

LANSTYÁK ISTVÁN

Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között¹

1. Köztudott, hogy az anyanyelvi iskola a nemzeti kisebbségek fennmaradásának archimedesi pontja. Az anyanyelv oktatása (*anyanyelvi oktatás* vagy *nevelés*), s még inkább az anyanyelven történő (*anyanyelvű*) oktatás elsősorban mint *nyelvfejlesztő* (sokszor csak „nyelvkarbantartó) eszköz játszik szerepet a kisebbségek nyelvi megmaradásában. Az iskola ezenkívül *a kisebbségi nyelv használatának egyik fontos színtere*, „*gyakorlóterepe* is, mind a diákok, mind a tanszemélyzet számára. Olyan színtér ez, amely a tanulókat és a pedagógusokat meglehetősen *változatos regiszterkészlet kialakítására ösztönzi*, lehetővé téve a legkülönbözőbb *szaknyelvek* szóban és írásban történő használatát (az egyes szaktárgyak oktatása révén), az úgynevezett *szépirodalmi stílussal* való megismerkedést (az irodalom- és a fogalmazástanítás révén), a *hivatali*, illetve *közéleti stílus* bizonyos tartományainak birtokbavételét (az iskolához is kapcsolódó szervezeti élet révén), a sajátos *csoporthelyek*- a tanulók esetében az *ifjúsági és diáknyelv*, az *argó* - használatát a mindennapi együttlét, az informális emberi kapcsolatok, a közös célok és érdeklődés révén. A nemzetiségi iskola azon kevés *munkahelyek* egyike mind a gyermekek, mind a felnőttek számára, ahol a kisebbség nyelve - szerencsés esetben - *minden beszédhelyzetben* szabadon használható.

Ezenkívül az anyanyelvű közoktatás a kisebbség számára mint *presztízstényező* is fontos: az a tény, hogy egy nyelvet az iskolában tanítanak, s még inkább az, ha azon a nyelven tanítanak (más tantárgyakat is), rendkívüli módon növeli a kisebbségi nyelv tekintélyét, s ezzel hozzájárulhat a nyelvcsere lassításához (vö. Hoffmann 1991: 8, 191; 1. még Ölvédi 1985: 105; Skutnabb-Kangas 1990: 6). Ha pedig az oktatás nemcsak kisebbségi *nyelvű*, hanem ilyen *szellemű* is, vagyis az illető etnikai csoport öntudatának megerősítését segíti elő, akkor az iskola a kisebbségnek olyan „*erős vára*, mely hosszú távon is képes lehet ellenállni a kívülről jövő ostromnak éppúgy, mint az önfeladás öngyilkos ösztönének, a könnyebbik út utáni vágyódásnak.

2. A fentiek alapján könnyen belátjuk, hogy az oktatási rendszer annál hatékonyabban tud hozzájárulni a kisebbség nyelvi fennmaradásához, (a) *minél nagyobb mértékben van jelen az iskolában a kisebbség nyelve* (vagyis minél több tantárgyat oktatnak rajta), s a diákságnak minél nagyobb hányadára terjed ki „*fennhatósága*: nemcsak „*szélességben*, hanem „*mélységben és „magasságban* is. Azaz nemcsak az a fontos, hogy az iskolahálózat (b) az adott kisebbség *egész településterületét* befedje (túl azonban lehetőleg ne lépje), hanem az is, hogy (c) *minden iskolatípusra kiterjedjen*, s (d) a diákságnak *minden nemzedékét* magába foglalja, beleértve a felsőoktatásban résztvevőket is. Ezenkívül *a minőség kérdése* is fontos, vagyis az, hogy se (e) a kisebbségi iskolák *anyagi ellátottsága*, se (f) az *oktatás színvonala* ne legyen alacsonyabb, mint a többségi iskolákban.

2.1. Ismervén országaink oktatáspolitikai törekvéseit és a létező gyakorlatot, megállapíthatjuk, hogy a fenti követelményeknek megfelelő kisebbségi oktatási rendszer valójában *sehol sem létezik*. Az esetek egy részében *objektív okai* vannak a kisebbségi oktatási rendszer hiányosságainak, ám legtöbbször vagy *közönyről és tudatlanságról*, vagy pedig *nyelvi imperializmusról, szellemi gyarmatosításról* van szó (vö. Skutnabb-Kangas 1990: 17).

(a) Vannak kisebbségek, amelyek *dominanciaváltáson* mentek keresztül, vagyis az iskolába lépő gyermekek nagy részének másodnyelvi ismeretei biztosabbak, mint az elsõnyelvié, így a - nemegyszer szintén deficites - *másodnyelvük* a hatékonyabb eszköze az ismeretszerzésnek (vö. Gyõri-Nagy 1986: 533; 1988a: 10-12; 1991: 12; Kontra-Székely

1993: 140). A nyelvcsere előrehaladottabb állapotában lévő közösségek esetében előfordul, hogy *a család nyelvátörökítő szerepe teljesen megszűnik*, s az iskola kénytelen a diákok őseinek nyelvét *másodnyelvként* oktatni. Ez történt a magyarországi kisebbségekhez tartozók nagy részével az elmúlt évtizedekben. - Visszás dolog azonban az ilyen kisebbségek iskoláit példaként állítani más helyzetű kisebbségek elé. Például a szlovákiai magyarok elé, akiket otthon azzal vádolnak, hogy egyedül *nekik* nem felel meg az úgynevezett „alternatív, kétnyelvű oktatás koncepciója,² amelyet pedig a német és a ruszin kisebbség melegen üdvözöl (vö. Dolník 1994: 36-40; Pufflerová 1994: 55; 1. még Tarics 1992: 99; Csáky 1994: 149; Gabzdilová-Homišinová 1994: 22-3). Sajnos még *szakkörökben sem* ismeretlen az egyes kisebbségi csoportok közötti *mélyreható különbségek bagatellizálása*. Így például egy neves szlovák pszicholingvista, Oľga Árochová egyik, napilapban megjelent cikkében (1994) - az úgynevezett „alternatív iskolák mellett érvelve - a magyarországi szlovák iskolákat pozitív példaként állította a szlovákiai magyarok elé.

Más okokból nem tanítják anyanyelvükön az őseik nyelvét még beszélő *cigány* csoportokat a térség egyetlen országában sem. Itt az anyanyelvű iskolák létrejöttét *a nyelv alacsony standardizáltsági foka, a pedagógus- és tanszerhiány* gátolja (vö. Kontra-Székely 1993: 140; 1. még Réger 1979: 59). A helyzetet tovább bonyolítja a cigányság egy részének román anyanyelvűsége. Sajnos a nem magyar anyanyelvű cigány tanulók még *elemi szinten sem* használhatják az iskolában saját nyelvüket, pedig Magyarországon már cigány nyelvkönyvek, szótárak, iskolai nyelvi segédanyagok is léteznek (1. Csongor-Szuhay 1992: 239). Az idegen nyelven való tanulás épp a más szempontból is hátrányos helyzetű gyermekek iskolai előmenetelét nehezíti (vö. Réger 1979: 59-61; 1. még Csongor-Szuhay 1992: 241), s hoz létre úgynevezett *felcserélő (szubtraktív)³ kétnyelvűségi* (az utódállamok magyarulakta területein gyakorta *háromnyelvűségi*) helyzetet, mely kedvezőtlenül befolyásolhatja mindkét (mindhárom) nyelv fejlődését.⁴ Az anyanyelv alacsony presztízsére jól rávilágít az a tény, hogy a kétnyelvű magyarországi cigányok hajlamosak a kutatók előtt eltitkolni cigány nyelvtudásukat, egy nyelvű magyaroknak állítva magukat (vö. Réger 1979: 80-1).

(b) *A szórványban* élő kisebbségek esetében nem mindig valósítható meg, hogy az iskolahálózat a kisebbség egész településterületét befedje, így vannak vidékek, ahol a gyermekek nem részesülhetnek anyanyelvű oktatásban. Ilyenkor különösen *a középfokú oktatás*, illetve *a szakoktatás* intézményei helyezkednek el nemegyszer a kisebbség településterületén kívül (például a budapesti nemzetiségi iskolák), ami olykor szükségszerű, máskor azonban nem. Így nem kétséges, hogy a szlovák hatóságok részéről sanda szándék húzódott meg az elvben magyar tannyelvű, de - a magyar anyanyelvű szaktanárok hiánya miatt - gyakorlatilag szinte minden tantárgyat szlovákul oktató köagazdasági szakközépiskolai osztályok nagysurányi elhelyezése mögött (a magyar szakoktatók hiánya egy szlovák lakosságú városban természetes; csak az nem természetes, hogy a magyar osztályokat épp e város iskolájába helyezték). A kisebbségek érdekeit figyelmen kívül hagyó *körzetesítés* révén sajnos még *kisdiákok* is kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy többségi lakosságú településen kell iskolába járniuk.⁵

A szórványok esetében alapfokon az anyanyelvű iskola helyett a kisebb anyagi és személyi ráfordítással járó *anyanyelvápolás* alkalmazható pótmegoldásként, amint ezt az egykori Jugoszláviában, illetve mai utódállamaiban látjuk, sőt néhány éve Szlovákiában is megpróbálkoztak hasonló formával. (Ennek emigráns változata, az úgynevezett *vasárnap i iskola*.) Veszélyes azonban, ha az anyanyelvápolás olyan területeken is megjelenik (akár egyedüli, akár a szülőket kompromisszumra csábító alternatív formaként), ahol nincsenek objektív akadályai az anyanyelvű iskola létrehozásának.

A „jugoszláviai modellen kívül az anyanyelvápolás kategóriába sorolhatók a *nyelvvoktató* nemzetiségi iskolák is, melyekben az oktatás a többségi nyelven folyik, de a diákok anyanyelvét tantárgyként oktatják. Ilyen *a magyarországi nemzetiségi iskolák zöme*⁶ (vö.

Györi-Nagy 1985: 166; Kozma 1985: 102; Szász 1985: 246, 249; Fazekas 1991: 62, 1992: 49; Mihály 1994: 44), de gyakorlatilag ebbe a kategóriába sorolhatók több *szlovákiai szakiskola* elvben „magyar tannyelvű osztályai is, ezek között a fentebb említett nagysurányi szakiskolai osztályok is). Az ilyen oktatás bevezetésének azonban gyakran éppen nem a szórványhelyzet az oka (inkább *a következménye* lesz a kisebbség elszórványosodása, ha ez a típus válik uralkodóvá).

A nyelvoktató iskola előnyösebb a pusztán anyanyelv-ápolásnál, mivel itt az anyanyelvi óra szerves része a tanrendnek, minden diák számára kötelező. Térségünkben az sem utolsó szempont, hogy *megszüntetni is nehezebb*, mint a kötelező oktatáshoz lazábban kötődő anyanyelv-ápolást. Ám ha a nyelvoktató iskola valóban csak *nyelvet* oktat, s a kisebbség (és az anyaország) történelme, kultúrája, földrajza nem vagy csak minimális mértékben jelenik meg a tananyagban, igazat kell adnunk Mihály Ottónak, aki szerint „ez az iskolatípus - ha csak a kötelező tantervet tekintjük - valójában nem felel meg a kisebbségi iskola fogalmának (1994: 44). Mivel az ilyen iskola „a hatékonysági küszöb minimumát sem éri el, fenntartásának többletköltségei „ablakon kidobott pénznek tekinthetők (i. h.; vö. még Fazekas 1991: 62; Lehotská-Brna 1992: 32). Ha pedig a tanítás az *idegennyelv-oktatás módszereit* követi, Arturo Tosit kell idéznünk, aki szerint az ilyen nyelvoktatás nem nyelvmegegyeztetést, hanem ennek ellenkezőjét, *nyelvcserét eredményez* (1986: 11). Tosi meggyőzően érvel amellett, hogy az idegennyelv-oktatási módszerek teljesen alkalmatlanok a kisebbségi gyermekek élő nyelvi örökségének megszilárdítására és továbbfejlesztésére (i. m. 12-16).

