő oktatáshoz való jog? A pluralizmus kortárs elméleteiből kiindulva adott válaszok orientálhatnak valamelyest, de egyetemes érvényű válasszal nem szolgálunk – és hozzátehetjük, hogy erre nem is lehetnek alkalmasak, ha a liberális politikaelméletből indulunk ki, amely az egyé-



ni döntés elsőségét hirdeti. (*Galston*, 1999) Ehelyett azt kell mondanunk, hogy a választ az egyes országokban ható erkölcsi, jogi és politikai felépítményből kiindulva kell feltenni és megadni. A kanadai jogelmélet-tudós, *Will Kymlicka* dolgozta ki a kisebbségi jogok legrészletesebb rendszerét, és ő az oktatásban (és más közösségi területeken, mint például a kormányzati tevékenységben) használt kisebbségi nyelvek explicit elismerése mellett tört lándzsát – feltéve, ha ez a használat kimutathatóan valamely történelmi hátrányt korrigál. A szerző azonban azzal egészíti ki fejtegetéseit, hogy „e jogok legitim hatálya a körülményektől függ”. (1995a, 110.) (1) Egy másik kanadai jogfilozófus, *Michael Hartney* (1995) kifejti, hogy a Quebec tartományban folyó nyelvi vitákat a „kollektív jogok” három eltérő, a francia nyelv használatának támogatásával, illetve az angol háttérbe szorításával kapcsolatos értelmezése jellemezte – ezek esetenként ki is zárták egymást. Az értelmezések összeférhetetlensége nehezítette a mélyben meghúzódó jogi kérdések vizsgálatát. (1995, 221–222.)

Az elméleti következtetések azonban nem írják felül a közös kommunikációra való igényt. A társadalmi viszonyok pluralista, liberális szemléletét megfogalmazó számos elméleti gondolkodó véleménye szerint a viszonylagos harmónia elérésének képessége az egyes csoportok egymás mellett élésében a „gyakorlati racionalitás” mentén alakul ki, melyet kizárólag párbeszéd útján lehet elérni. Az értelmes párbeszéd tehát feltételezi az egymással való kommunikáció képességét. Ebből pedig az következik, hogy a közszférában (például az oktatásban) használt nyelvvel kapcsolatos választás „a multikulturális, többnemzetiségű társadalmak legégetőbb kérdése” (*Addis*, 1997, 138.), mivel „a nyelv nem pusztán a valóság közvetítésének médiuma – részben e valóság alakítása is”. (1997, 138.) Az oktatási gyakorlatra is igaz, hogy alakítja a valóságot – ezáltal képezve le az oktatás nyelvpolitikájának mibenlétét az alkalmazott pedagógiai megközelítésekben. Az oktatásban vagy bármely más területen „a szólásszabadság alapján nem ítéhető meg a nyelvpolitika helytállósága” (*Kymlicka*, 1995b, 18.), még azokban a liberális politikai hagyomány iránt elkötelezett országokban sem, ahol az egyéni választás teljesen szabad. A demokratikus társadalmakban megfelelő oktatási nyelvpolitika kidolgozása és védetősége érdekében a pluralizmus híveinek meg kell ismerniük és rendszerbe kell építeniük az oktatási döntéshozatal releváns nemzeti és helyi viszonyait. Mint a következő, az Egyesült Államokra szorítkozó fejtegetésekből látható lesz, e viszonyokat sajátos dimenziók, összetettség és specifikusság jellemzi.

### Oktatásügyi döntéshozatal

Az oktatásügyben a nemzeti, tartományi és helyi kormányzati szervezetek határozzák meg a döntéshozatali pontokat és hatásköröket. Oriási eltérések mutatkoznak tekintetben, hogy az oktatásügyi döntések mennyire helyiek. Az Egyesült Államokban jelentős az oktatás helyi felügyelete, amin a választott iskolai testületek gyakorolta ellenőrzést értjük. (*McGroarty*, 1997) Ez egyben nagyobb is annál, mint ami a többi angol nyelvet beszélő országra jellemző (például Kanadára vagy Ausztráliára), ahol a tantervi döntéshozatalban viszonylag nagyobb szerepet kapnak a tartományi és alkalmanként a nemzeti hatóságok. Továbbá, mivel az Egyesült Államokban az oktatás a tagállamok önálló hatáskörébe utalt területek egyike, az egyes államok konkrét politikai kultúrája nagyban befolyásolja a nyelvoktatási programokat, így a kétnyelvű oktatást is közvetlenül érintő oktatási értékrendszer természetét.

