

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

AZ AUSZTRÁL NYELVPOLITIKA TAPASZTALATAIBÓL EURÓPA SZÁMÁRA LESZŰRHETŐ TANULSÁG

1. Bevezetés

A nyelvtanulás központi szerepe az Unió döntéshozói által megálmodott Európában. Az e tekintetben is kulcsfontosságú Maastrichti Egyezmény (1993) olyan irányelvek elfogadására kötelezi a tagállamokat, amelyek előírják Európa kulturális és nyelvi sokszínűségének tiszteletben tartását.¹ A nyelvtanítás hatékonyságának fokozásával az „európai” dimenzió fokozottabb mértékben jelenik meg az oktatásban, noha ennek tartalmi vetülete nem egészen világos.² Az egyezmény, csakúgy mint elődje, az 1958-as Római Szerződés, a nemzetközi, illetve a nemzetek fölötti törvények hatóerejével bír, elsőbbséget élvezve a nemzeti törvényekkel szemben. Az ilyen egyezmények kodifikálják az Európai Unió államainak szerteágazó szakterületek átfogó szabályozására irányuló törekvéseit, beleértve a kultúrát is. Ezen folyamatok a tagállamoktól megkövetelik szuverenitásuk egy részének feladását. Felmerülhet a kérdés, hogy a folyamatban lévő gazdasági és politikai integrációs, valamint homogenizációs folyamatok összeegyeztethetők-e a kulturális és nyelvi sokféleség, illetve különbözőség fenntartásának céljával. Többféle, néha egymásnak ellentmondó értelmezései léteznek minden ilyen – olykor-olykor összebékíthetetlennek tűnő fogalomnak. Ezért lényeges megvizsgálni, hogy az „európai” nyelvpolitika mennyire explicit, valamint az integráció és a pluralitás mely értelmezését támogatja. Szintén lényeges kérdés, hogy a deklarált irányelvek végrehajtása folyamatban van-e, illetve mennyire lehetnek sikeresek ezen törekvések.

Jelenleg Európában még kiforratlanok a domináns „nemzetközi” nyelveket, a hivatalos és/vagy nemzeti nyelveket érintő nyelvpolitikai döntésmechanizmusok. Ugyanez mondható el a bennszülött vagy bevándorló nyelvek helyzetéről is. Így hasznos lehet meg vizsgálni, hogy európai szinten milyen tapasztalatok használhatóak olyan országok gyakorlatából, amelyek globális nyelvpolitika kialakítására törekedtek. Ausztrália ennek egyik legkiválóbb példáját adja. A szigetkontinens helyzete azért kivételes, mert egy kíméletlen, asszimilációs politikát változtatott meg az utóbbi évtizedekben, és az egynyelvűség erőltetése helyett a bennszülött és a bevándorló nyelvek különbözőségének elfogadását helyezi előtérbe. Az más kérdés, hogy az ausztrál irányelveket sikeresen hajtják-e végre, de kevés olyan ország van a világon – ha van egyáltalán –, amely mindenre kiterjedő nyelvpolitikát alakított ki, kiterjesztve ezt az országon belül használt nyelvekre és azokra is, amelyekre külső geopolitikai és kereskedelmi célok megvalósítása érdekében van szükség.

Az ausztrál nyelvpolitika tapasztalataiból Európa számára leszűrhető tanulság akkor válik kézzelfoghatóvá, ha megvizsgáljuk a nyelvi azonosságtudat változását a nemzeti azonosságtudat fejlődésének tükrében, továbbá elemezzük az ausztrál nyelvpolitika főbb jellemzőit, kimutatjuk az aktuális változásokat az európai nyelvpolitikában állami és szupranacionális szinten egyaránt, valamint azonosítjuk a többnyelvű oktatásra jellemző eszközöket és célokat, és ideiglenes következtetéseket vonunk le belőlük.

A nyelvpolitikával kapcsolatos kérdések vizsgálata nem könnyű. Ennek oka egyrészt a minden egyes kontextusban előforduló szociolingvisztikai különbözőség, másrészt az a tény, hogy a nyelvpolitika elválaszthatatlanul összefonódik a szélesebb társadalmi struktúrákkal és célokkal. A helyzetet tovább bonyolítja a még kellőképpen le nem tisztult fogalmak és homályos stratégiák erőteljes megléte. Az összehasonlító nyelvpolitikai analízishez olyan fogalmi struktúrára van szükség, amelyik túlmutat a nyelvhasználat néhány területére korlátozódó vizsgálaton, és amelyik alapvetően különböző társadalmpolitikai egységek valós összehasonlítását teszi lehetővé. Úgy tűnik számunkra, hogy pontosan ez jelenti az igazi kihívást a nyelvpolitika számára. Jelentős mennyiségű dokumentáció áll rendelkezésünkre a nyelvpolitikát és a nyelvi dominanciát illetően, de úgy érezzük, hogy aránylag kevés erőfeszítés történt annak érdekében, hogy világossá váljon, hogyan lehetne a nyelvpolitika problematikáját szigorúbb, interdiszciplináris módon megközelíteni. Figyelemre méltó kezdeti eredmények tapasztalhatók a politikatudomány, a nyelvészociológia, az alkalmazott nyelvészet, valamint a közgazdaságtan berkein belül.³

Nem túl szerencsés tendencia tapasztalható a politikai szóhasználatban, sőt néha még a tudományos nyelvhasználatban sem, ez arra irányul, hogy elhomályosítsa a különbséget a „politika” (politics) és az „irányelv” (policy) fogalmak között. Ez egy olyan probléma, amelyet sok európai nyelvész által is megnehezít, hogy ugyanazt a szót használja mindkettőre. Ilyen pl. a francia „politique”, a dán/svéd „politik” és a finn „politiikka”.⁴ Noha mi ebben a tanulmányban nem foglalkozunk a nyelv politikájával vagy a politikai nyelvhasználattal, őszintén reméljük, hogy a politikusokat érdekli a nyelvpolitika, bár néha el kell gondolkoznunk, hogy valóban így van-e. Úgy hisszük, hogy a nyelvtudósok tudományos igényességükkel hozzájárulhatnak, sőt hozzá is kell járulniuk a nyelvpolitikai irányelvek alakításához.