A nyelvoktató és anyanyelvű iskola között, mint két szélső pont között helyezhetők el a *kéttannyelvű* (más néven egyes *tannyelvű*) *iskolák*, illetve *osztályok*, melyekben a tantárgyak egy részét az egyik, a másik részét a másik nyelven tanítják (rendszerint a humán tantárgyakat a kisebbség anyanyelvén, a reál tárgyakat pedig az államnyelven). Ilyenné alakították át az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején a *magyarországi* anyanyelvű iskolákat, azokat, amelyek már korábban nem váltak nyelvoktatóvá, a magyar nyelvű továbbtanulás megkönnyítésének szempontjára történő szokásos hivatkozással (Kozma 1985: 102; Zsilák 1991: 58; Székely 1992: 45; Kontra-Székely 1993: 138; Szőke 1993: 28; Márkovicsné 1994: 4; vö. még Engländerné 1993).⁷ Ilyen a *szlovákiai magyar* diákok számára létesített *szakközépiskolák és szakmunkásképzők*, illetve *osztályok* egy része is (Fodor 1985: 8-9, 45; Duray szerk. 1989: 17, 55, 376; Gyönyör 1990: 75; Lanstyák 1991: 45). Ezeket a hatvanas években a népnyelv „*csalamádéiskola*-nak hívta (Ölvedi 1985: 104); hivatalosnak tekinthető magyar megnevezésük *vegyes tanítási nyelvű* vagy *kétnyelvű* iskolák (Fodor 1987: 114).

A magyarországi kisebbségek anyanyelvű iskoláinak kéttannyelvűvé alakítása éppúgy nem a közösségek érdekeit szolgálta, mint ahogy a szlovákiai „alternatív iskolák bevezetése sem válna kisebbségünk javára. Tudjuk, hogy az intézkedés a magyarországi kisebbségeknek felmérhetetlen károkat okozott: nem kétséges, hogy jelentős mértékben járult hozzá nyelvük ijesztő méretű leépüléséhez. Az eredmény Szlovákiában is nyelvleépülés lenne, még ha - a kétféle kisebbség gyökeresen eltérő helyzete miatt - nem is olyan ütemű és mértékű, mint Magyarországon, ahol a helyzet 30 év alatt odáig „fajult, hogy a magyar dominánssá, sőt magyar anyanyelvűvé vált újabb diáknemzedékek számára a kisebbségi nyelvű iskolákhoz való azonnali visszatérés lehetetlen (Szőke 1993: 28-9; vö. még Mihály 1994: 44; Tilkovszky 1994: 155). Pedig a kisebbségi nyelvek hosszabb távú fennmaradása anyanyelvű iskolák nélkül elképzelhetetlen (vö. Čipková 1992: 77). Mivel ezek az iskolák jelenleg zömmel nyelvoktatók, már az is előrehaladás volna, ha sikerülne megvalósítani kéttannyelvűvé alakításukat; a tíz évvel ezelőtt megindított átalakítási folyamat azonban nem hozta meg a várt eredményt (1. Fazekas 1992; vö. még Szász 1985: 246; Márkovicsné 1994: 4; Perger 1994: 53, 54).

A kéttannyelvű iskolákat gyakran nevezik *kétnyelvűeknek* (1. például Fazekas 1992: 49), ám ezt a megnevezést jobb volna azon iskolatípus megnevezésére fenntartani, melynek fő jellemzője, hogy *ugyanazon az órán* használatos mindkét nyelv egyes tantárgyak oktatásában.⁸ E típus klasszikus formáját Szlovéniában és Horvátországban vezették be az ötvenes évek végén.⁹ A „szlovén modell jellegzetessége, hogy a magyar és szlovén gyerekek *ugyanazokba az osztályokba* járnak, vagyis a kétnyelvű iskolák látogatása a többségi gyermekek számára is kötelező. Ez a tény nagyban növeli a magyar nyelv presztízsét. (A horvátországi kétnyelvű iskolákat ezzel szemben csupán a magyar anyanyelvű gyermekek látogatják.)

A két nyelv egy tanórán belüli használata a *kéttannyelvű magyarországi általános iskolákban* is gyakorlat, egyfajta szükségmegoldásként (1. például Englenderné 1993: 355), a tanulók, illetve a pedagógus magyar nyelvi dominanciája miatt (az alacsonyabb évfolyamokban a tisztán kisebbségi nyelvű képzés - főként a nagyobb kognitív igénybevétellel járó szaktárgyak esetében - hátráltathatná a hatékony ismeretszerzést). *A szlovákiai magyar tannyelvű szakiskolákban* is előfordul, hogy bizonyos szaktárgyakat két nyelven tanítanak, különféle okokból: a füleki gépészeti szakmunkásképzőben például azért, mert a közös igazgatású magyar-szlovák iskolában egynemely szakon kellő számú érdeklődő hiányában összevont osztályt létesítettek (*Új Szó* 1993/266: 4); a dunaszerdahelyi egészségügyi szakközépiskolában azért, mert a szaktárgyat oktató pedagógus másodnyelvdomináns, s a tankönyv is szlovák nyelvű (1. Kreseková 1994: 22-3).¹⁰ - A szlovén és horvát modellől eltérően a magyarországi és szlovákiai kétnyelvű oktatás nincs sem elméletileg, sem módszertanilag megalapozva, a pedagógusok szakmai segítséget nem kapnak, aminek nyilvánvaló oka az, hogy papírforma szerint ilyen iskolatípus nem létezik. (Következésképpen pedig az ilyen oktatás eredményességében mutatkozik meg - és felmérésre vár!)

A tantárgyak többségét (vagy akár kis részét) egyszerre két nyelven oktató iskola - még a szlovéniai és horvátországi is - *kényszermegoldásnak* tekinthető (emezek is ilyenként jöttek létre eredetileg, hamarosan azonban a szükségből erényt próbáltak kovácsolni); a két nyelv ilyen jellegű keverése aligha eredményezheti stabil kétnyelvűség kialakítását, illetve a két nyelv egymástól való egészséges elkülönítését, az interferencia- és kontaktusjelenségek minimális szinten tartását. (A szlovéniai kétnyelvű oktatás értékelésére l. Bence 1992; vö. még Nećak Lük 1992.)

(c) Objektív okai lehetnek annak is, ha *az iskolatípusoknak csupán egy része anyanyelvű* (rendszerint az általános ismereteket nyújtók), más iskolák pedig vagy kivétel nélkül többségi tannyelvűek (a szakiskolák), vagy pedig - jobbik esetben - elvben kisebbségi nyelvűek ugyan, de a szaktárgyakat (vagy azok egy részét) a többség nyelvén oktatják. Főként *a csekély lélekszámú* kisebbségek esetében a szakemberhiány és a túlságosan alacsony diáklétszám is akadály lehet a teljes körű anyanyelvű oktatásnak (vö. Mihály 1994: 43).

Sajnos sok esetben tapasztaljuk, hogy a többségi hatalom objektív akadályok nélkül is az anyanyelvű szakoktatás visszaszorítására törekszik: jelenleg ez a tendencia a legfeltűnőbbben talán a romániai magyar kisebbség esetében jelentkezik (Diószegi-R. Süle 1990: 85; Albert 1994: 29; Dokumentumok 1994: 182, 186; Péntek 1994; Vogel 1994: 160), de ez a szándék bújik meg az úgynevezett alternatív iskolák szlovákiai bevezetési kísérleteinek hátterében is. Ezek a törekvések nemcsak azért veszélyesek, mert a kisebbségi nyelv rendkívül fontos regisztereinek, *a szaknyelveknek a létét veszélyeztetik*, s ezzel a két nyelv váltakozó használatára, *kódváltásra*, vagy ahogy laikusan nevezni szokás, „kevertnyelvűségre», „makaróni nyelvhasználatra kényszerítik a beszélőket, hanem azért is, mert ezzel az illető kisebbségi nyelvek nagymértékű *presztízscsökkenését* is előidézik (vö. Duray szerk. 1989: 447; vö. még Péntek 1994). A mai fejlett ipari társadalmakban aligha fog bármely kisebbség hosszú távon ragaszkodni egy olyan nyelvhez, amely alkalmatlan mindannak a kifejezésére,

ami „modern, ami a jövő, ami az emberek nagy része számára az „életminőséget jelenti. Az a nyelv, amely nem használható a szakmai és társadalmi előrehaladás eszközeként, behozhatatlan hátrányba kerül vetélytársaival, mindenekelőtt az állam nyelvével szemben.

(d) Objektív okai lehetnek annak is, ha a kisebbségi nyelvű oktatás nem terjed ki a *főiskolákra és egyetemekre*, sőt nagyon kis lélekszámú, illetve fejlődésben elmaradott kisebbségek, etnikai csoportok esetében - legalábbis átmenetileg - a *középfokú oktatás* megszervezése is objektív okokból bizonyulhat irreálisnak. Sok esetben azonban az anyanyelvű felsőoktatáshoz való jogot *politikai okokból* tagadják meg a kisebbségtől. A legkirívóbb példája ennek is a kétmillió lélekszámú erdélyi magyarság (Dokumentumok 1994: 182, 186; Péntek 1994; Vogel 1994: 160-1), de a többi magyar tömb, köztük a szlovákiai is e kategóriába tartozik. Míg a 300 ezres finnországi svéd kisebbségnek két önálló felsőoktatási intézménye is van (s ezenkívül egy sor további főiskolán és egyetemen tartanak svéd nyelvű előadásokat), addig a szlovákiai államhatalom a 600 ezres szlovákiai magyarság számára az egyet is sokallaná, sőt a törvényes úton létrejött *komáromi és királyhelmeci* úgynevezett városi *egyetemek* működését is igyekszik lehetetlenné tenni (1. Tarics 1992: 82-8; *Új Szó* 1992/ 217: 1, 1992/238: 7, 1993/ 232: 5, 1993/24.5:2, 1994/222: S stb.).¹¹

(e) Nehéz volna olyan objektív okokat találni, amelyek indokolhatnák a kisebbségi iskolák *„anyagi diszkriminálását*, pedig ezzel nemritkán találkozunk, többek között Szlovákiában is (1. Duray szerk. 1989: 94-5, 139; vö. még Gabzdilová 1990: 57-8, 63-4, 73). Ismeretesek azok a szülői tiltakozások, sztrájkok is, melyeket az újonnan felépített vagy létesített iskoláknak szlovák oktatási intézmények számára való jogtalan lefoglalása váltott ki különböző szlovákiai helységekből (vö. Duray szerk. 1989: 95, 139), legutóbb Rimaszombatban (1. például *Új Szó* 1992/206: 1; 1992/ 240: 9; 1993/79: 3; 1993/208: 1-2; 1993/274: 4). Egyfajta ellenpéldaként meg kell említeni a magyarországi nemzetiségi óvodák és iskolák pozitív anyagi diszkriminálását, melyet az új közoktatási, valamint a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény is rögzít. Ennek következtében nemzetiségi háttérrel egyáltalán nem rendelkező gyermekek is szívesen látogatják ez intézmények egy részét. A tótkomlói szlovák általános iskolában végzett felmérés szerint például a nagyrészt magyar anyanyelvű szülők épp az iskolának a pozitív diszkriminálásból fakadó előnyei miatt írták ide gyermeküket, nem pedig azért, hogy azok szlovákul tanuljanak (Lehotská-Brna 1992: 32).¹²

Az anyagi erőforrások elégtelensége által okozott gondokon *az anyaország segítségével* lehetne enyhíteni, például tankönyvek és más tanszerek behozatalával. Ám Szlovákiában ez a tevékenység is a hatóságok ellenállásába ütközik. Az Oktatási Minisztérium már 1990 márciusában alapelveként rögzítette, hogy a vegyes lakosságú területek iskoláiról való anyagi és szellemi gondoskodás a csehszlovák állam kizárólagos kompetenciájába tartozik: a külföldről kapott anyagi segítséget a minisztériumnak kell felkínálni, amely azt egységesen és igazságosan elosztja a vegyes lakosságú területek iskolái között. (L. *Učitel'ské noviny* 1990/11: 5; részleges magyar fordítása: *Új Szó* 1990/ 69: 5. Lásd még Lanstyák 1991: 47.) Vagyis ha ez az alapelv a gyakorlatban is érvényesülne, a Magyarországról jövő anyagi segítség egy részét a szlovák tannyelvű iskoláknak kellene adni.