A nemzeti értékekhez hasonlóan az államok társadalmpolitikai értékei is változnak, területenként és mértékükben is eltérő módon. A társadalmi mobilitás és a gazdasági változások által befolyásolt véleményekben kimutatható folyamatos átalakulás ellenére valószínűleg feltételezhető egyfajta állandóság az oktatási döntéshozók által „feltételezett valóságban” – melyet a nyolcvanas években *Marshall*, *Mitchell* és *Wirt* (1989) írt le –,

ezt az állandót használjuk az amerikai államok némely kétnyelvű oktatási programjával kapcsolatos attitűdök tektonikájának feltérképezéséhez.

Marshall és kollégái a politikai elit értékorientációját vizsgáló kutatásokat elemezve a kormányzatnak a társadalmi életben betöltött szerepéhez köthető hármastípusú orientációját különítette el. (1989, 111.-tól) Az első az individualisztikus, melyben a kormánymechanizmus a piac hatékony működését segíti elő (mintájukban ezt képviseli Illinois és Pennsylvania). A második a moralisztikus, melyben a kormány a közös jó elérése érdekében koordinálja a folyamatokat (Wisconsin és Kalifornia). A harmadik pedig a hagyományelvű, melyben a kormány szerepe a fennálló rend védelme (Arizona és Nyugat-Virginia). Ezt követően kérdéseket tettek fel 112 különböző funkciójú és eltérő befolyással bíró oktatáspolitikai elitszereplőnek. A kérdések arra irányultak, hogy a válaszadók a nyolcvanas évek derekán vitatott ügyekben milyen véleményt vallottak az oktatási döntéseket meghatározó négy értékkel kapcsolatban: az egyenlőségről, a hatékonyságról, a minőségről és a választásról. Az eredmények arról tanúskodtak, hogy valamennyien meg tudták fogalmazni az akkoriban az oktatáspolitikára ható négy fő (és egymással versengő) értékhez fűződő eltérő állami irányelveket és a belőlük következő megközelítést. A kutatók nem egy esetben tapasztalták, hogy az oktatásügyben a minőséget és hatékonyságot előtérbe helyező későbbi hangsúlyváltás következményeként a szélesebb körű egyenlőséget célzó, az 1960-as évek Nagy Társadalom programjaiban megújult szövetségi kezdeményezések hatása csökkent. A politikusoknak a négy érték fontosságát illető véleménye azonban összhangban volt az egyes államok történelmi és politikai fejlődésével. Hangot adtak annak, hogy a számos megszorítás miatt „lehetetlen valamennyi értéket az őt megillető szinten folyamatosan fenntartani” és hogy „a kényszer hatására változtattak a politikai irányultságon”. (171.) Az oktatáspolitikai irányításában a válaszadók megpróbálták az egyes államok politikai kultúrájának megfelelő módon egyensúlyozni az oktatási rendszerekkel szemben támasztott meritokratikus és demokratikus követelmények között. (166.)

Miben is áll az ilyen kutatások gyakorlati jelentősége annak megértésében, hogy a kétnyelvű oktatást mennyire támogatják – illetve, hogy az milyen ellenállásba ütközik? Ennek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy Marshall, Mitchell és Wirt mintája két olyan államot is tartalmazott, Kaliforniát és Illinois-t, melyekben a nyelvi kisebbségi tanulók aránya a legmagasabb, illetve egy harmadikat, Arizonát, amely egyike azon nyolc államnak, ahol az iskolába évenként belépő spanyol ajkúak száma meghaladja a 100 000-et. (*Trueba*, 1998, 256.) Annak ellenére, hogy a nyolcvanas évek közepe óta valamennyi tagállamban megváltozott a társadalompolitikai klíma, a politikai kultúrák állami szintű elemzése felszínre hozta, hogy az egyes helyi közösségekben külön-különféle módokon kell megszerezni az innovatív jellegű nyelvoktatási programok iránti támogatást. Az USA kormányzata különböző szintjeinek oktatásfejlesztő hatékonyságával kapcsolatos közvélekedést vizsgáló friss kutatások rávilágítottak az egyes államok döntési kontextusának fontosságára. Az amerikaiak jelentős hányada jobban bízik az egyes államok oktatásfejlesztő kompetenciájában, mint a szövetségi kormányéban. Előbbit 72, utóbbit csak 22 százalékuk emelte ki. (*Blendon és társai*, 1997, 212.) Az újítások – mint például a kétnyelvű programok bevezetése – ott válnak tehát lehetővé, ahol az iskolarendszer folyamatosan fenn tudja tartani a bizalmat a testületek tagjaival, illetve a szülői és tanuló közösséggel.