A nyelvpolitika egy széles, sok mindenre kiterjedő kifejezés, amely magában foglalja a nyelvi jogokkal és az adott nyelv hozzáférhetőségével, valamint bizonyos nyelvek szerepével és funkciójával kapcsolatos döntéseket az adott politikai környezetben belül. Az ilyen irányelvek és az ezek alapjául szolgáló döntések többé-kevésbé nyíltak vagy burkoltak. Ezen irányelvek megvalósításáról való nem gondoskodás nem több pusztán színjátéknál, ahogy Khubchandani jellemezte az indiai nyelvpolitikát magánjellegű kommunikáció során. A nyelvpolitika a nyelvvel kapcsolatos kérdésekkel a közösség szintjén foglalkozik, legyen az állami, államok fölötti vagy állami szint alatti probléma. A nyelvpolitika fölérendelt kategória, amelybe operatív feladatok tartoznak, például a nyelvtervezés és – mint a normatív szabályozás egyik formája – a nyelvi törvényhozás. Mindkettő szemléletesen példázza a nyelvpolitika azon aspektusát, amely a központosító jellegű államhatalom által sugallt és ellenőrzött. A nyelvpolitika olyan területeken, mint az üzlet, a turizmus, a tömegkommunikáció és a szórakoztatás (mindegyik lehet állami, állam fölötti vagy államnál alacsonyabb szintű), legalább részben független a kormánytól, és lehet nyílt, vagy ami ennél sokkal gyakoribb, burkolt. A nyelvpolitika alakulását olyan általános igények befolyásolják, mint például a megfelelő oktatáspolitikai igénye és a demokratikus polgárjogok érvényesülésének elősegítése. Ideális esetben olyan szándék irányítja, amely tiszteletben tartja a nyelvi sokszínűséget, valamint a nyelvi és emberi jogok érvényesülését az egyén és a közösség szintjén egyaránt. Az olyan irányelvek megfogalmazása és végrehajtása, amelyek tiszteletben tartják a nyelvi emberi jogokat (lásd Skutnabb-Kangas and Phillipson 1994a), feltételezi a nyelvek közti hierarchia meglétének felismerését, ezen rangsor megszüntetésének szükségességét. Ezért tehát foglalkozni kell a különböző nyelvek használói között létező egyenlőtlen erőviszonyokkal annak érdekében, hogy a nyelvpolitika valódi tartalommal bíró fogalomká váljon.

A nyelvi törvényhozás olyan állami vagy alacsonyabb szintű szabályozást jelent, amely pontosan meghatározza, irányítja és maradéktalanul végrehajtja a nyelvpolitikai

célkitűzéseket.⁵ Az Európai Unión ak államok fölött érvényesülő szabályai vannak a hivatalos nyelvek megválasztására és működési körük meghatározására. Ugyanez érvényes a munkanyelvekre, a foglalkoztatásra vonatkozó nyelvi követelményekre, a kereskedelmi ügyintézés és a média nyelvhasználatára vonatkozóan is (Labrie 1993b). Az állami oktatásban a kormányokra hárul a feladat, hogy meghatározzák az oktatás nyelvét, bár néha átruházzák ezt a jogot a területi hatóságokra.

A nyelvtervezés hagyományosan a korpusz, a státusz és a nyelvvelésajátítás tervezését foglalja magában.⁶ A nyelvtervezésre szükség van egy többdialektusú és többnyelvű világban, és ezen intézkedések elkerülhetetlenül tükrözik a politikai és gazdasági erőviszonyokat, valamint a nyelvtervezők értékrendjét is. Vegyük tehát egy olyan országnak a példáját, amelyik sokkal határozottabb a nyelvpolitika vonatkozásában, mint mások! A franciák évszázadokon át dolgoztak a korpusztervezésen (az Académie segítségével), és megszilárdították a francia nyelv státuszát azáltal, hogy világszerte elősegítik a nyelv elsajátítását az Alliance Française és az Haut Conseil de la Francophonie közreműködésével már kb. egy évszázada. A franciák jelenlegi törekvése az, hogy az angol nyelv inváziószerű elterjedését megfékezzék, nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. Az egyik bevált gyakorlatuk, hogy elítélik a „nemzetközi” angol elkorcsosodott hiányosságait. Paradox módon úgy tűnik, mintha a franciák végeznék el a korpusztervezést az angol nyelv őrei számára, amely gyakorlat egyfajta státusztervezésként is értelmezhető – ezúttal az angol nyelv ellenében.