(f) Ami az oktatás *színvonalának* kérdését illeti, ennek néhány összetevője külön említést érdemel. -Elvben a kisebbség úgynevezett *pozitív diszkriminálása* is árthat az iskolák színvonalának, ha például a pedagógusképző intézményekbe könnyebben jutnak be a nemzetiségi diákok (a sokat bírált *kvótarendszer* következtében). Ilyesfajta ártalmas „pozitív diszkrimináció az is, ha a kisebbségi iskolák pedagógusai elnézőbbek diákjaikkal, mint a többségi iskolákéi, növelni akarván esélyüket a többségi tannyelvű felsőoktatási intézményekbe való bejutásra, a gyakran jelentkező nyelvi nehézségek egyfajta kompenzációjaképpen. Ez utóbbi problémát az anyanyelvű felsőoktatás lehetőségének megteremtésével lehet megszüntetni. A színvonal kérdését azonban ez sem oldja meg

automatikusan, hiszen a kisebbség már számarányánál fogva is *kevesebb szellemi erőforrásra támaszkodhat*; mint a többség, s így szükségszerűen kerül hátrányos helyzetbe. Ezen a gondon is az *anyaországi erőforrások igénybevételével* lehetne enyhíteni, a Kárpát-medencei magyar kisebbségek esetében például közép- és főiskolai, egyetemi vendégoktatók alkalmazásával, a magyarországi intézményekhez kapcsolódó városi egyetemek működtetésével, a posztgraduális képzés lehetőségeinek további kiterjesztésével.

Szlovákiában azonban nem a fenti tényezők okozzák a legnagyobb gondot; a színvonallal kapcsolatos problémák jórészt még ma is - közvetlenül vágy közvetve - *az 1945 utáni intézkedésekre vezethetők vissza*: a magyar iskola-rendszer teljes felszámolására, a pedagógusok életfeltételeinek lehetetlenné tételére. Ennek következményeként a magyar tanítók és tanárok nagyrészt elhagyták az országot (vö. Janics 1989: 140,149,152-3; Gyönyör 1990: 137), olyan űrt hagyva maguk után, amit évtizedekig sem sikerült szakképzett oktatókkal teljesen betölteni (vö. Duray szerk. 1989: 94, 138; még Gabzdilová 1990: 60-2).¹³

Az oktatás színvonala nemcsak a pedagógusoktól függ, hanem a rendelkezésükre álló *tankönyvek* minőségétől is. Ilyen szempontból kisebbségeink iskolái kedvezőtlen helyzetben vannak, mivel az ezekben használt tankönyvek zöme többnyire rossz minőségű *fordítás* (a szlovákiai magyar iskolák tankönyveire 1. Hubik 1987: 238-40; Jakab 1989: 143, 146-8; az erdélyi magyarokéira Péntek 1994; a magyarországi nemzetiségiekéire Engländerné 1993: 355, Gadányi 1993: 92, Zsilák, megjelenőben). Ez egyrészt *nehezen tanulhatóvá* teszi a tankönyvszövegeket, másrészt pedig *szaknyelvi különfejlődést* (Lanstyák 1991: 46-7) idéz elő, a „*szaknyelvek regionalizálódását*” (Péntek, megjelenőben). Ezen a gondon az erdélyiek úgynevezett Tankönyvtanács létrehozásával próbálnak enyhíteni, amely csak olyan tankönyvek forgalmazását engedélyezné, melyeknek szövegét anyanyelvi szaklektor ellenőrizte (Péntek, megjelenőben). Meg kell azonban jegyezni, hogy a tankönyvek lektoráltatása sem szüntetheti meg a problémát addig, amíg a szakmák jó részét csak államnyelven lehet tanulni. *A szaknyelvi különfejlődésnek ugyanis a tankönyvek csak az egyik forrását képviselik; a másik maguk a kétnyelvű, de szakmájukat csak az állam nyelvén ismerő beszélők.* A közelmúltban a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának magyar tanszékén öt kétnyelvűségi témájú szakdolgozat készült, melyeknek szerzői többek között a szaknyelvek használatát is vizsgálták. Mind az öten kimutatták, hogy a magyar szakterminológia ismeretének hiányában a beszélők részben szlovák terminusokat, részben pedig alkalmi fordításokat használnak, a magyarországi szakszókincset nem ismerik (nem is ismerhetik). Ezen a problémán *csakis az anyanyelvű szakoktatás kiteljesítésével lehet segíteni.*

2.2. Nem értem magam illetékesnek arra, hogy a magyarországi szlovák iskolák helyzetét a fenti szempontok figyelembevételével értékeljem. A szlovákiai magyar oktatási rendszerrel kapcsolatban azonban meg merek kockáztatni néhány észrevételt.

Ami a *magyar nyelvnek az oktatásban való jelenlétét* illeti, jelenleg a helyzet az *általános iskolákban* kielégítő: a szlovák nyelv kivételével az összes tantárgy oktatása magyarul folyik. A középiskolák közül a *gimnáziumok* nagy része és néhány *szakiskola* van ilyen kedvező helyzetben. A szakközépiskolák zömében azonban kisebb vagy nagyobb mértékben jelen van a szlovák nyelv is mint a szakismeretek megszerzésének eszköze. Még rosszabb helyzetben vannak a *szakmunkásképzők*; ezekben a szakképzés jórészt szlovák nyelvű, bár kivételek itt is akadnak. A legrosszabb a *felsőoktatás* helyzete, hiszen Szlovákiában magyarul csupán a magyar nyelvet és irodalmat lehet tanulni a pozsonyi Comenius Egyetemen valamint a nyitrai Pedagógiai Főiskolán. Ez utóbbi intézményben a többi tanári szak képzése is részben (30-40 százalékban) magyarul folyik, ez a kérdés azonban a főiskola vezetőségének ellenállása miatt nincs intézményesen rendezve.¹⁴

A magyar iskolák hálózata Szlovákiában csak nagyjából fedi a szlovákiai magyarok településterületét. A háló szélei szakadoznak, belsejében pedig meglehetősen sok a lyuk. Az

olyan *peremvidékek*, mint a *Zoboralja* vagy *Kassa környéke*, 1945 óta szinte teljesen iskolák nélkül vannak. Jelenleg a legtöbb faluban még alsó tagozatos általános iskolák sem működnek.¹⁵ Amint Sándor Anna (1994) kimutatta, a *Zoboralján* (s bizonyára másutt is) *közvetlen összefüggés van a településen működő magyar iskola megszűnésének éve és a magyar lakosság részarányának csökkenése között*: minél régebben szűnt meg az iskola, annál rohamosabban csökkent az azóta eltelt időben a magyar lakosság részaránya. - A nyelvterület belsejében is sok magyarlakta településről hiányzik a magyar általános iskola. Ennek ellenére a szlovák nacionalisták egyik sérelme az, hogy nincs minden magyarlakta faluban szlovákiskola (vö. Dolník 1994: 31; Memorandum 1994).

Ami a *szakoktatást*, sőt általában a *középiszkolákat* illeti, a háló itt is meglehetősen szakadozott (a gimnáziumok kivételével), s így a diákoknak vagy nagy távolságra kell utazniuk, vagy pedig egyáltalán nincs számukra lehetőség az anyanyelven való továbbtanulásra. - Magyar nyelvű *felsőoktatás* nincs. A Magyarországon való továbbtanulást 1989 után már nem annyira politikai, mint inkább anyagi és szervezési tényezők korlátozzák.

Részben az iskolahálózat elégtelensége, részben a szülőkre nehezedő közvetlen és közvetett nyomás miatt a szlovákiai magyar diákoknak jelentős százaléka teljesen szlovák tannyelvű oktatási intézményeket látogat: Dolník (1994: 29-30) adatai szerint az 1993/94-es tanévben ezek aránya az *általános iskolákban 20,7 százalék, a gimnáziumokban 20,0 százalék, a szakközépiszkolákban 36,8 százalék, a szakmunkásképzőkben 52,2 százalék* volt (vö. még Duray szerk. 1989: 100; Zeľová-Urbanová 1990: 94-5; Gabzdilová 1992: 166; Tarics 1992: 97-8).

2.3. Ha összevetjük a határon túli tömbmagyarság, valamint a magyarországi nemzetiségek iskoláiban alkalmazott nyelvvoktatási formákat a hamarosan magyarul is olvasható Skutnabb-Kangas-tanulmányban ismertetett oktatási programokkal (1990: 13-4, 17-21), kiderül, hogy ezek nem mindig felelnek meg pontosan egymásnak.

Az az oktatási forma (teljes anyanyelvű képzés), amely a határon túli tömbmagyarság általános iskoláiban teljes vagy csaknem teljes mértékben, középiszkoláikban részlegesen valósul meg, Magyarországon pedig a hatvanas évekre megszűnt, az úgynevezett *nyelvmegőrző programok* egyik válfajának tartható. Ez az oktatási forma Skutnabb-Kangas (1990: 19) szerint az anyanyelv megőrzése és fejlesztése szempontjából világviszonylatban is a legjobbak közé tartozik. A valóban kisebbségi tannyelvű iskola tehát minden hiányossága és fogyatékosága ellenére megbecsülendő érték.

Nem mondható el ugyanez sem a magyarországi *kéttannyelvű* (részben *kétnyelvű*) iskolákról, sem pedig a hasonló jellegű utódállamokbeli tanintézetekről. E formáknak nincs egyértelmű helyük Skutnabb-Kangas tipológiájában. - Az *utódállambeliek* leginkább az úgynevezett *átirányító programokkal* vethetők egybe, melyeknek célja, hogy a diákokat képessé tegyék a teljes mértékben másodnyelvű oktatásban való részvételre (1. Skutnabb-Kangas 1990: 13, 19; Hoffmann 1991: 135). Az oktatási célokon túl az utódállamokbeli (és egykori magyarországi) doktrína szerint a többségi nyelv tökéletesebb elsajátítására mindenekelőtt a többségi társadalomban való jobb érvényesülés érdekében van szükség, ám a valódi cél itt is a nyelvcsere meggyorsítása. Ez a hátsó szándék akkor is felismerhető, amikor a két tannyelv alkalmazásának közvetlenül nem *célja* van, hanem *oka*: a magyarul tudó, megfelelő szakképesítésű pedagógusok hiánya (amit a hatalom egyáltalán nem siet megszüntetni, vagy éppenséggel közvetve maga idéz elő).