Marshall, Mitchell és Wirt elemzése még a kétnyelvű oktatást korlátozó intézkedések előtt született. *Dicker* (2000) már a korlátozás történelmi vetületét vizsgálja egyes állami szintű akciók kapcsán, köztük a csak angolul történő oktatási törvényjavaslat és a Szilícium-völgyi szoftverfejlesztő, *Ron Unz* által támogatott kaliforniai 227-es javaslat elemzésével. Unz másik, 2000 novemberében Arizonában benyújtott kezdeményezése (a 203-as javaslat) a kaliforniaiainál is messzebbre ment. Ezzel bezáródtak azok a kiskapuk, melyek lehetővé tették a szülőknek, hogy gyermeküket kétnyelvű iskolába írassák be a pre-

ferált angol nyelvű helyett. (Crawford, 2000) Többen kritizálták e kezdeményezések hatását. David Broder (2000) politikai újságíró szerint a gazdagabb rétegek szavazatok megvásárlásával érik el céljukat. Az eredményeket ezután szándékoltan nem hitelesen tállják, ami pedig azzal jár, hogy a szavazók nincsenek igazából tisztában egy egyszerű igen-nem döntés hatásaival. A politikai stratégia szempontjából tehát az államok társadalompolitikai klímájának vizsgálata felszínre hozta, hogy a kétnyelvű oktatás támogatását (mely a csak angolul folyó oktatást szolgáló törvényalkotás és a népszavazási kezdeményezések elleni fellépésben nyerhet formát) az államokként különböző politikai hatás-  
gyakorlás eszközeivel kell fejleszteni és fenntartani. (2) Arizonában például a 203-as javaslat ellenzői (azaz a kétnyelvű oktatás mellett állók) kiemelték, hogy Unz kezdeményezésének ottani változata ellehetetlenítette az iskolarendszerek fölött gyakorolt helyi befolyást tekintetben, hogy a tanulók egy csoportja mely programok között választhat. Lévén, hogy a helyi befolyás nemcsak mint nemzeti érték fontos, hanem egyben mélyen gyökerező arizonai jellemző is, bíztak abban, hogy ez a megközelítés szélesebb támogatottságot élvez majd, mint az, mely a tanárok és az adminisztráció felkészültségére épít

*Az 1980-as években felkapott „új föderalizmus” az oktatásban és máshol is a kétnyelvű programok elterjedése és fejlődése ellen hatott. Ennek oka abban keresendő, hogy olyan helyzetben lazult meg a szövetségi kontroll és csökkentek a szövetségi kiadások, amikor megnőtt az országba érkező bevándorlók száma – és részben emiatt hagyott alább a pluralizmus iránti elkötelezettség, csökkent a gyakorlati munkát segítő szakmai támasz és kevesebb forrás állt rendelkezésre, annak ellenére, hogy megnövekedett a szolgáltatások iránti potenciális igény.*

tett a kétnyelvű programok fenntartása érdekében – még akkor is, ha ez utóbbi a jó minőségű programok elengedhetetlen feltétele. (3) A közbeszédben a tanárok és hivatalnokok szakértelmét nem becsülik nagyra.