A nyelvtervezés hagyományos kategóriái egyre inkább átfedik egymást. Ausztráliában egyre nagyobb mértékben fogadják el azt a tényt, hogy az ausztrál angol saját jogán létezik, amit az is alátámaszt, hogy léteznek a megfelelő korpuszt szolgáló eszközök (szótárak, leírások stb.). Ez erősítheti az ausztrál angol helyzetét (mint olyan árucikkét is, amely az ázsiai nyelvi piacon lehet kelendő termék), és elősegítheti Ausztrália hatalmi szerepének kiteljesedését a régióban. Ennek hatása lehet a szomszédos országokkal való együttműködési politikára is pl. azáltal, hogy egyre több ázsiai diák tanul az országban. Ausztráliában, csakúgy mint Európában, a státusz és az elsajátítástervezés összemosódása figyelhető meg a kortárs nyelvpolitika gyakorlatában. Továbbá az sincs egyértelműen meghatározva, hogy a különböző nyelvvelésajátítási fajták hogyan vezethetnek az elérendő célként meghatározott többnyelvűséghez, mint ahogy az oktatásról szóló értekezésünkben ezt szemléltetni fogjuk. Az EU ajánlásai szerint a tagállamokban azért kell bátorítani az idegen nyelvek tanítását, hogy ezzel elősegítsék a Maastrichti Egyezmény céljainak megvalósítását (az áruk, szolgáltatások sok, tőke és a munkaerő szabad áramlását), ezzel egyidejűleg szolgálva az európai identitás Benedict Anderson (1983) által leírt megvalósulási lehetőségét. Gyerekeink generációjának többszörös nyelvi identitását olyan EU által támogatott programok alakítják ki, mint az ERASMUS, LINGUA és a SOCRATES, de ezzel párhuzamosan informális azonosságtudat-formáló tényezőnek minősül egyrészt a média, másrészt az egyre inkább változó és sokszínű társadalmak ifjúsági kultúrája.

2. A valódi európaiak és ausztrálok vállalják identitásukat

2. 1. Az identitás mint konstrukció

Az egyénnek lehet pozitív regionális, nemzeti és kontinentális identitása, amelyek harmonikusan élnek egymás mellett, valamint nyelvi változatokon keresztül kölcsönös összefüggésben vannak egymással, és alakítják egymást. Az oktatási rendszerek bizonyos identitásokat megerősítenek, és a domináns nemzeti identitást, illetve annak standardizált nyelvét – más nyelvek kárára – próbálják erősíteni. Ennek a folyamatnak egyik eredménye az, hogy a legtöbben valószínűleg inkább dánoknak vagy franciának érzik magukat, semmint európainak. Az európai integráció előmozdítására tett oktatásügyi erőfeszítések kimondva-kimondatlanul megkísérlik megerősíteni mindazt, ami sajátosan megkülönböztető jegy

(nyitottság „más” nyelvek és országok irányába), míg ezzel egyidejűleg hangsúlyt kap „a közös európai örökség” tudata is. Időközben jelentős politikai, gazdasági és kulturális tényezők új szubnacionális, nemzeti és szupranacionális identitásokat hoznak létre. A szupranacionális európai politikai identitás könnyedén együtt létezhet a nemzeti kulturális és politikai identitással (Waever et al 1993). Ezek az azonosságot kialakító folyamatok képlékenyek és állandó újraszervezést, megerősítést igényelnek. Csoportonként és egyénekenként változnak (néhány európai inkább többnyelvű, mint mások), az egyén szintjén pedig hivatásbeli, társadalmi és tapasztalati tényezők színesítik a képet. A mobilitás, a technológiai változás és az egységesítés irányába ható erők a népesség egyre nagyobb százalékát kényszerítik rá arra, hogy egyrészt tisztázza szupranacionális identitását, másrészt, hogy újraértelmezze hagyományos azonosságtudatát. Az „európai” identitás egyre változó formákat fog ölteni az elkövetkezendő évek során éppúgy, mint ahogy a „nemzeti” identitás európai megnyilvánulási formái is sokfélék lehetnek.

Az irányelvek megközelítése Európában és Ausztráliában egyaránt nem pusztán fogalmi tisztázást követel meg, hanem annak meghatározását is, hogy ki minősül „valódi” ausztrálnak vagy európainak. Azt is meg kell kérdeznünk, hogy mi a szerepe a nyelvnek a társadalmi hatalom egyenlőtlen eloszlásában és annak legitimálásában, továbbá meg kell vizsgálni a domináns csoportok képességét abban a tekintetben, hogy az egyenlőtlen hatalmi viszonyokat képesek lesznek-e fenntartani a jövőben. Ez az a terület, ahol egy olyan megközelítési mód, amely a releváns fogalmak, meghatározások, definíciók (pl. európaiság, ausztrálság, integráció, kisebbség, etnicitás stb.) összességét összefüggés-halmazban kezeli ahelyett vagy amellet, hogy különálló, változtathatatlan jellemzőként venné őket figyelembe, analitikus szempontból hatásosabbnak bizonyulhat. Az uralkodó nézet szerint „etnikumhoz tartozni”, „kisebbségnek lenni”, „nem integrálódni” és „nem európainak lenni” annyit jelent, mint igazolva látni azt a tényt, hogy azoknak az egyéneknek/csoportoknak, amelyek „különböznek” (vagyis fogyatékosak) nemcsak kevesebb hatalmuk és (anyagi) erőforrásuk van, hanem kevesebb is kell, hogy legyen, mint a „nem etnikumhoz tartozó, integrálódott, többségi csoportokhoz tartozó európaiaknak és ausztrálokaknak”. Ez a hátrányos besorolás mindaddig fennáll, amíg ez a „különbözőség” jellemző az adott csoportra, vagyis amíg el nem veszítik etnikai jellegüket, és integrálódnak a „főáramlatba”, és érdemessé válnak arra, hogy bebocsátást nyerjenek az „Európai Klubba”, vagy „valódi ausztrál”-ként fogadják el őket. Az összehasonlítás különbségeket hoz elő. Ha néhány embert úgy kezelnek, mint „különbözőt”, akkor nekik valami olyantól kell különbözniük, ami kimondva-kimondatlanul rögzítve van, mint (kívánatos) norma. Álláspontunk szerint ezek a különbségek sokkal könnyebben megérthetőek, ha fogalmilag úgy kezeljük őket, mint társadalmilag létrehozott kölcsönös viszonyokat a definiáltak és a definiáltak között, ahelyett, hogy csupán a definiáltak szemszögéből vizsgálánánk őket. Ez a fajta megközelítés nemcsak lehetővé teszi, de szükségessé is, hogy kérdéseket tegyünk fel olyan fogalmak definícióinak érvényességére, mint európai, ausztrál, etnikailag/nyelvileg nem európai vagy nem ausztrál, európai/ausztrál kultúra vagy integráció, valamint Európa és Ausztrália nyelvpolitikája. Lényegében az a kérdés, hogy kinek van hatalma definiálni, és kit definiálnak.⁷