A *magyarországi kéttannyelvű* iskolák egykori bevezetése mögött is hasonló szándék húzódnak meg, jelenleg azonban ezek már nem tekinthetők átirányító programoknak, ha mégis, akkor az ellenkező előjelű irányváltást szolgálják: lévén az iskolások zöme vagy másodnyelvdomináns, vagy pedig többségi anyanyelvű, a kéttannyelvű iskola célja a *kisebbségi nyelv* elsajátítása; a többségi nyelvre mindenekelőtt az ismeretszerzési folyamat zavartalansága érdekében van szükség. Azokban az esetekben, amikor a gyermekek

semmiféle kisebbségi nyelvi tudást nem hoznak otthonról az iskolába (vagyis amikor már többségi anyanyelvűek), egyfajta *belemerülési programról* van szó: a gyermekek nyelvileg már a többséghez tartoznak, s az iskolában a kisebbség nyelvét sajátítják el ily módon. Vannak országok, melyekben a belemerülési programok alkalmazása tudatosan áll egy nyelv felélesztésének szolgálatában: Új-Zélandon a maori, Walesben a velszi nyelv megerősítésének és anyanyelvként való újbóli elterjesztésének leghatékonyabb eszköze az angol anyanyelvű gyermekeknek (részben) e nyelven való iskoláztatása (a maorira 1. Cummins 1993: 52; Paulston 1994: 101-2; a velszire Hoffmann 1991: 118, 131; Holmes 1992: 74-5). (A héber felelevenítését a szociolingvisztikai helyzet gyökeres különbözősége miatt nem számíthatjuk ide.)

A magyarországi *nyelvoktató* iskoláknak nincs pontos másuk Skutnabb-Kangas tipológiájában. A bennük alkalmazott oktatási forma alámerítési programnak *nem* tekinthető, részben azért, mert *etnikai* szempontból kifejezetten *kisebbségi* iskolákról van szó (bár nem kevés, kisebbséginek aligha tekinthető diák is látogatja őket, vö. Lehotská-Brna 1992: 32), részben pedig azért, mert a diákoknak - az említett dominanciaváltás, sőt nyelvcserre következtében - már a kezdet kezdetén sem a többségi nyelv elsajátítása okoz gondot, hanem a kisebbségié. Mivel *nyelvi* szempontból többségi iskoláról van szó, ez a forma tulajdonképpen a hagyományos idegennyelv-oktatással rokon. A különbség - jó esetben is - csak az, hogy a tanításban nagyobb szerepet kap a nemzeti irodalom és kultúra, lévén szó *etnikai* szempontból (és státusa szerint) kisebbségi iskoláról (1. még alább).

Az utódállamokban az anyanyelven kívül minden más tantárgyat a többség nyelvén oktató iskolák középfokon jelentkeznek (nem számítva most ide a délvidéki anyanyelvápolást), de a bennük alkalmazott oktatási forma ezzel együtt is joggal tekinthető az *alámerítési programok* egyik válfajának.

3. Ami az *anyanyelvi nevelést* illeti, ennek részletes taglalására itt nincs hely. Annyit azonban meg kell jegyezni, hogy ez eddigi oktatás legfőbb problémája nemcsak Szlovákiában, hanem a többi utódállamban, sőt a magyarországi kisebbségek esetében is az *egynyelvűségi szemlélet* és a *nyelvi változatok iránti érzéketlenség* volt. A kisebbségi diákoknak az anyanyelvet úgy tanították, mint az anyaországi egynyelvűeknek, alig vették figyelembe azok kétnyelvűségét, azt a tényt, hogy az ő nyelvhasználatuk törvénytörő. Tér el egynyelvű anyaországi diáktársaikétól (vö. Kozma 1985: 102; Győri-Nagy 1988b: 79; Zsilák 1991: 58, Lanstyák 1993b: 67, Szabómihály, megjelenőben; Csernicskó-Beregszászi, megjelenőben). A kontaktusváltozatok létét legföljebb elméletileg ismerték el, a gyakorlatban nem vettek rólok tudomást. Ebből következően *sosem tudatosultak kellőképpen a diákok által anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat és a standard nyelv eltérései*. A szlovákiai magyar anyanyelvi oktatásban például a magyar standardot csak a szlovák nyelvvél konfrontálták, soha nem a szlováknál sokkal jobban ismert és sokkal többet használt magyar kontaktusváltozatokkal (1. Lanstyák 1994: 67-8; vö. még Lanstyák -Szabómihály 1994). Amikor mégis utaltak a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeire, ezeket egyfajta „*környezeti ártalomként kezelték*, amelytől meg kell a diákokat szabadítani, éppúgy, mint a *nyelvjárásiasságoktól* vagy az úgynevezett *nyelvhelyességi hibáktól*. A cél valójában a *diákok anyanyelvének lerombolása*, egy másik nyelvváltozattal, a standarddal való helyettesítése volt, ahelyett, hogy az elsődleges nyelvváltozat *megtartásával*, arra építve tanították volna a standardot, rámutatva mindkettő sajátos) értékeire s a más-más beszédhelyzethez való kapcsolódásukra (Lanstyák 1994: 67--8; vö. Győri-Nagy 1985: 169-70; 1988b: 77-8; vö. még Kozma 1985: 78-9, 96; Ehreth 1991: 127; Pintér 1992: 11-12; Zsilák 1992: 32; Péntek 1994; Perger 1994: 55). Kozma (1985: 96) az ebből adódó ellentmondást - a magyarországi román nyelv viszonylatában, de a többire is érvényesen - így fogalmazta meg: „miközben évtizedek óta az iskolai oktatáson és más csatornákon keresztül fejlesztjük hazánkban 'a román nyelvet', az 'anyanyelv' a gyakorlati alkalmazásban már egyre nehezebben áll meg a lábán. Az

(iskolában) elsajátított irodalmi nyelvi ismeretek nem támogatják a tájnyelvet (mint anyanyelvet) a megmaradásban.

A tájnyelvi alapú, kontaktusváltozat jellegű anyanyelv mellözése különösen *a nyelvcseré állapotában lévő magyarországi kisebbségeknek okozott soha jóvá nem tehető károkat* (vö. például Zsilák 1992: 31). Lényegében *felcserélv nyelv* jött létre (először csak az anyanyelven belül), melyben a standard nyelvi ismeretek a gyermekek elsődleges nyelvváltozatának háttérbe szorítása, sőt lerombolása árán épültek be nyelvhasználatukba (ha beépültek), ahelyett hogy az elsődleges nyelvváltozatra újabb réteggént ráépültek volna. A folyamatba aztán erőteljesen beleszólt a domináns *vált* államnyelv, a magyar, amely végül „nevető harmadikként jött ki győztesen a kisebbségi anyanyelvváltozat és a gyerekekre erőltetett standard nyelv közötti küzdelemből (vö. Győri-Nagy 1991; 1. még Kozma 1985: 79; Győri-Nagy 1987: 555-7; 1988a: S-6; Borbély 1992: 77, 81; Gadányi 1993: 92, 94).

A tanulók többségének magyar anyanyelvűsége ma már látszólag a kisebbségi nyelv standard nyelvváltozatának tanítása mellett szól. Ez a standard azonban „az anyaország importált irodalmi nyelve, nem a hazai magas kultúra nyelvéből szervesen kifejlődött változat (Zsilák 1991: 58; 1, még Zsilák 1992: 32), s mint ilyen *végképp idegenné teszi a gyermekek számára őseik nyelvét*. A helyi, nyelvjárási(as) változaton még az iskolások szót érthetnének nagyszüleik nemzedékével, a standard révén azonban saját őseik verbális kultúrájával legföljebb „skanzenesített formájában ismerkedhetnek meg; az általában vett szlovák kultúra viszont a helyi kultúrába való ágyazódás nélkül szinte ugyanannyira idegen számukra, mint bármely más Kárpát-medencei népe.

Itt utalhatunk vissza Arturo Tosi megállapításaira (1986: 11) az idegennyelv-oktatás és az anyanyelvi nevelés módszertanának mélyreható különbségeiről; ezek figyelmen kívül hagyása a kisebbségi nyelvfenntartásra nézve tragikus következményekkel járhat. A magyarországi nemzetiségek anyanyelvi nevelése két véglet között csapongott) - egyfelől a kisebbségi tanulók nyelvhasználatát és nyelvi kompetenciáját az anyaországiakéval elvben azonosnak tekintették, másfelől viszont a nyelvoktató iskolákban a gyerekek idegen nyelvként tanulták és tanulják szüleik, nagyszüleik nyelvét (vö. Zsilák 1991: 58 és megjelenőben; vö. még Kozma 1985: 102 ; Perger 1994: 56). Mindkét megközelítésben közös az, hogy a „vegytiszta, standard nyelvváltozat részesül előnyben a helyi nyelvjárásokkal és kontaktusváltozatokkal szemben. A kisebbségi oktatás csődjének egyik okát épp a sajátos anyanyelvoktatási módszertan kidolgozásának elmulasztásában láthatjuk.¹⁶ Ez intő példaként kell álljon a határon túli tömbmagyarság előtt, mely számára demográfiai és nyelvi helyzetéből, valamint tudati állapotából és hagyományaiból következően - jelenleg még nem jár tragikus következményekkel az anyaországi anyanyelv-oktatási módszerek szolgai követése, nem volna azonban szerencsés megvárni, míg tömegméretekben válik esedékessé az idegennyelv-oktatási módszerek bevezetése. (A nyelvfelkészítés szükségessége nem rémkép - máris fönnáll a nyelvterület szélein - a Zoboralja „hegymegi falvaiban, Abaúj elszlovákosodóban lévő községeiben, a máramarosi (kárpátaljai és erdélyi), a mezőségi és dél-erdélyi szórványokban, Moldvában, a vajdasági nyelvszigeteken, nem beszélve a egyes lakosságú városokról! A nyelvfelkészítés megszervezésére azonban tudomásom szerint kísérletek sem történtek, nem számítva néhány csángó fiatal erdélyi és magyarországi iskoláztatását.)

4. Eddig az iskolai kétnyelvűség kérdését elsősorban *az anyanyelv* szempontjából vizsgáltuk. Nézzük most meg ugyanezt a *többségi nyelv* oldaláról!

4.1. Amikor az iskolai oktatás a gyermekek „kétnyelvűsítését tüzi ki céljául, mindenekelőtt azt kell tisztázni, a *kétnyelvűség mely fajtájának kialakítását tartja kívánatosnak*. Nem létezik ugyanis sem „általában vett kétnyelvűség, sem valamiféle „kétnyelvűségi standard. A kétnyelvűségnek számos válfaja van, melyekben a két nyelv helyzete és viszonya más és más. Az egyes kétnyelvűségi típusoknak ilyen szempontból való értékelésekor érdemes utalni

az újvidéki Göncz Lajos nyelvlélektani kutatásaira, aki munkatársaival többek között arra a kérdésre kereste a választ, hogy a kétnyelvűség melyik típusának fejlesztése volna a vajdasági magyarok számára a legelőnyösebb (Göncz 1985: 60-81). A szerző megállapítja: az, hogy milyen kétnyelvűség kialakítására kell törekedni, attól függ, melyik nyelvet részesítjük előnyben. Ha az anyanyelvet tartjuk fontosabbnak, akkor a legmegfelelőbb kétnyelvűségi típus az, amelyet *az anyanyelv dominanciája és a két nyelvrendszernek egymástól való viszonylagos függetlensége* jellemez. Az előbbi, az anyanyelv dominanciája elsősorban *anyanyelvű oktatással* érhető el, az utóbbi, a nyelvrendszerek függetlensége viszont olyan másodnyelv-tanulási módszert igényel(ne), amely az anyanyelv közreműködését a minimálisra csökkenti.