Egy olyan hagyománykövető amerikai állam esetében azonban, mint amilyen Arizona, a helyi befolyásra vagy más, inkább az állami, mint a nemzeti szavazóbázis számára fontos értékekre való apellálás nem szüntetheti meg a nyelvi kisebbségek számára nyújtott szolgáltatásokban mutatkozó egyenlőtlenségeket, ha ez nem jár együtt a pluralizmus, a hatékony vezetés és a megfelelő források iránti általános elkötelezettséggel. Éppen emiatt érvényes Kymlickának (1995a, 6. fejezet) a pusztán helyi megközelítésekre való hagyatkozást illető kritikája. Ő ugyanis ebben az amerikai politikában és politikai diskurzusban túlon túl gyakran és előszeretettel alkalmazott ellenszert lát, mely megkerüli

li azt a kérdést, hogy mely politikai tényezők a leginkább érintettek bizonyos döntésekben. Mindez a különböző csoportok képviselőivel kapcsolatos választási csalások és más hasonló gyakorlat teljes figyelmen kívül hagyását jelenti. A megszokott politikai keretek között megválasztott vezetők (akár kormányzók, állami oktatási felügyelők vagy iskolai testületi tagok) figyelemmel kísérik a szavazói igényeket.

Az Egyesült Államokban a nyelvi kisebbségi közösségek státusát jól példázza a Phoenixben (Ortiz, 2000) és Los Angelesben élő spanyolajkúak helyzete. Az ő szavazóerejük „kifejezetten aránytalan a létszámukhoz képest”. (Lopez, 1996, 147.) Moran (2000) szerint az 1980-as években felkapott „új föderalizmus” az oktatásban és máshol is a kétnyelvű programok elterjedése és fejlődése ellen hatott. Ennek oka abban keresendő, hogy olyan helyzetben lazult meg a szövetségi kontroll és csökkentek a szövetségi kiadások, amikor megnőtt az országba érkező bevándorlók száma – és részben emiatt hagyott alább a pluralizmus iránti elkötelezettség, csökkent a gyakorlati munkát segítő szakmai támasz és kevesebb forrás állt rendelkezésre, annak ellenére, hogy megnövekedett a szolgáltatások iránti potenciális igény. (4)

## Az USA oktatási rendszerének súlypontjai

Az Egyesült Államokban alkalmazott pedagógiai nyelvpolitikák, és ezen belül a két-nyelvű oktatás támogatásának érdekében tehát három, egymással összefüggő politikai fejleményre van szükség. Elsőként is a nyelvi kisebbségi közösségeknek erős szavazói jelenlétet kell megvalósítaniuk. Másodsor: ezeknek a szavazópolgároknak hallatniuk kell a hangjukat az oktatás nyelvvel kapcsolatos ügyekben. Ennek módja az egyes csoportoknak a nyelvről mint alapértékekről vallott nézetei szerint változhat. (Smolicz, 1980, 1991) Valószínűbb az aktivizálódás az ország egyes helyein, mint másutt (ezzel összefüggésben lásd Glazer, 2000; Portes és Stepick, 1993; Schatz, Sullivan, Flaningan és Black, megjelenés előtt). Általán, hogy a nyelvi kisebbségek tagjai valamelyes politikai hatalomra tesznek szert, több lehetőség nyílik az oktatás nyelvpolitikájának befolyásolására, annak ellenére, hogy ez sem jelent garanciát konkrét célok elérésére.

A harmadik súlypont a kétnyelvű oktatást támogató pedagógusok, kutatók és politikusok azon képességét illeti, mellyel pontosan és meggyőzően kommunikálják az ilyen oktatás célkitűzéseit és eredményeit az egyes közösségek számára. Az elmúlt tíz évben a nyelvészetben kutatások kezdődtek a formális nyelvtanulás és -oktatás, valamint az ezt befolyásoló tényezők közötti kapcsolat árnyalt leírására. Az iskolákban és egyes programokban megfigyelt oktatási folyamatok feltérképezése hozzásegít a kétnyelvű iskolai oktatásban elérhető eredmények pontos megértéséhez és a célirányosabb elvárások megfogalmazásához. Az oktatáskutatásban tehát folyamatosan jelen van az alapos longitudinális esettanulmányok (például Cahnmann, 1998; Freeman, 1998) és keresztmetszeti megfigyelések iránti sürgető igény. (Dentler és Hafner, 1997) Ezek a kétnyelvű iskolák, programok és osztálytermek eltérő sikerességéről számolnak be. Az volna az ideális, ha a tanulmányok etnografikus kutatással is kiegészülnének a két nyelven való tanulásában és annak használatában egyénenként változó összetett folyamatok megragadása érdekében. (például Zentella, 1997) A szakma már elmozdult az egyedül üdvözítő program modelljének hirdetésétől, mely gyakran figyelmen kívül hagyta a konkrét adottságokat. Ehelyett az oktatási program, a tágabb társadalmi, a nyelvi és kulturális mozzanatok, valamint a kétnyelvűséghez elvezető, színvonalas második nyelven történő oktatást lehetővé tevő források közti összhang szempontjából jelentős kérdéseket veti fel. (Genesee, 1999; McKay, 2000) Konkrét, hasonló programokban, egymással összevethető közegekben tett megfigyelésekből származó adatokkal kell választ adni a kétnyelvű oktatást érő kritikákra, például arra a meggyőződésre, mely szerint ez burjánzó bürokráciát hozott létre. (Gonzalez, 2000, 225–227.)