2. 2. Identitások, Európa és az európaiság

Melyek akkor azok az európai identitások és dimenziók, amelyeket az EU támogatni kíván sokrétű tevékenységével, közte nyelvpolitikájával? Fontos tisztázni, hogy kit, illetve mit értünk „Európán” és „európaiakon” (vagy „ausztrálokak”).⁸ Emberscsoportoknak vagy helyeknek ezen elnevezése lehet toponím, ami földrajzi névre utal, politoním, ami politikai egységre utal, etnoním, utalva az érintett emberek kultúrájára és etnicitására, vagy glottoním, ahol az utalás a meghatározott nyelveket beszélő emberekre vonatkozik.⁹

A toponimikus Európát földrajzi jelzővel lehet ellátni, például észak vagy nyugat, de néha a

„nyugat” Európa északra és nyugatra is utal, és tartalmazhatja a déli részeket is. Kelet- és Közép-Európa az Ural hegységig terjed-e valójában, és a volt Szovjetunió mely tagállamait foglalja magában?¹⁰ Európa topográfiai pereméről származó emberek, pl. a britek, dánok, finnek körében népszerű az a nézet, hogy Európán kívül fekvőnek tekintik országukat, de itt egyfajta elmosódottság lehet a toponíma és a politoníma között.

A szupranacionális Európára vonatkozó politonímáknak számtalan példája létezik. Az „Európai” Unió és az „Európai” Parlament jelenleg 15 tagállamot számlál. Feltehetőleg ezen zárt kör új tagjai, az osztrákok, a finnek és a svédek 1995 januárját megelőzően is bizonyos értelemben európainak tekintették magukat, és Norvégia talán még ma sem vallja magát a kontinenshez tartozónak. A politoníma rugalmas természete abból a tényből is látszik, hogy az Európa Tanácsnak jelenleg (1995. július) 36 tagja van, Törökországgal együtt. Az Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet (EBEÉ) ellenben Kanadát és az Egyesült államokat is magában foglalta alapító tagként 1975-ben, amikor 35 állam írta alá a Helsinki Záróokmányt. 1995-ben az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) – korábban EBEÉ – 51 tagállamot számlált.

Mit takar az „európai” kultúra etno nímá? Vagy az „európai” örökség? Az európai tanulmányok? A határvonal Európa és a Kelet között a kereszténység és az iszlám vagy más „idegen” vallások mezsgyéjén húzódik, amely esetben Törökország sokkal európaiabbnak számíthat-e, mint a Maghreb országok? Ha Törökországot és Oroszországot világiasabb berendezkedésük különbözteti meg a Maghreb országoktól, akkor Törökország nem inkább európai, mint Írország vagy Dél-Olaszország? És hogyan tudna az „istentelen” (Szovjet)-Oroszország jogot nyerni? Az „Európa Erődnek” valószínűleg vannak etnonímikus és politonímikus elemei is, amelyek hasonlítanak a klasszikus orientalista formákhoz, melyeknek lényeg a mi-ők szembeállítás hangsúlyozása. Nyilvánvalóan sok zavarosság van az „Európa” etnoníma vonatkozásában, ami azt jelenti, hogy az Európa-fogalom sokrétű értelmezést enged meg, mint ahogy néhány generációval korábban is ez volt a helyzet.¹¹

És hogy állunk a nyelvekkel? Mit is jelent az „európai” glottoníma? Érvényes-e az a megközelítés, hogy az „európai nyelvek” közé a „hagyományosan egy adott területen belül használt”¹² nyelveket soroljuk? A probléma az, hogy a „tradíció” nehezen értelmezhető fogalom egy változó világban, a „terület”, ahol az „európai” nyelveket beszélik pedig nem határolható körül egyértelműen, vagy legalábbis nem esik egybe a földrajzi értelemben vett Európával. A nem indoeurópai finn és északi nyelvek inkább európainak minősülnek-e, mint a pandzsábi vagy a hindi, amelyek indoeurópai nyelvek?¹³ Kizárólag az indoeurópai nyelvek családjába tartozó, földrajzi értelemben is európai nyelvek sorolandók-e az igazi európai nyelvek közé, mint ahogy ezt gyakran hallgatólagosan sugallják? Amikor a Maastrichti Egyezmény megfogalmazói az európai nyelvekre utaltak, mely nyelvekre gondoltak? Csak a hivatalos EU nyelvekre vagy az összes olyan nyelvre, amelyet anyanyelvként beszélnek Európában? Az európai nyelveket miért látják el a „modern” jelzővel néhány ország oktatásában, vagy hivatkoznak rájuk, mint „élő”, illetve „idegen” nyelvekre másutt? Az oktatási intézményekben miért létezik a modern/idegen nyelvek széles körben elterjedt rangsorolása társadalmi erőviszonyok alapján, amely hierarchiában az angol nyelv foglalja el a legelőkelőbb helyet, a francia és a német kissé a háttérbe szorul, de azért még jelentős szereppel bír, a legtöbb nyelv – köztük a bevándorlók nyelvei – értéküket veszítik, mert nem tekintik őket „európainak”¹⁴