Úgy vélem, az adott kisebbség konkrét helyzetétől függetlenül elfogadhatjuk azt a tételt, hogy *az iskolának olyan kétnyelvűségre kell törekednie, amelyben az elsőnyelv a domináns*. A másodnyelvi dominancia ugyanis nagymértékben növeli a nyelvcsere veszélyét. *A szórványban* élő kisebbségek - így a magyarországi nemzetiségek - esetében a tágabb társadalmi közeg „államnyelvűsége” e nyelv megerősödésének kedvez, s gyakran idéz elő a beszélőkben - az iskolától függetlenül is - balansz kétnyelvűséget, sőt mindinkább másodnyelvi dominanciát. Ám a *tömbben élő*, nagy lélekszámú nemzeti kisebbségek esetében - s ilyen a szlovákiai, kárpátaljai, erdélyi és vajdasági magyar nemzetsz is - semmi sem indokolja, hogy nyelvük ne lehessen széleskörűen használatos a közéletben, a hivatalokban, a munkahelyeken stb., s így *nincs is szükség a lakosság nagy részére kiterjedő magas szintű kétnyelvűségre*. Csupán ott, ahol az illető nemzeti közösség számszerűen is kisebbségben van, valamint az értelmiségiek esetében tekinthető természetes kívánalomnak a nagyobb fokú másodnyelvtudás, a többé-kevésbé balansz kétnyelvűség (vö. Ölvedi 1985: 105; Duray szerk. 1989: 446). E rétegek számára pedig a másodnyelv kellő szintű elsajátítása rendszerint nem is okoz gondot; inkább az anyanyelv megőrzése igényel tudatos erőfeszítést.

Szlovákiában azt a kérdést, hogy a kétnyelvűségnek mely fajtáját tartjuk kívánatosnak a magyarság egyes rétegei számára, nem tették föl sem azok, akik anyanyelvünk megőrzésének módjait keresték, sem azok, akik a szlovák nyelv tökéletesebb elsajátítására buzdítottak. Hallgatólagosan szinte mindenki elfogadta, hogy az ideális az volna, ha a szlovákiai magyarok mindkét nyelvet magas, lehetőleg úgynevezett „anyanyelvi szinten” beszélnék. Azt, hogy ez az állapot hogyan érintené a magyar nyelv jövőjét, kevesen gondolták végig (a kivételek között meg kell említeni nemrégiben elhunyt neves műfordítónkat, Hubik Istvánt; l. Hubik 1987: 245-6). A két nyelvvel szemben egyforma elvárásokat támasztók voltaképpen *egyenlőségjelet tesznek közéjük fontosságuk tekintetében*. Pedig nyilvánvaló, hogy az ember életének minden rezdülésére kiható anyanyelv szerepe nem hasonlítható össze egy olyan nyelv szerepével, mely csupán *eszköz arra, hogy a kisebbségek a szükséges mértékben integrálódni tudjanak a többségi társadalomba*.

Az anyanyelv szempontját mellőző megközelítés nemcsak a közvéleményben és a politikában tapasztalható, hanem *szakkörökben* is. Így például két neves szlovák pszicholingvista, Olga Árochová és Elena Šebová annak ellenére, hogy egyik tanulmányukban (1990) kimutatják: a magyar tannyelvű iskolába járó, magyar domináns magyar-szlovák kétnyelvűek a magyar nyelvben is rosszabb teljesítményt nyújtottak a szinonimák alkotásában, mint az egynyelvű (magyarországi) kontrollesoport diákjai, nem elsőnyelvi képességeik fejlesztési lehetőségeivel foglalkoznak, hanem másodnyelvük tökéletesebb elsajátításának módozatairól elmélkednek anélkül, hogy tudományos érvekkel támasztanák alá ezek hatékonyságát (1990: 146-7). Egy további kutató, Jana Plichtová két angol nyelvű tanulmányában meglepőnek, sőt világviszonylatban is egyedülállónak - s nem éppen kedvezőnek - tartja azt a jelenséget, hogy a magyar tannyelvű iskolába járó pozsonyi diákok magyar nyelvi dominanciája az évek folyamán erősödik (1989: 211; 1992: 162). Mivel a nyelvfenntartást hosszú távon csakis az elsőnyelvi dominancia biztosíthatja,

Plichtová tulajdonképpen azt nehezményezi, hogy a szlovákiai magyarok nem mutatnak hajlandóságot a nyelvcserére.¹⁷

4.2. További fontos kérdés az, hogy az iskola a másodnyelvet *csupán nyelvi órákon vagy más formában is tanítani kívánja-e*. Tudjuk, hogy léteznek olyan másodnyelv-oktatási programok, melyekben a diákok a tantárgyak egy részét másodnyelvükön tanulják (sőt kezdetben szinte minden tárgyat), anélkül hogy ez anyanyelvi fejlődésüket vagy az általános ismeretszerzést hosszabb távon fékezne. Ám ezeket az úgynevezett *belemerülési programokat* (1. Skutnabb-Kangas 1990: 13, 19; ókori előzményükre I. Lewis 1977: 12) eddig még csupán a nyelvi szempontból *többségi diákok* esetében alkalmazzák sikeresen, akik az országukban élő nyelvi *kisebbség nyelvét* sajátítják el ily módon (a kanadai angolszász gyerekek a franciát, a katalóniai spanyol gyerekek a katalánt, az angol anyanyelvű velsziek és maorik a velszi, illetve maori nyelvet) (Hoffmann 1991:118,1. még 43; Cummins 1993: 52; Paulston 1994: 101-2; vö. még Lieberson 1981: 331-7; Skutnabb-Kangas 1977: 196; Göncz 1991: 98). Történnek ugyan kísérletek az ilyen programoknak kisebbségi gyermekek esetében való alkalmazására is, ám ezen a területen még nem rendelkezünk általánosítható eredményekkel.¹⁸ Skutnabb-Kangas (1990: 19) a másodnyelvet tanítási nyelvként alkalmazó, sikeresnek látszó néhány oktatási programról föltételezi, hogy ezek nem azért sikeresek, mert az iskola olyan, amilyen, hanem annak ellenére. Jim Cummins egyik legújabb tanulmányában (1993: 583) számos empirikus kutatásnak messzemenően egybehangzó eredményét összegezve megállapítja, hogy *a kisebbségi nyelvben elért teljesítmény általában függvénye az e nyelven történő oktatás mennyiségének, ugyanakkor a többségi nyelv fejlődése viszonylag független attól, hogy azt az iskolában milyen mértékben használják oktatási nyelvként*. Ha mégis van összefüggés a többségi nyelven való tanulás és az iskolai eredményesség között, akkor ez nemegyszer *fordított*: minél nagyobb mértékben kénytelenek a diákok a többségi nyelvet oktatási nyelvként használni, annál rosszabb az e nyelvben és e nyelven elért teljesítményük.

Amíg a többségi nyelvet tanítási nyelvként is alkalmazó programok hatékonysága, valamint diákok anyanyelvi és kognitív fejlődésére való ártalmatlansága egyértelmű bizonyítást nem nyer, s amíg ezeknek a szlovákiai magyar körülményekre való alkalmazhatóságát hosszmetzeti vizsgálatok sorozatával a szakemberek ki nem kísérlétezik,¹⁹ az ilyen programok bevezetése nem minősíthető másnak, mint a kisebbségi iskolarendszer és a kisebbség nyelve elleni támadásnak. Az ilyen típusú oktatás következményei egyébként *már jelenleg is tanulmányozhatók*, hiszen -amint fentebb említettük - a magyar anyanyelvű diákok számára létesített szakiskolák egy része valójában kéttannyelvű Szlovákiában. Mégsem tudunk arról, hogy valaki is vizsgálta volna az ezekbe járó gyermekek anya- és másodnyelvi tudását, valamint a szaktárgyak elsajátításában elért eredményeiket, összehasonlítva azt a teljes körű anyanyelvű oktatásban részesülőkével.

4.3. Itt kell kitérnünk a másodnyelv-elsajátításnak arra a módjára, amikor a kisebbségi gyermek a többségiek számára létesített iskolába jár, ahol anyanyelvét még tantárgyként sem tanulja, vagyis úgynevezett *alámerülési programban* vesz részt (Skutnabb-Kangas 1990: 13, 19). Amint fentebb említettük, a szülők egy része *jobb híján* választja az ilyen programot gyermekei számára; más esetekben azonban „önként s dalolva”, a másodnyelv minél tökéletesebb elsajátítása érdekében. Az ilyen módon kétnyelvűsített gyermek rendszerint-különösen a formális regiszterekben - másodnyelvdominánssá válik, anyanyelvi fejlődése megreked, s legfőljebb az informális stílusoknak marad birtokában (vö. Skutnabb-Kangas 1990: 13). Amennyiben államnyelvi többségű területen él, kétséges, hogy egyáltalán alkalmas marad-e anyanyelvének átörökítésére (sokszor ez a szándék már föl sem merül benne). Vagyis ez a megoldás *az anyanyelv leépülését* eredményezi, s eddigi ismereteink szerint a hatékony ismeretszerzést is gátolja, legalábbis a dominanciaváltás előtt, amikor a diáknak még az első nyelve az erősebb. Ezenkívül ez a kétnyelvűsítési módszer-különösen a

hátrányos helyzetű gyermekeknél - különféle neurotikus tünetek és beszédzavarok előidézőjévé válhat (l. Bajnok 1992).

A másodnyelvű ismeretszerzés hatékonyságával kapcsolatos fenti állításunkat egyelőre nem tudjuk empirikusan bizonyítani, mivel ilyen kutatások nem folytak. Az ilyen iskolákba járók *nyelvi fejlődésével* két szempontból is foglalkoztak nálunk: néhány szlovák kutató nyelvlélektani megközelítésben vizsgálta a kérdést, jómagam pedig Szabó Mihály Gizellával a fenti megközelítésen túl *a nyelvi rendszerek* egymásra hatásának szempontjából is (l. például Lanstyák 1993c, Lanstyák-Szabó Mihály, megjelenőben).

Árochová és Šebová szlovák gimnáziumba járó szlovák-magyar kétnyelvűekkel végzett kísérleteik során kimutatták, hogy *a bonyolultabb kognitív feladatokban, amelyek a gondolkodásnak és a problémamegoldásnak magasabb formáit veszik igénybe, a vizsgált diákok a tanítási nyelvet használják, nem az anyanyelvüket.* A szerzők föltételezik, hogy „az ilyen egyének a gondolkodás magasabb formáinak alkalmazásakor ahhoz a nyelvhez fognak ragaszkodni, amelyben az oktatás magasabb formája folyt” (Árochová-Šebová 1990: 142). A másodnyelvnek épp az ilyen „intellektuális” területeken való nélkülözhetetlensége alapjaiban rendítheti meg az anyanyelv tekintélyét, s csökkenti hasznosságának tudatát.