A kétnyelvű oktatást támogatók az ilyen programokban megtestesülő értéket a gazdasági szféra egyre növekvő nemzetközivé válásának alapján tüzték zászlajukra (az Egyesült Államokban is érdemes lenne megvizsgálni ezt a vélekedést, Clyne 2000-es ausztráliai kutatását követve). De ugyanők azt is hangoztatták, hogy a kétnyelvű oktatás optimális jegyei és az oktatás minőségével kapcsolatos kívánalmak szorosan összefüggnek (Brisk, 1998) – és ez a kapcsolat tartalmi, valamint stratégiai szempontból is érvényesnek látszik. A liberális demokráciákban a sokféleség iránti megbecsülés érdekében tett egyéb gyakorlati lépésekhez hasonlóan az erőfeszítéseket szükségképpen az egyes két-nyelvű közösségek és oktatási programok konkrét körülményei alakítják. A közbeszédben el kell érni, hogy a szilárd alapokon nyugvó kétnyelvű oktatásról és más, a nyelvi kisebbségeket szolgáló programokról szóló beszámolók rendszeresen hangot kapjanak. Eredményeiket pontosan kell bemutatni, és a standard mutatókon kívül tartalmazniuk kell a nem szükségszerűen tudományos igényű, mindazonáltal oktatási szempontból jelentős kimeneteket is, melyek a személyes és személyek közötti gyarapodással és harmóniával kapcsolatosak. Vagy ahogy Cummins (1999) megjegyzi: a felhalmozott bizonyítékokat alá kell vetni annak a vizsgálatnak, hogy milyen mértékben igazolják az elméleti alapot egyfelől és az empirikus eredményeket másfelől.

## Összefoglalás

A jelen nyelvvoktatási politikát érő hatások nemcsak a nyelvi különbségekkel kapcsolatos véleményekből származnak, hanem az állampolgárságot, oktatást, egyenlőséget és ezek viszonyát taglaló elméletek alakulásából is. Az Egyesült Államokban és másutt is megfigyelhető kulturális váltások együtt járnak e koncepciók eltérő értelmezésével is. E sokszínű társadalmakban az „összetett egyenlőség” (Walzer, 1983), valamint az összetett vagy megkülönböztetett állampolgárság (Aleinikoff és Klusmeger, 2000; Dauenhauer, 1996; Kymlicka, 1995a, 1996) tartalmának meghatározását célzó szellemi erőfeszítések kiemelik ugyan az egyetemes oktatás lehetővé tételének fontosságát, egyúttal azonban sok szabadelvű demokráciában távol vagyunk még a pedagógiai döntések (például a nyelvválasztás) elméleti megalapozásától. Az oktatás nyelvét illető gyakorlati döntéseket a sajátos nemzeti és helyi társadalmpolitika által áthatott közegek befolyása alatt álló, az oktatási kormányzati struktúrákhoz tartozó egyes hatalmat gyakorló csoportok hozzák – mely viszonyokat át meg áthatják a helyi, regionális és nemzeti gyökerű értékekhez és körülményekhez kötődő innovációk. A kétnyelvű társadalmakban tevékenykedők, a kétnyelvűség iránt elkötelezettek erőfeszítései annak függvényében vezethetnek eredményre, hogy miképpen értelmezik, érik el és teszik lehetővé az általuk támogatott nyelvvoktatási programok és a tágabb oktatási célkitűzések közötti összhangot.