Vannak-e az európai nyelveknek bizonyos jellemző sajátosságai, vagy azok kizárólagosan a megfigyelő szemszögéből tűnnek valósnak? Azáltal, hogy rámutatunk az „Európa” és az „európai” szavak többféle denotatív és konnotatív kapcsolataira, és az elnevezések toponímikus, politonímikus, etnonímikus illetve glottonímikus perspektívából történő elemzését javasoljuk, azt szeretnénk demonstrálni, hogy ilyen módon fényt deríthetünk az integrációs folyamat rejtett mozgatórugóira, és felelősebb döntések meghozatalára

készíthetjük az illetékeseket, külön kiemelve a(z egyes) nyelv(ek) szerepét az elemzett folyamatokban. Az „Európa” definíciók gyakran etnikai vagy nyelvi szempontból elfogultak,¹⁵ a domináns csoportokat vagy nyelveket normának tekintve, semmibe véve mások jogait. Ez a gyakorlat lehet, hogy nem szándékos, ami azt jelenti, hogy a folyamat beleillik abba a mintába, ahogyan a hegemónikus ideológiák újratermelődnek.

Hasonlóképpen, a domináns szóhasználatban a „kisebbségek”, az „etnikai csoportokra” és a „kisebbségi nyelvekre” való hivatkozások többnyire kirekesztő jellegűek: csak kisebbségeket vagy bizonyos kisebbségi csoportokat illetve nyelveket tekintenek etnikainak, míg a többséget etnicitástól mentesnek gondolják. Európában a „nemzeti” nyelvek egyre inkább a domináns csoport nyelvére utalnak, és egybeesnek a hivatalos nyelvekkel, míg Afrikában vagy Indiában ennek az ellenkezője lehet igaz. „India minden nyelve nemzeti nyelv. Egyik nyelv sem nemzetellenes”, legalábbis Pattanayak szerint, aki korábban igazgatója volt az Indiai Nyelvek Központi Intézetének (1988: 37).

Skandináv és brit békekutatóknak egy csoportja a következő négy politikai erőt azonosította, melyeknek döntő szerepe volt Európa alakításában az elmúlt évtized során (Waever et al. 1993: 1):

(1) a Szovjetunió politikai stagnálása és gazdasági csődje; (2) a nyugat-európai integrációs folyamat újraindítása, kezdetben „az 1992-es” kulcsfontosságú esztendő jelszavával és később, több zökkenővel, a Maastrichti Egyezmény következményeként; (3) egyre szélesebb körű elfogadása annak, hogy a pluralizmus és a piacgazdaság lényeges alkotórészei voltak bármely sikeres modern társadalomnak; és (4) a nacionalizmus és az idegengyűlölet újraéledése.

Ellentmondás lehet „a nacionalizmus és a fajgyűlölet/idegengyűlölet újraéledése” és „a pluralizmus elfogadása” között, mivel itt a piaci erőkre utalunk inkább, nem a nyelvi és kulturális pluralizmusra. Amikor az Európai Unió támogatói/képviselői az „európai integrációra”-ra utalnak (2. a listán), általában a nyugat-európai zártkörű társaság önjelölt tagjainak integrációját értik alatta, különös tekintettel annak elitjére. A fent említett érdekcsoporthoz gyakorlatilag kisajátította magának az „európai” címkét. Sem Kelet- és Közép-Európa, sem az átlagemberek, sem pedig a nyugat-európai kisebbségek nem tényezők az ilyesfajta „európai integrációs” folyamatban. Egy nagyon szűk „Európa” definíciót alapul véve a plurális piaci erők és az európai elitcsoportok integrációja közti szoros kapcsolat rövid távon sikeresnek bizonyulhat. De az integrációról és a többszörös identitásról kialakított kép sokkal összetettebb, ha Európa teljes lakosságát vesszük figyelembe keleten, nyugaton, délen, északon, többségi csoportokat és kisebbségeket egyaránt, nyelvükre és kultúrájukra jellemző gazdag sokszínűségükkel.