4.4. Az előzőekből következően nem látszik járhatónak más út, mint az, amelyen eddig haladt a határon túli tömbmagyarság oktatása: a többség nyelvét tantárgyként oktató anyanyelvű iskola. *Ezen a modellen belül kell keresni a többségi nyelv hatékonyabb oktatásának lehetőségeit* (s igénybe venni az iskolán kívüli nyelvtanulás olyan formáit is, mint például a közös nyári táborok kisebbségi és többségi gyermekek számára, cserelátogatások és -üdültetések, televíziós nyelvtanfolyamok; vö. Árochová-Šebová 1990: 147). A magyarországi nemzetiségek helyzete is ezt támasztja alá - negatív oldalról (vö. Fazekas 1991: 62): az anyanyelvű iskoláknak a kéttannyelvűekkel és nyelvtanítókkal való fölcserélése óta erőteljesen felgyorsult e kisebbségek beolvadása.

5. A fentiekből világos, hogy térségünkben mind a mai napig a „*cuius regio, eius schola*” (s ezáltal „*eius lingua*”) elv érvényesül (vö. Szépe 1985: 271); a kisebbségek számára megfelelő oktatási rendszer kialakítása legtöbbször nemcsak) objektív, a kisebbség helyzetéből szükségszerűen következő akadályokba, hanem a többségi hatalom ellenállásába (is) ütközik. *A hatalmi döntéshozatalban sokszor nem szakmai, hanem politikai szempontok érvényesülnek.* Amint Péntek János (1994) mondja, „a kisebbségi oktatáspolitikát a nyelvpolitika közvetlen hatása alatt áll, annak függvénye, megnyilvánulása” (l. még Mihály 1994: 43). Ez azonban nem menthet föl bennünket oktatási szakembereket, nyelvészeket, pedagógusokat, pszichológusokat - a felelősség alól. Az öt évvel ezelőtti változások következtében gyökeresen átalakult politikai viszonyok között valamennyi kisebbségnek a korábbiakhoz képest összehasonlíthatatlanul nagyobb a mozgástere ahhoz, hogy érdekeit politikai szinten is érvényesítse. Ezért a szakemberek és kisebbségi politikusok megfelelő együttműködése révén van esélyünk arra, hogy a fenti maximál megfordítsuk, illetéknéppen: *cuius lingua, eius schola.* Vagyis azé legyen az iskola, akié a nyelv, azaz a kisebbségi iskola legyen a kisebbségé, a kisebbség nemzeti és ezen belül nyelvi fennmaradásának biztosítója, ne pedig a többségi hatalom meghosszabbított keze, melyből a kisebbségekre tapasztalataink szerint-ritkán származik áldás.

Jegyzetek

1 Ez az írás megszerkesztett és kiegészített változata annak az előadásnak, amelyet a Magyar-Szlovák Fórum IV. találkozáján tartottam Békéscsabán 1994. október 29-én. Szövegében már a magyarországi szlovák kollégákkal -pedagógusokkal és kutatókkal folytatott eszmecsere néhány tanulsága is tükröződik. Itt jegyzem meg, hogy az alapszöveg megírásához igénybe vettem az *Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások VIII/b* (Magyarságkutatás) anyag; és szakmai támogatását (kutatásvezető: *Kontra Miklós*). Az általános és a magyar kisebbségekre vonatkozó szakirodalomért *Kontra Miklóst*, a magyarországi szlovákokra

- vonatkozó irodalomért a találkozó szervezőit illeti köszönet. Az előadás a pozsonyi *Mercurius Csoport* munkaterv alapján folyó kutatások egyik „mellékterméke”.
- 2 Ennek lényege, hogy az eddigiek mellé egy újabbnak mondott iskolatípust hoznának létre, olyan általános iskolai felső tagozatokat és gimnáziumokat, melyekben a tantárgyak egy részét szlovákul oktatnák. Az általános képzést nyújtó kéttannyelvű iskolák bevezetésére a hatóságok a hatvanas évek eleje óta többször is kísérletet tettek, ám a szlovákiai magyar közvélemény erőteljes ellenállása miatt ezek a törekvések minden alkalommal hajótörést szenvedtek (l. Ölvedi 1985:102; Duray szerk. 1989; Lanstyák 1991: 45-46). (Érdemes lenne egyszer megvizsgálni, merő véletlen-e az hogy épp az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején indult meg a kisebbségek teljes anyanyelvű képzésének korlátozása a térség minden országában, a Szovjetuniót és az NDK-t is beleértve.)
 - 3 Lambert kutatásaiból tudjuk, hogy az úgynevezett *felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűségi helyzetben*, amelyben a kisebbség nyelvét lenézik, a másodnyelvi ismeretek bővülésével párhuzamosan az első nyelv fejlődése megtorpan, a csupán kénytelen-kelletlen vállalt anyanyelv lassanként leépül. Ugyanakkora másodnyelv sem tud - kellő elsónyelvi alapok híján - teljesen kifejlődni, s úgynevezett *egyensúlyhatás (balansz-effektus)* jön létre, mindkét nyelv hiányos ismerete. Ezzel szemben *hozzáadó (additív) helyzetben*, melyben mindkét nyelvet nagyra értékelik, a másodnyelvi ismeretek hozzáadódnak az első nyelvekhez; ilyenkor a másodnyelv az első nyelv épségét nem veszélyezteti (vö. Lambert 1972: 122; Göncz 1985: 8, 16; Skutnabb-Kangas 1990: 21; a műszavak magyar megfelelői Bartha Csillától származnak).
 - 4 Jelzés értékű, hogy egy, a cigányság iskolai problémáival foglalkozó írás (Ambnu 1994) említést sem tesz a cigányok nyelvi gondjairól nem veti föl azt a lehetőséget, hogy a magyarországi cigányság döbbenetes mértékű írástudatlanságának (a szerző becslése szerint a magyarországi felnőtt cigány lakosság 95 százaléka teljes vagy félanalfabéta), illetve általában az iskolai sikertelenségnek (a cigány tanulóknak legalább 90 százaléka nem fejezi be a 8. osztályt) okai között a nem magyar anyanyelvűek esetében a nyelvi nehézségek is számításba jöhetnek. A cikk ebben nem áll egyedül; Skutnabb-Kangas (1990: 24-T magyarul 1994: 8-16) szerint az írással-olvasással kapcsolatos problémák között az idegen nyelven való tanulásról az elemzők külföldön is rendre megfeleledkeznek.
 - 5 Érdemes itt megemlíteni egy rábavidéki esetet. Néhány éve megszüntették a szlovénlakta Rábatótfalu általános iskoláját, a tanulókat Szentgotthárdra iskolázták be. Ott azonban a szlovén nyelv tanulása már nem kötelező, mivel Szentgotthárd nem számít nemzetiségi területnek. Ennek következtében az utóbbi két esztendőben beiskolázott szlovén gyermekek közül már egy sem tanulja anyanyelvét (a szülők a hasznosabbnak érzett német nyelvet részesítik előnyben) (Perger 1994: 53, 54; 1. még Gadányi 1994: 92).
 - 6 Čipková (1992: 78) adatai szerint a 363 magyarországi nemzetiségi általános iskolából 344 nyelvoktató s csupán 19 kéttannyelvű. Míg a nyelvoktató iskolákat 45 870 diák látogatja, kéttannyelvűekbe csupán 1051 tanuló jár. Ez a számadat-az arányokat tekintve -összhangban van Kontra-Székely (1993: 138) azon adatával, mely szerint az 1989/90. tanévben a kisebbségi általános iskolák 43 300 diákjának 92 százaléka csupán a nyelv és irodalom tárgyat tanulhatta anyanyelvén.
 - 7 Jelenleg ez a forma mindenekelőtt a *gimnáziumokban* érvényesül; Čipková (1992: 78) adatai szerint a 16 nemzetiségi középiskola közül 11 kéttannyelvű s csupán 5 nyelvoktató. A kéttannyelvű gimnáziumokban a humán tárgyak (kisebbségi nyelv és irodalom, ének, történelem, földrajz, állampolgári ismeretek, művészettörténet, testnevelés) oktatása folyik - elvben legalábbis - a nemzetiség nyelvén, a reál tárgyaké magyarul, de ezek szakterminológiáját a kisebbség nyelvén is tanítják. Hasonló a nyelvi eloszlás az *óvón. képzőkben* is (Kontra-Székely 1993: 138-9).
 - 8 A teljesség kedvéért meg kell jegyezni, hogy *tágabb értelemben* - kétnyelvűségi körülmények között - minden olyan oktatási formát kétnyelvűnek szokás tekinteni, melynek egyik célja a diákok kétnyelvűsítése (a „kétnyelvűség”-nek tág, többek között az erős anyanyelvi dominanciájú kétnyelvűséget is magába foglaló értelmezése mellett). Tágabb értelemben tehát kétnyelvű az olyan iskola is, amely a többség nyelvét csak tantárgyként oktatja (vö. Tosi 1986: 4). Sőt, egy még *tágabb értelmezés* szerint az oktatás akkor is kétnyelvű, ha az iskolában csak az egyik nyelvet tanítják, de számolni azzal, hogy a gyermekek egy másik nyelvet is ismernek, s tudatosítják, hogy az hatással van az ismeretszerzés folyamatára (Lewis 1977: 6, 8). Ilyen értelemben tehát még például azok a *dél-szlovákiai szlovák alapiskolák* is kétnyelvűnek volnának mondhatók, melyeket jelentős részben magyar gyermekek látogatnak, akik iskolába lépéskor gyakran egyáltalán nem tudnak szlovákul, s ezért a tanító e tényt kénytelen az oktatás folyamatában tekintetbe venni (ennek egyik legkézenfekvőbb és ténylegesen is alkalmazott formája az, hogy amennyiben a tanító maga is kétnyelvű, az oktatásban a magyar nyelvet is használja). Hasonlóképpen minősülnének e szélsőséges) értelmezés szerint kétnyelvűnek a *cigányok számára létesített*, de a cigányt tantárgyként sem oktató („felzárkóztató”) osztályok. Az ilyen iskolákat, illetve osztályokat akkor volna jogos bizonyos értelemben kétnyelvűnek nevezni, ha a gyermekek eltérő anyanyelvének figyelembevétele nemcsak az oktató spontán tanítási gyakorlatában jelenne meg, hanem elméletileg-módszertanilag is meg volna alapozva. s a sajátos helyzetnek megfelelő sajátos oktatási módszerek alkalmazása az oktatás szerves és elengedhetetlen részét képezné.