## Jegyzet

(1) Kymlicka gondolatmenete (1995a, 1996) jó eligazítást ad az önkéntes bevándorló kisebbségek potenciális nyelvi követelése és a „nemzeti kisebbségek” megkülönböztetéséhez, mely utóbbiak nagyjából az önkéntelen kisebbségek fogalmának felelnek meg Ogbu felosztásában. (Ogbu, 1978; Gibson és Ogbu, 1991) Ilyenek például az őslakos csoportok. Terjedelmi korlátok miatt nem tárgyalhatók itt ezek a különbségek, sem ezeknek a megfelelő nyelvpolitikára tett hatásuk, de megjegyzendő, hogy a valamennyi kisebbségi csoporttípusban megfigyelhető, történelmi folyamatok és a jelen helyzet közt fennálló konfliktusok alapot jelentenek az oktatáspolitikában potenciálisan más-más nyelv használatára.

(2) A csak angolul folyó oktatást célzó törvényhozás támogatása régióként is eltérést mutat, részben abból kifolyólag, hogy az etnikum iránti lojalitásnak és a nyelvi képességeknek eltérő fontosságot tulajdonítanak, s ezeket a releváns attitűdöket más és más módon befolyásolják. Lásd ebben a témában Schatz, Sullivan, Flanigan és Black kiadás előtti munkáját.

(3) Ron Unz nyújtotta be a 203-as számú javaslatot, amely róla híresült el, s mely Arizonában 63 százalékos támogatottságot kapott 37 ellenében. Ez a kétnyelvű oktatás helyett az angol intenzív nyelvi oktatását követelte meg – de a többségi támogató vélemény ellenére területi eltérés volt megfigyelhető (lásd az Arizonai Államhivatal 2000. november 27-i hivatalos jelentését a <http://www.soaz.com/election/2000/General> oldalán a *Canvass2000GE.pdf* anyagot). A javaslatot három megyében is elutasították (Apachében, Coconinóban és Navajóban) – ahol navahó és hopi rezervátumok találhatóak jelentős arányú őslakos szavazóval, és ahol az összszakosság viszonylag kisebb, mint Phoenix és Tucson sokkal nagyobb kiterjedésű városaiban. Mind az állami, mind a nemzeti médiumok elhallgatták ezeket az eredményeket, melyek azt is megmutatják, hogy jelentős volt a 203-as javaslattal szembeni ellenállás – azokon a területeken, ahol a szavazópolgárság valamelyes százaléka személyes tapasztalatokkal rendelkezett az oktatásban jelenlévő nyelvi korlátozásról.

(4) A kétnyelvű közösség iránti rokonszenv figyelmen kívül hagyható, ha a helyi ellenőrzés egyetlen nagy hatalmú személy kezében összpontosul, mint amilyen az iskolai főfelügyelő. Soto (1997) beszámolója egy viszonylagos elfogadottságnak örvendő kétnyelvű program ellehetetlenítéséről jól példázza azt, milyen hatalommal bírnak a kerületi főfelügyelők. Az Egyesült Államokban ezeket a tisztségviselőket többnyire közvetve választják (bár ez alól vannak kivételek is) – a jellemző az, hogy a választott iskolai testületi tagok kérik fel őket. Ezáltal a főfelügyelők csupán a helyi iskolai testület hallgatólagos, de inkább kifejezett egyetértésével működhetnek.

## Irodalom

- Addis, A. (1997): On human diversity and the limits of toleration. In: I. Shapiro – W. Kymlicka (szerk.): *Ethnicity and group rights (NOMOS XXXIX)* (Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy). New York University Press, New York. 112–153.
- Aleinikoff, A. – Klusmeger, D. (szerk.) (2000): *From migrants to citizens: Membership in a changing world*. Carnegie Endowment for International Peace, Washington, DC.