Az egységesülés és felbomlás, a globalizáció és európaiasodás, a területi szervezés és az önrendelkezés jelenlegi folyamatában az egyes államok szuverenitása újra értelmeződik. Néhány állam hajlandó szuverenitásának egy részét feladni, akár államok fölötti intézmények, pl. az EU (a nyelvpolitikai vetületet lásd Fishman 1994, Labrie 1993b), akár az államon belüli autonóm regionális hatóságok javára (pl. Katalónia). Új államok alakulnak (pl. Szlovénia, Cseh Köztársaság). Némely ország dönthet úgy, hogy szuverenitásának egy részéről lemond államok fölötti intézmények javára, de hevesen tiltakozik az országon belüli regionális autonómia ellen (pl. Törökország). Valamely államok fölötti szerkezetből menekülő országok, előfordulhat, hogy egy másik struktúrához szeretnének csatlakozni (pl. a balti államok). A hidegháború és a dekolonizáció időszakában kibékíthetetlen ellentét feszült az önrendelkezéshez való jog és az államok oszthatatlanságának alapelve között. A viszony most nem ennyire kiélezett, és az alapelveket nem szabad összeegyeztethetetlennek tekinteni, legalábbis az ENSZ főtitkárának véleménye szerint.¹⁶ Ahhoz azonban nem fűzhető kétség, hogy a nyelv fontos szerepet játszik az állami, az állami szint alatti, valamint az államok fölötti integráció folyamatában. Ez határozottan látható, ha figyelembe vesszük Európa

sokszínűségét, ahol jelenleg az identitások átformálódása és a régi igazságok megkérdőjeleződése zajlik.

2. 3. Az ausztrál azonosságtudat fajtái

Az ausztrál azonosságtudat definíciója is jelentős nyelvi/kulturális újraértelmezésen ment keresztül az utóbbi évtizedekben. Az ausztrál kontinentet 40,000 éve lakják őslakos népek, mások kétszáz éve. A domináns angol-kelta csoport az őslakosok kipusztításának politikáját folytatta, ezzel egyidejűleg beolvasztott vagy nem vett tudomást számos más csoportról (Clyne 1991). 1945 óta az erőteljes bevándorlási politika rendkívül heterogén népesség kialakulásához vezetett. A változó politikai és gazdasági körülményekhez való alkalmazkodás és a társadalmi igazságosság alapelveinek kiterjesztése minden népcsoportra (a Kanadától kölcsönvett „multikulturalizmus” irányelveinek segítségével) együtt járt egyfajta önvizsgálattal, amely kiterjedt az ausztrál identitás lényegére, annak sajátosságaira (földrajz, életmód, etnikai keveredés stb.) és kapcsolatára a bevándorlók eredeti kultúrájával (lásd Price 1991). Az ausztrál identitásról alkotott felfogás jelentős mértékben ingadozott az utóbbi időben ugyanúgy, mint a sokszínűségről és nemzeti azonosságról vallott nézetek közötti ellentét. A multikulturális politikai megközelítés kidolgozásának egyik dimenziója¹⁷ a nyelvpolitikai irányelvek lefektetése.

Az Európából származó ausztrálok egyre inkább kiegyeznek a múltjukkal és kontinensük történelmi realitásaival. Amíg az európai ausztráloknak olyan történelmük van, amely kb. két évszázaddal ezelőtt kezdődött, az őslakosok időtlen álm világban élnek. Ami az egyik csoport számára „úttörő letelepítést” jelent, azt mások invázióként, tulajdonuktól való megfosztásként élték meg. Az európai „haladás és civilizáció” leigázást és népiertást jelentett a bennszülött népesség számára (pl. Fesl 1993, O’Donohue 1995).

Az ausztrál nemzeti nyelvpolitika egyik fontos feladata, hogy megfelelően kezelje ezt az örökséget. Napjainkra Ausztrália 270 bennszülött nyelvének csak egy kis hányada van életképes állapotban, és az ausztrál társadalom általában kevés információval rendelkezik a bennszülött nyelvekről, a azok különlegességéről és sebezhetőségéről. Még a jelenlegi támogatási rendszer sem vezetett ahhoz, hogy bármely bennszülött nyelvet a középiskola felső osztályaiban tanítsanak, pedig az oktatásnak ezen a szintjén 31 angoltól eltérő nyelv van akkreditálva (Amery and Bourke 1994).

A második dolog Ausztrália geopolitikai helyzetének reális felismerése Ázsiában, elvetve azt a nézetet, amely Ausztráliát sokáig Európa előretolt bástyájának tekintette. Az átértékelt geopolitikai szituációból fakadóan az ausztrálokat képessé kell tenni arra, hogy idegen nyelven – különösen az Ázsiában honos nyelveken – tudjanak kommunikálni.

A nyelvpolitika harmadik központi kérdése áttérni az egynyelvű asszimilációra való törekvéstől arra az igényre, hogy létjogosultságot és jövőbeli szerepet biztosítsanak azon angoltól eltérő nyelvek használatának, amelyeket bevándorlók nemzedékei hoztak Ausztráliába. (Clyne 1991). A multikulturális politika már számos buktatón jutott keresztül (Jupp 1991): ezen fázisok közül kiemelkedő a kulturális értékek megtartásának euforikus ünneplése és az egyenlő esélyek időszaka (1973-78), a többpárti támogatáson alapuló konszolidációs periódus (1978-83), a gazdasági nehézségek hatására történő kiábrándulás és visszakozás (1983-88) és az azóta is fennálló bizonytalanság a politikai élet minden területéről érkező bírálatok sokaságával tarkítva. A hivatalos álláspont (National Agenda for a Multicultural Australia, 1989) három dimenzió alapul: társadalmi igazságosság, gazdasági hatékonyság és kulturális identitás, amely magában foglalja „minden ausztrál jogát, gondosan megfogalmazott határokon belül arra, hogy kifejezze és a közösség többi tagjával megossza kulturális örökségének értékeit, beleértve nyelvét és vallási hovatartozását is” (Jupp 1991, 151). Az ilyen jogok azon a premisszán alapulnak, hogy az ausztrál állampolgárnak „mindenek fölött álló elkötelezettséget kell éreznie Ausztrália, illetve annak érdekei és jövője

íránt”, tiszteletben tartva alapvető demokratikus alapelveit és az angol mint nemzeti nyelv státuszát (Jupp 1991, 151).