- 9 Az alsó tagozaton az órák többsége valóban kétnyelvű: a tananyag magyarázata az egyik, a házi feladatok megbeszélése, az ismétlés stb, a másik nyelven történik. A felső tagozaton a kétnyelvűség már csak formális: az oktatás nagyrészt szlovén nyelvű, de a legfontosabb szakkifejezések magyar nyelvű ismeretét is megkövetelik. Az oktatás kétnyelvűsége alól kivételt képez az úgynevezett „*magyar nemzetiségi program*”, melynek keretében magyarul oktatják a magyar nyelvet és irodalmat, a történelmet, a földrajzot és a művészeti nevelést (itt az ismétlés és a szakkifejezések összefoglalása történik szlovénul). (L. Joó 1991: 103; Bence 1992: 70, 72; Nećak Lük 1993; Szilágyi I. 1994: 7, 8; vö. még Szász 1985: 248-9; e hagyományos koncepció megújított változatára I. Nećak Lük 1992.)
- 10 Hogy a két nyelv jelenléte egy tanórán mennyire hoz létre a szó szoros értelmében vett *kétnyelvű* oktatást, jól mutatja a hivatkozott szakdolgozatban található óraelemzés (Krcseková 1994: 22-39). Szerzője magnóra vett, majd lejegyzett és elemzett egy kétnyelvű tanórát. A 45 perc folyamán 170-szer váltottak nyelvet a beszélők (vagyis percenként csaknem négyszer); összesen 508 magyar és 448 szlovák tagmondat hangzott el az órán a tanármó és a diákok szájából (35.).
- 11 Érdemes itt utalni arra a nagyon egyszerű fogódzóra, melynek segítségével könnyen meghatározhatók (volnának) a felsőoktatási intézményhez való jog érvényesíthetőségének objektív kritériumai. Szilágyi N. Sándor erdélyi nyelvésznek a nemzeti identitással kapcsolatos jogokról kidolgozott törvénytervezete (1994) szerint: „Önálló anyanyelvű állami egyetemekhez vagy főiskolákhoz a nemzeti közösségeknek akkor van joguk, ha az ország összes állami felsőoktatási intézményeiben tanuló diákok összlétszámának az illető nemzeti közösség országos számarányával egyező százaléka eléri vagy meghaladja annak az állami felsőoktatási intézménynek a diáklétszámát, amelyben az ilyen intézmények közül a legkevesebb diák tanul. Minden nemzeti közösségnek annyi önálló anyanyelvű állami felsőoktatási intézményhez van joga, ahányszorosan ez a feltétel teljesül.” [83. szakasz, (2) bekezdés.] (A részletesebb indoklásra I. Szilágyi N. Sándor, megjelenőben.)
- 12 Mindez nem azt jelenti, hogy számos iskola - a magyar tannyelvűekhez hasonlóan - ne küzdene anyagi gondokkal, ám a kisebbségi iskolák esetében ugyanez sokkal súlyosabb következményekkel jár. Például a rábavidéki Felsőszölnök iskolájában mind szlovén, mind német nemzetiségi diákok tanulnak, alacsony létszámuk miatt közös osztályokban. Anyagi eszközök (és megfelelő oktatók) hiánya miatt lehetetlen két önálló iskolát létesíteni, ilyen körülmények között viszont nehéz megoldani azt, hogy az egy osztályba járó szlovén és német diákok több tantárgyat tanuljanak anyanyelvükön, vagyis súlyos akadályokba ütközik a nyelvtanító iskola kéttannyelvűvé alakítása, ami pedig egyedüli lehetőség (volna) az előrelépésre. (Perget 1994: 53)
- 13 Ölvedi adata (1985: 101) szerint 1945 és 1948 között mintegy 2000 magyarpedagógus települt át Csehszlovákiából Magyarországra. Ezek egy része a magyarországi szlovák iskolákban helyezkedett el; a magyarországi szlovák pedagógusok máig is hálásan emlékeznek vissza e kitűnő szakemberek ténykedésére.
- 14 A szlovák parlament még 1992 februárjában ajánlást tett az úgynevezett *Nemzetiségi és Etnikai Kultúrák Karának* létrehozására az akkoriban tervezett nyitrai egyetemen belül. A kar *de jure* 1993 júniusában létre is jött, ám *de facto* máig sem működik (vö. Dolník 1994: 35-6; Gabzdilová-Homišínová 1994: 25). Igaz, ez a képződmény aligha oldhatta volna meg a magyar pedagógusképzés problémáit.
- 15 Épp nemrégiben értesülhettünk a sajtóból a lédeci (Zoboralja) alapiskola magyar osztályának megszüntetéséről (*Új Szó* 1994/119: I-2), nem sokkal később pedig az iskoláért való küzdelem szerencsés végkimeneteléről, az osztály újraindításáról is (*Új Szó* 1994/140:5).
- 16 Magyarországi szlovák viszonylatban kedvező irányú elmozdulást jelezhet Pecsénya Edit új anyanyelvoktatási koncepciója, melyet Zsilek Mária ismertetett az 1994. évi nagymenyéri élőnyelvi konferencián (megjelenőben). A nyugat-dunántúli horvátok esetében pozitív fejlemény a nyelvjáráson történő anyanyelvi oktatásra való áttérés (I. Handler 1994: 57, Gadányi 1993: 93-5).
- 17 Tanulmányának szlovák verziójában (a 144-5. oldalon) a szerző utal arra az összehasonlító vizsgálatra, amely kimutatta a *szlovák* tannyelvű iskolába járó magyar-szlovák kétnyelvűek magasabb szintű szlovák nyelvi kompetenciáját. Jellemző azonban, hogy arról hallgat, milyen ezeknek a gyermekeknek a *magyar* nyelvtudásuk. Jó oka van a hallgatásra hiszen *saját kutatásaiból* is tudja, hogy a kétnyelvűeknek az *anyanyelve is* sok tekintetben fejletlenebb, mint az egynyelvűeké. Egyik tanulmányában ugyanis ő maga mutatja ki, hogy még a magyar domináns kétnyelvűeknek is „az egynyelvűekkel összehasonlítva szegényebb a szókincsük nemcsak a szlovákban, hanem domináns nyelvükben is” (Plichtová 1989: 207). S&, kutatásaiból az is kiderül, hogy a kétnyelvűek domináns nyelvi szókincse *nemcsak mennyiségében* marad el a magyarországi egynyelvűekétől, hanem *minőségében* ú (vö. 1989: 211).
- 18 Bizonyos részeredményekről már lehet olvasni beszámolókat. Hoffmann (1991: 119) szerint a *svédországi és újabban a németországi* kétnyelvű oktatási programok hatékonysága figyelemre méltó mértékben javult, mióta *eleget tettek bizonyos pedagógiai követelményeknek*.
- 19 Az ilyen vizsgálatok szükségességét még a kéttannyelvű oktatást szorgalmazó Árochová és Šebová is elismeri, amikor megállapítja, hogy a magyar-szlovák kétnyelvű iskolarendszer kísérleti igazolást igényelne (Árochová-Šebová 1990: 147). Ugyanis „nem lehet [...] átvinni a kétnyelvűséggel kapcsolatos tapasztalatokat

az [egyik] országból [a másikba], főleg ha a kétnyelvűek oktatásának kérdéséről van szó (i. m. 136; vö. még Lewis 1977: 6, 9). A kísérleti igazolás mindmáig várat magára, pedig az eredeti elképzelés szerint az 1994/95-ös tanévben már létre is kellett volna jönniük az úgynevezett „alternatív iskoláknak; megszervezésükre a szlovák parlament az idei költségvetésből 100 millió koronát különített el. A parlamenti erőviszonyok megváltozásának köszönhetően 1994 tavaszán az „alternatív iskolák szervezését elnapolták. (Vö. *Új Szó* 1994/234: 1, 4.) Nagyon szomorú azonban, hogy a mai Szlovákiában e szakmai kérdés megoldása politikai tényezőktől függ.

Irodalom

- Albert Dávid: Romániai magyar oktatás 1945-1989. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 21-30. Ambrus Péter: Cigányság és iskola. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 10-13.
- Árochová, Olga: Alternatívne ci bilingválne školy. *Národná Obroda* 1994. feb. 1., 3. Árochová, Olga-Šebová, Elena: Novšie poznatky o bilingvisme a ich vyucitie vo vyuzovacom procese. *Psychológia a patopsychológia dielala* 1990. 25,135-150.
- Bajnok István: A helytelen kétnyelvűsítés a gyermekelmeorvos szemével. Győri-Nagy Sándor - Kelemen Janka szerk., *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 20-27. Budapest 1992.
- Bence Lajos: Egy elmulasztott lehetőség margójára. (A kétnyelvű oktatás harminc éve Szlovéniában). Győri-Nagy Sándor-Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 68-73. Budapest 1992.
- Borbély Anna: A román kisebbségi nyelv iskolás korúaknál. Győri-Nagy Sándor - Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 74-81. Budapest 1992.
- Cummins, Jim: Bilingualism and Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 1991. 13, 51-70.
- Cipková, Rozália: Presný súčet nepresných údajov. *Slovenčinár* 1992. 2/2. 77-8.
- Csáky Pál: *Magyarként Szlovákiában.* Pozsony 1994.
- Cserniczkó István- Beregszászi Anikó, megjelenőben: Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján.
- Csongor Anna - Szuhay Péter: Cigány kultúra, cigánykutatások. *BUKSZ* 1992. 4, 235-45.
- Diószegi László - R. Süle Andrea (szerk.): *Hetven év. A romániai magyarság története 1919-1989.* (A szerzők: Barabás Béla, Diószegi László, Enyedi Sándor, Sebők László - R. Süle Andrea.) Budapest 1990.
- Dokumentumok: Románia európai integrációja és kisebbségpolitikája (Dokumentumok). *Regio* 1994. 5/2, 180-207.
- Dolník Erzsébet: A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete. *Regio* 1994. 5/3, 28-45.
- Duray Miklós (szerk.): *Kettős elnyomásban. Dokumentumok a csehszlovákiai magyarság helyzetéről és jogvédelméről 1978-1988.* New York 1989.
- Ehreth Imréné: Kétnyelvű óvoda Mecseknádasdon. Győri-Nagy Sándor - Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I.* 124-127. Budapest 1991.
- Englenderné Hock Ibolya: A német kétnyelvű oktatás Baranya megyében. Klauzy Kinga (szerk.): *Harmadik magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia II.* 353-6. Miskolc 1993.
- Fazekas Sándorné: Magyarországi szlovák nemzetiségi tanítók kétnyelvűségének problémái. Győri-Nagy Sándor- Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I.* 62-65. Budapest 1991.
- Fazekas Sándorné: Mikor lesznek kétnyelvű nemzetiségi iskolák Magyarországon? Győri-Nagy Sándor-Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* 49-55. Budapest 1992.
- Fodor, Zoltán: *Národnostné školstvo v Sloenskej socialistickej republike.* Bratislava 1985.
- Fodor Zoltán: Anyanyelv és iskola. Magyar nyelvű oktatás a Szlovák Szocialista Köztársaságban. Zalabai Zsigmond (szerk.): *A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről.* 112-64. Bratislava (2., bővített kiadás.)1987.
- Gabzdilová, Soňa: K problematike madarského národnostného školstva na Slovensku v rokoch 1948-1960. Štefan Šutaj összeáll., *Vývoj a postavenie madarskej národnostnej menšiny na Slovensku po roku 1948.* 54-75. Košice 1990.
- Gabzdilová, Soňa: Schools in the Slovak Republik with instruction in the Hungartan language -present status. Jana Plichtová ed., *Minorities in Politics. Cultural and Language Rights*, 165-173. Bratislava 1992.
- Gabzdilová Soňa - Homišinová, Mária: Az iskolaügy a szlovákiai magyar politikai pártok és mozgalmak tevékenységében. *Regio* 1994. 5/3, 19-27.
- Gadányi Károly: A nemzetiségi nyelvoktatás helyzete a Nyugat-Dunántúlon. Klauzy Kinga (szerk.): *Harmadik magyaralkalmazott nyelvészeti konferencia II.* 91-5. Miskolc 1993.
- Göncz Lajos: *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar-szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata.* Újvidék 1985.
- Göncz Lajos: A vajdasági magyar-szerbhorvát kétnyelvűség pszichológiai kutatásai. Győri Nagy Sándor - Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I.* 88-99. Budapest 1991.
- Gyönyör József: *Mi lesz velünk, magyarokkal? Fejezetek a csehszlovákiai magyarság történetéből 1918-tól napjainkig.* Pozsony 1990.