- Arizona Secretary of State's Office. (November 27, 2000): *State of Arizona Official Canvass*. <http://www.sosaz.com/election/2000/General/Canvass2000GE.pdf>
- Benhabib, S. (1997): Strange multiplicities: The politics of identity and difference in a global context. In: A. Samatar (ed.): *The divided self: Identity and globalization*. *Macalester International*, 4. Macalester College, St. Paul, MN. 27–56.
- Benhabib, S. (1999): Citizens, residents, and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 66, 709–744.
- Blendon, R. – Benson, J. – Morin, R. – Altman, D. – Brodie, M. – Brossard, M. – James, M. (1997): Changing attitudes in America. In: Nye, J. – Zelikow, Jr., P. – King, D. (szerk.): *Why people don't trust government*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 205–216.
- Blommaert, J. (ed.) (1999). *Language ideological debates*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Brisk, M. E. (1998): *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Broder, D. S. (2000): *Democracy derailed: Initiative campaigns and the power of money*. Harcourt, New York.
- Cahnmann, M. (1998): Over thirty years of language-in-education policy and planning: Potter Thomas Bilingual School in Philadelphia. *Bilingual Research Journal*, 22. 65–81.
- Clyne, M. (2000): Promoting multilingualism and linguistic human rights in the era of economic rationalism and globalization. In: R. Phillipson (ed.): *Rights to language*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 160–163.
- Crawford, J. (2000): *Revitalizing languages in an English-Only climate. Featured presentation at Learn in Beauty Conference*. Northern Arizona University, Flagstaff.
- Cummins, J. (1999): Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, 28. 7. 26–32, 41.
- Dauenhauer, B. (1996): *Citizenship in a fragile world*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Dentler, R., – Hafner, A. (1997): *Hosting newcomers: Structuring educational opportunities for immigrant children*. Teachers College Press, New York.
- Dicker, S. (2000): Official English and bilingual education: The controversy over language pluralism in U.S. society. In: Hall, J. K. – Eggington, W. (szerk.): *The sociopolitics of English language teaching*. Multilingual Matters, Clevedon. 45–66.
- Freeman, R. (1998): *Bilingual education and social change*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Galston, W. A. (1999): Value pluralism and liberal political theory. *American Political Science Review*, 93, 769–778.
- Genesee, F. (1999, szerk.): *Program alternatives for linguistically diverse students*. (Educational practice rep. no. 1). Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE), Santa Cruz, CA.
- Gibson, M. – Ogbu, J. (szerk.). (1991): *Minority status and schooling*. Garland, New York.
- Glazer, N. (2000): On *Beyond the melting pot*, 35 years after. *International Migration Review*, 34. 270–279.
- Gonzalez, J. (2000): *Harvest of empire: A history of Latinos in America*. Viking Penguin, New York.
- Goodlad, J. (1984): *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill, New York.
- Harklau, L. (2000): From the „good kids” to the „worst”: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*, 34. 35–67.
- Hartney, M. (1995): Some confusions concerning collective rights. In: Kymlicka, W. (szerk.): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford. 202–227.
- Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart, R. – Nevitte, N., – Basañez, M. (1996): *The North American trajectory: Cultural, economic and political ties among the United States, Canada, and Mexico*. Aldine de Gruyter, New York.
- Jacobson, D. (1996): *Rights across borders: Immigration and the decline of citizenship*. The Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Janoski, T. (1998): *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kymlicka, W. (1995a): *Multicultural citizenship*. Oxford University Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (1995b): Introduction. In: Kymlicka, W. (ed.): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford. 1–27.
- Kymlicka, W. (1996): Three forms of group-differentiated citizenship in Canada. In: S. Benhabib (ed.): *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. Princeton University Press, Princeton. 153–170.
- Kymlicka, W. – Norman, W. (1995): Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In: R. Beiner (szerk.): *Theorizing citizenship*. State University of New York Press, Albany. 283–322.
- Lane, R. E. (2000): *The loss of happiness in market democracies*. New Haven: Yale University Press.
- Lopez, D. E. (1996): Language: Diversity and assimilation. In: Waldinger, R. – Bozorgmehr, M. (szerk.): *Ethnic Los Angeles*. Russell Sage Foundation, New York. 139–163
- Mansbridge, J. (1997): Social and cultural causes of dissatisfaction with U.S. government. In: Nye, J. – Zelikow, Jr., P. – King, D. (szerk.): *Why people don't trust government*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 133–153.