A multikulturalizmus hivatalos irányelveit igen különböző módon értelmezik a szakértők (összefoglalva Gobbo 1995-ben). Ez a véleménykülönbség a sokszínűség és a közös nemzeti értékek közti viszonyról alkotott felfogás többértelműségét is szemlélteti, valamint illusztrálja azt a politikai folyamatot, amelynek során az ausztrál identitás fogalmának kialakítása és legitímációja zajlik.¹⁸ Mary Kalantzis (1995) úgy látja, hogy az ilyen folyamatok a helyi és a globális szintek közti olyan kreatív dinamizmust foglalnak magukban, „amelyekben a kulturális különbözőség elfogadása kritikus szükségszerűség [...] az erőforrásokhoz való hozzáférés, és az azokból való részesedés mindinkább kifejezésre jut az azonosságtudatot és az elismertséget érintő szóhasználat során a közéletben, a munkában és a magánéletben egyaránt”. Noha Ausztrália olyan nemzet fölélti struktúrára, mint az EU, nem része, de hasonlóképpen egy poszt-nacionalista történelmi fejlődési szakaszt él át, amelyet a technológiai változás, a média szerepének felértékelődése, a munkafolyamatok átalakulása, valamint a többszörös identitás-tudat megjelenése jellemez.

„Az olyan állam fogalma, amely a nemzeti homogenitást a nyelvvariációk és a hagyományok elnyomásával teremti meg, már nem tekinthető relevánsnak, és fenntartása csak elnyomó törvényekkel és elfogadhatatlan, antidemokratikus kényszerrel lehetséges” (Kalantzis 1995: 5). A „polgári pluralizmus”-ban – véleménye szerint – „minden polgárnak többnyelvűvé és többkultúrájúvá kell válnia (1995: 6), és az államnak ki kell fejlesztenie a sokszínűség közvetítésének új módjait, egy olyan utat, amelyet Ausztrália már elfogadott. Az ehhez hozzájáruló tényezők a következők voltak: a viszonylag gyenge hagyományos nacionalizmus, a jelentős bevándorlás és a multikulturális politika alkalmazása, valamint a nyitott gazdaság, az őslakos népek önrendelkezési jogának elismerése és a társadalmi egyenlőség melletti elkötelezettség. Más szakértők kevésbé optimisták az ausztrál demokrácia erőit illetően (Pilger 1992), de mi úgy véljük, hogy Kalantzis értelvéésének nagy része átültethető lenne az európai helyzetre.

3. Az ausztrál nyelvpolitika

Ausztráliában már csaknem két évtizede történnek összehangolt erőfeszítések a nyelvi sokszínűség és identitás problémájának megoldására. Ebben a folyamatban a társadalom széles rétegei vesznek részt, mint pl. értelmiségiek, kisebbségi etnikai közösségek képviselői, az illetékes hivatalnokok és nem utolsósorban a politikusok. Az együttműködés számos jelentés és egyéb írás megjelenéséhez vezetett, és az 1987-es National Policy on Languages kiadásában csúszosodott ki (Lo Bianco 1987). Ezen konszenzus megteremtéséhez vezető politikával Ozolins (1993) foglalkozik.

Laporte (1994, 99) szerint Kanadában a nyelvpolitikai jellegű tevékenységet az igazságtalanság és egyfajta válság érzete hívta életre. Ausztráliában ez a folyamat logikus következménye volt az 1970-es évekre jellemző, a „jogok kiszélesítésére és az egyenlőség megteremtésére” irányuló politikának, majd később a multikulturalista felfogás térhódításának. Lo Bianco, az ausztrál nyelvpolitika legjelentősebb egyénisége, nagy hangsúlyt fektet a társadalmi, politikai és a szociálpszichológiai elemek ötvözésére abban a folyamatban, amely a nyelvhez kapcsolódó csoporttudat megjelenésével és a nyelvi problémák észrevehető kikristályosodásával veszi kezdetét (1990: 67-73). E folyamatot a csoportok közti szövetségek létrehozásának összetett feladat és érdekközösségek megteremtése jellemezte, amely végül egy újfajta politikai diskurzust eredményezett. E megközelítési mód a „nemzeti érdek” és az ideális állampolgár-ésmény olyan fogalmát tárgyalja, amely képes fenntartani a meglévő társadalmi rendet amellet, hogy hangot ad a változás szükségességének is.

Lo Bianco kijelenti (1990, 77), hogy az irányelveknek egyesíteniük kell azt, ami 1) intellektuálisan igazolható, 2) reálisan megvalósítható, 3) igazságos minden csoporttal szemben, és 4) része a nemzeti érdekeknek abban a vonatkozásban, hogy a társadalom jelentős hányada nyelvi szükségleteinek és lehetőségeinek megfelel.