- Györi-Nagy Sándor Nyelvéllátás és nemzetiségtudat Brennbergbánya (Brennberg) német ajkú lakossága körében. Verseghi György (szerk.): *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői*, 113-205. Budapest 1985.
- Györi-Nagy Sándor Nemzetiségi nyelvismeret - nemzetiségi olvasáskészség. *Pedagógiai Szemle* 1986. 36/6, 527-536.
- Györi-Nagy Sándor. Kétnyelvűség-dinamika Felsőszölnökön (Gornji Senik). Arday Lajos, Joó Rudolf - Tarján G. Gábor (szerk.): *Magyarok és szlovének*, 543-70. Budapest 1987.
- Györi-Nagy Sándor: A nemzetiségi kétnyelvűség kutatásának helyzete és távlatai. *A Hungarológia Oktatása* 1988a. 2/3, 3-14.
- Györi-Nagy Sándor: Tájnyelvi kölcsönösség a Kárpát-medencei kisebbségek nyelvi változásainak kutatásában és intézményi szocializációjuk tervezésében. *A Hungarológia Oktatása* 1988b. 2/4, 71-R3.
- Györi-Nagy Sándor: Változathatás a Kárpát-medencei tájnyelvi kisebbségek anyanyelv-dinamikájában. Györi-Nagy Sándor-Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I*, 6-19. Budapest 1991.
- Handler Andrásné: Nyelvtanítás a szentpéterfai általános iskolában. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 57.
- Hoffmann, Charlotte: *An Introduction to Bilingualism*. London - New York 1991.
- Holmes, Janet: *An Introduction to Sociolinguistics*. London - New York 1992.
- Hubik István: A csehszlovákiai magyarfordítás általános problémái. Zalabai Zsigmond (szerk.): *A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről*, 230-249. Bratislava (2., bővített kiadás.) 1987.
- Jakab István: A magyar nyelv szlovákiai változatai. *Nyelvről* 113, 1989. 140-149.
- Janics Kálmán: *A hontalanság éve. A szlovákiai magyar kisebbség a második világháború után 1945-1948*. (3. javított, I. magyarországi kiadás) 1989.
- Joó, Rudolf: Slovenes in Hungary and Hungarians in Slovenia: ethnic and state identity. *Ethnic and Racial Studies* 1991. 14/1.
- Kontra, Miklós-Székely, András B.: Hungary (H). *Sociolinguistica* 7, 1993. 135-142. (*Multilingual Concepts in the Schools of Europe*.)
- Kozma Mihály: Román nemzetiség magyarkörnyezetben. Verseghi György (szerk.): *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői*, 59-111. Budapest 1985.
- Krcseková, Mária: *Kétnyelvűség az egészségügyben a Dunaszerdahelyi járásban*. Szakdolgozat. A Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke, Pozsony 1994.
- Lambert, Wallace E.: *Language, Psychology, and Culture*. Stanford, California 1972. Lanstyák István: A szlovák nyelv árnyékában. (A magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918-1991). Kontra Miklós (szerk.): *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 11-72. Budapest 1991.
- Lanstyák István: Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. *Irodalmi Szemle* 1993ab. 36/3, 58-69; 36/4, 64-74.
- Lanstyák István: A magyar-szlovák kétnyelvű diákok magyar szókincsének néhány sajátosságáról. *Hungarológia* 1993c. 3, 115-128. Budapest.
- Lanstyák István: Kétnyelvűség és nemzeti nyelv (Néhány gondolat a standard nyelvváltozatnak kétnyelvűségi helyzetben való elsajátításáról). *Irodalmi Szemle* 1994. 37/2, 63-75.
- Lanstyák István-Szabó Mihály Gizella: Anyanyelvi nevelés-kétnyelvű környezetben. Előadás a IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián, Budapesten 1994. (Némileg módosított változata *Anyanyelvi oktatás kétnyelvű környezetben* címen jelent meg: *Szabad Újság* 2/22, 11 (1994. jún. 1.)).
- Lanstyák István - Szabó Mihály Gizella, megjelenőben. Contact Varieties of Hungarian in Slovakia - a Contribution to their Description.
- Lehotská, Anna-Miroslav Brna: Minulost', súčasný stav a zábery Slovenskej všeobecnej školy v Slovenskom Komlósi. *Slovenčinár* 1992. 2/2, 31-34.
- Lewis, E. Glyn: Bilingualism in Education -Cross-National Research. *Intl. J. Soc. Lang.* 1977. 14, 5-30.
- Lieberson, Stanley: *Language, Psychology and Culture*, 173-217. Stanford, California 1981.
- Márkoviczné Frankovics Katalin: A horvát nyelv használata 1945-1985. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 2-5.
- Memorandum: A dél-szlovákiai szlovákok harmadik memoranduma. *Magyarság és Európa* 1994. 2/1, 74-5.
- Mihály Ottó: A kisebbségi oktatási intézmények lehetőségei és korlátjai. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 42-5.
- Nećak Lük, Albina: A muravidéki kétnyelvű iskolák tanulóinak kétnyelvű kommunikációs készségéről. Györi-Nagy Sándor - Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II*, 56-67. Budapest 1992.
- Nećak Lük, Albina: Ex-Yugoslavia. *Sociolinguistica* 1993. 7, 235-247.
- Ölvedi János: *Napfogyatkozás. Magyarok Szlovákiában*. New York 1985.
- Paulston, Christina Bratt: *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies*. Amsterdam/Philadelphia 1994.
- Péntek János: *Anyanyelvi oktatás és az anyanyelv oktatása Erdélyben*. Kézirat 1994.
- Péntek János, megjelenőben. *Az iskola két- és kettősnyelvűsége kisebbségben*. Perger, Valerija: Szlovén oktatás-Rábavidéken. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 52-6.

- Pintér Jánosné: A nyelvoktatás tapasztalatai és lehetőségei a német nemzetiségi óvodában a tájnyelv jelentőségének tükrében. Györi-Nagy Sándor-Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II*, 11-19. Budapest 1992.
- Plichtová, Jana: The task of naming and bilingu[al]ism. *Studia psychologica* 1989. 31, 197-213.
- Plichtová, Jana: Bilingualism - yes or no?. Jana Plichtová ed., *Minorities in Politics. Cultural and Language Rights*, 159-164. Bratislava. 1992.
- Pufflerová, Šarlota: National Minorities in Slovakia. *Helsinki Monitor* 1994. 5/1, 52-61.
- Réger Zita: Bilingual Gypsy Children in Hungary: Explorations in 'Natural' Second-Language Acquisition at an Early Age. *Intl. J. Soc. Lang.* 19 (1979), 59-82.
- Sándor Anna: Magyar család a nyelvhatáron. *A Hét* 1994. 39/32, 14-15; 39/33, 14.
- Skutnabb-Kangas, Tove: Language in the Process of Cultural Assimilation and Structural Incorporation of Linguistic Minorities. Elert, C. C. - Eliasson, S. - Fries, S. - Ureland, S. (szerk.): *Dialectology and Sociolinguistics*. Umea. Acta Universitatis Umensis 1977. 12, 191-203.
- Skutnabb-Kangas, Tove: *Language, Literacy and Minorities. A Minority Rights Group Report*. London 1990.
- Skutnabb-Kangas, Tove: A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai. *Regio* 1994. 5/3, 3-18.
- Szabómihály Gizella, megjelenőben. *Magyar nyelvi tervezés és nyelvvelés Szlovákiában*.
- Szász János András Nemzetiségi kultúra - sorsközösség (Szociográfia a Magyarországon élő szlovének életéről- Apátistvánfalva [Stevanovci]). Verseghi György szerk., *A magyarországi nemzetiségek kulturális, tudati jellemzői*. Budapest 1985.
- Székely András Bertalan: *A Rábától a Muráig. Nemzetiségek egy határ két oldalán*. Budapest 1992.
- Szépe György: Anyanyelv, nyelvi politika, oktatás. *Magyar Nyelv* 81, 1985. 267-277.
- Szilágyi Imre: Kétnyelvű iskolák a Muravidéken. *Iskolakultúra* 1994. 4/8, 6-9.
- Szilágyi N. Sándor: Tervezet. Törvény a nemzeti identitással kapcsolatos jogokról és a nemzeti közösségek méltányos és harmonikus együttéléséről. *Korunk* 1994. 3. folyam V/3, 131-150.
- Szilágyi N. Sándor, megjelenőben. *A nyelvhasználatra vonatkozó előírások egy nemzetiségítörvény-tervezetben*.
- Szőke Margit: Variációk egy nemočnosti. *My Slováci v Békéskéj čabe*, 1993. 28-30. Békéscsaba.
- Tarics Péter. *Kisebbségi vallomástörvények*. Budapest 1992.
- Tilkovszky Loránt: *Nemzetiség és magyarság. Nemzetiségpolitika Magyarországon Trianontól napjainkig*. Budapest 1994.
- Tosi, Arturo: Home and Community Language Teaching for Bilingual Learners: Issues in Planning and Instruction. *Language Teaching* 1986. 19, 2-23.
- Vogel Sándor: Kisebbségi dokumentumok Romániában. *Regio* 1994. 5/2. 157-179.
- Zel'ová, Alena-Urbanová, Kornélia: Maďarské národnostné školstvo-súčasný stav, jeho odraz vo vedomí obyvateľov slovensko-maďarskej národnostne zmiešanej oblasti. Štefan Šutaj összeáll., *Vývoj a postavenie maďarskej národnostnej menšiny no Slovensku po roku 1948*, 76-99. Košice 1990.
- Zsilák Mária: A magyarországi szlovákok nyelvéllapotáról és kétnyelvűségéről. Györi-Nagy Sándor-Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében I*, 53-61. Budapest, 1991.
- Zsilák Mária: Identitástudat - nyelvátörökítés. Györi-Nagy Sándor- Kelemen Janka (szerk.): *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II*, 28-34. Budapest 1992.
- Zsilák Mária, megjelenőben. *Koncepcióváltás a szlovák nemzetiségi nyelvoktatásban*. Az 1994. évi nagymegyeri élőnyelvi konferencia előadásának szövege.

ISTVÁN LANSTYÁK

TEACHING OF THE MOTHER TONGUE AND THE MAJORITY LANGUAGE UNDER THE CIRCUMSTANCES OF MINORITY BILINGUALISM

In the case of the different types of East Central European minorities the school education of the mother tongue and the majority language has different functions, methods and levels. According to the language of education the minority schools can be vernacular schools, schools in which the mother tongue is taught as a subject and schools with two languages of teaching. The language of education of a minority school and the choice of school among the pupils and their parents are influenced by a lot of external factors. The study reviews the sociolinguistic background of the vernacular school system of the Hungarian minority in Slovakia together with the assimilationist aspirations of the Slovakian educational policy and compares it with the present state of education of the minorities in Hungary having got over the change of language dominancy. Concerning the two different types of minorities the use

of the vernacular as the language of education is reasonable only in the case of the Hungarian speaking Hungarians of Slovakia who live in, while the pupils of the Slovakian schools in Hungary, being at an advanced stage of language assimilation, have to re-learn their original mother tongue. In connection with the use of the vernacular and the majority language as parallel languages of teaching the Author expresses his skepticism in the case of the Hungarian schools in Slovakia and deems suitable other ways of intensive teaching of the majority language.