- Marshall, C. – Mitchell, D. – Wirt, F. (1989): *Culture and education policy in the American states*. Falmer Press, Bristol, PA.
- McGroarty, M. (1996): Language contact in social service institutions. In: Goebel, H. – Nelde, P. – Star, Z., – Wölk, W. (szerk.): *Handbook of Contact Linguistics*, 1. Ch. 106. Walter de Gruyter, Berlin. 865–871.
- McGroarty, M. (1997): Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. In: Eggington, W. – Wren, H. (szerk.): *Language policy: Dominant English, pluralist challenges*. John Benjamins, Amsterdam. 67–90.
- McKay, S. L. (2000): English language learners and educational investments. In: McKay, S. – Wong, S.-L. (szerk.): *New immigrants in the United States*. Cambridge University Press, Cambridge. 395–420.
- Moran, R. (2000): Legal investment in multilingualism. In: McKay, S. – Wong, S.-L. (szerk.): *New immigrants in the United States*. Cambridge University Press, Cambridge. 421–442.
- Ogbu, J. (1978): *Minority education and caste*. Academic Press, New York.
- Ortiz, P. (2000): Program prepares Latino leaders: Clout lags despite growing population. *The Arizona Republic*, B1, B10.
- Phillipson, R. (2000, szerk.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Phillipson, R., – Skutnabb-Kangas, T. (1999): Englishisation: One dimension of globalisation/ L'anglicisation: Un aspect de la mondialisation. *AILA Review*, 13. 19–36.
- Portes, A. (1997): Divergent destinies: Immigration, the second generation, and the rise of transnational communities. In: Schuck, P. – Münz, R. (szerk.): *Paths to inclusion*. Berghahn Books, New York. 33–57.
- Portes, A. – Stepick, A. (1993): *City on the edge: The transformation of Miami*. University of California Press, Berkeley.
- Primus, R. (1999): *The American language of rights*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ramírez, J. D. (1992): Executive summary of Vols. I and II of Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority students. *Bilingual Research Journal*, 16. (1/2), 1–62.
- Ricento, T. (1998): National language policy in the United States. In: Ricento, T. – Burnaby, B. (szerk.): *Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 85–112
- Sassen, S. (1998): *Globalization and its discontents*. New Press, New York.
- Sassen, S. (1999): Embedding the global in the national: Implications for the role of the state. In: Samatar, A. (szerk.): *Globalization and economic space. Macalester International*, Vol. 7. Macalester College, St. Paul, MN. 31–44.
- Schatz, R. – Sullivan, N. – Flanigan, B. – Black, A. (In press): *Attitudes toward English language legislation: Predictors and rationales*. Intercultural Communication Studies.
- Schieffelin, B. – Woolard, K. – Kroskrity, P. (1998, szerk.): *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press, Oxford.
- Schuck, P. (1998). Plural citizenships. In: Pickus, N. (szerk.): *Immigration and citizenship in the twenty-first century*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD. 149–191.
- Silverstein, M. (1996): Monoglot „standard” in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, D. – MacCaulay, R. (szerk.): *The matrix of language*. Westview Press, Boulder, CO. 284–306.
- Skutnabb-Kangas, T., – Phillipson, R. (1994, szerk.): *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Smolicz, J. J. (1980): Language as a core value of culture. *RELC Journal*, 11. 1. 1–13.
- Smolicz, J. J. (1991): Language core values in a multicultural setting: An Australian experience. *International Review of Education*, 37. 33–52.
- Sonntag, S. – Pool, J. (1987): Linguistic denial and linguistic self-denial: American ideologies of language. *Language Problems and Language Planning*, 11. 46.
- Soto, L. D. (1997): *Language, culture, and power: Bilingual families and the struggle for quality education*. State University of New York Press, Albany.
- Tollefson, J. (2000): Policy and ideology in the spread of English. In: Hall, J. K. – Eggington, W. (szerk.): *The sociopolitics of English language teaching*. Multilingual Matters, Clevedon. 7–21.
- Trueba, E. T. (1998): The education of Mexican immigrant children. In: Suárez-Orozco, M. (szerk.): *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary perspectives*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 251–275.
- Walzer, M. (1983): *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books. New York.
- Yankelovich, D. (1994): How changes in the economy are reshaping American values. In: Aaron, H. J. – Mann, T. – Taylor, T. (szerk.): *Values and public policy*. The Brookings Institution. Cambridge, MA.
- Zentella, A. C. (1997): *Growing up bilingual*. Blackwell Publishers, Malden, MA.

Köszönöm Christopher Griffinnnek (Észak-Arizonai Egyetem, Filozófia Tanszék) a liberális politikaelmélet egyes változatainak értelmezéshez nyújtott segítségét.

Horváth József fordítása