Az ausztrál nyelvpolitika társadalmi céljai négy (angolul E-betűvel kezdődő) kifejezéssel foglalhatók össze: egyenlőség (equality), gazdasági vetület (economics), fejlesztési cél (enrichment) és külkapcsolati hozadék (external) (Lo Bianco 1990). Az egyenlőség szó a nyelv és a társadalmi-gazdasági egyenlőség (illetve ennek hiánya) közti összefüggésre utal. A nyelvpolitikának kötelessége orvosolni minden – a rendszerből fakadó – igazságtalanságot és átalakítani a nyelvökológia szerkezetét. A gazdasági cél a többnyelvűséget produktív nyereségként értelmezi. A fejlesztési cél érvrendszere magában foglalja a többnyelvűségből fakadó kognitív, oktatási és kulturális előnyöket. A külkapcsolati hozadék az ország geopolitikai helyzetét tekinti elsődleges fontosságúnak. Szempontjai közé sorolhatók az együttműködés erősítése, a tudományos eredmények megosztása, a két- és többoldalú kapcsolatok fejlesztése más országokkal. A „nemzeti” és a „nemzetközi” érdekek közti összefüggés meglehetősen nehezen áttekinthető, amit a célok homályos politikai megfogalmazása csak tovább bonyolít.

A nemzeti nyelvekre vonatkozó 1987-es irányelvek végrehajtása kemény munkához vezetett számos területen. Ilyen volt pl. az angol mint más odik nyelv tanítása, az ausztrál bennszülött nyelvek helyzete, a kultúrközi oktatás, a felnőttkori írni-olvasni tudás, a tesztelés és mérés, a második/vagy idegennyelv-tanulás és az ázsiai tanulmányok. Ezen a tevékenységek mértéke és az a dinamizmus, amivel végrehajtották őket, lenyűgöző (lásd Australian Language Matters c. magazint). Sok nyelvpolitikával kapcsolatos témát átdolgoztak az elmúlt húsz év során, jelenleg a hangsúly a végrehajtáson van (Djité 1994). Több nagyszabású ellentmondás és kihívás létezik (Lo Bianco 1994): pl. egy bevallottan multikulturalista nyelvpolitika magában foglalja-e a többnyelvű oktatási rendszer megteremtését? Bizonyos nyelvet érintő oktatáspolitikai irányelvek hogyan kapcsolódnak jól érzékelhető gazdasági előjogokhoz? Kibékíthetők-e a különböző alkotóelemek és a nyelvpolitika mögött húzódó, egymással versengő ideológiai áramlatok?

Nehéz megbecsülni, hogy a célok megvalósítására vonatkozó különböző tevékenységek mennyire hatékonyak, és nem lenne igazságos rövid időn belül nagy változást remélni. Az ausztrál eredmények papíron lényeges előrelépést jelentenek azok számára, akik a kétnyelvűséget nemcsak a kisebbségek, hanem a nyelvileg domináns csoportok vonatkozásában is értékelik. Azt csak az idő tudja eldönteni, hogy a nyelvpolitika céljainak megvalósulása elvezet-e egy kiegyensúlyozottabb kapcsolathoz az angol nyelv és az Ausztráliában olyan markánsan jelen lévő sok európai és ázsiai nyelv között. Az ausztrál bennszülött nyelvek jövője nem kevésbé bizonytalan. Egy ideiglenes értékelés, amely a helyszíneken végzett interjúinkon és a kiterjedt írásos bizonyítékokon alapul, a következőket hangsúlyozná:

1. Azok a politikusok és köztisztviselők, akik jóváhagyták az irányelveket, azokat előre megjósolhatatlan módon ellenőrizték a végrehajtást követően. Továbbá a jelentős szereppel bíró, elsősorban exportorientált idegennyelvi szükségletekre (pl. japán, indonéz) helyezték a hangsúlyt, nem pedig a hazai kétnyelvűségre és annak lehetőségeire.
2. Úgy tűnik, hogy ellentmondás tapasztalható a deklarált nyelvpolitikai irányelvek – nevezetesen, hogy minden ausztrál legyen képes két nyelven kommunikálni – és az üzleti élet által megkívánt nyelvi szükségletek között. Az üzleti világ szkeptikus azzal az igénnyel szemben, hogy az alkalmazottainak többnyelvű kompetenciával kell-e rendelkezniük. Ez a példa az angol nyelv fenn- és mindenhatóságáról szóló pöffeszkedő véleményeket illusztrálja, habár Ausztrália jelenleg ázsiaiával folytatott kereskedelmében termel többletet. Nincs egyszerű összefüggés a jelenlegi és a jövőbeli szükségletek, valamint a formális és az informális oktatás által létrehozott nyelvi kompetencia között.

3. Egymástól lényegesen eltérő vélemények léteznek – a lelkes optimizmustól kezdve a kiábrándult kételkedésig – a nyelvvel foglalkozó szakemberek körében arról, hogy Ausztrália valóban maga mögött hagyja-e egy nyelvű asszimilációs világnézetét, és arról is, hogy valóban megfelelő többnyelvű kompetenciával vannak-e felvértezve az oktatási rendszerből kikerülő tanulók. Valószínűleg az is nyilvánvaló, hogy különböző nézetek léteznek az Ausztráliai Nemzeti Nyelvek Intézete által kiutalt pénzeszegek felhasználásának hatékonyságát illetően, bár egy 1995-ös független vizsgálat szerint az Intézet költséghatékonyasága kedvezően alakult.

4. A nagy számú, iskolán kívül tanult nyelv és a viszonylag sok, az oktatási rendszer berkein belül tanított nyelv egy egészséges változatosság meglétéről árulkodik, valamint jelzi a kisebbségi bennszülött, illetve a bevándorló nyelvek legitimációjának erősödését is. De hogy ez többet jelent, mint csupán számszerű növekedést az idegen, illetve második nyelv tanulásában (melyre vonatkozó adatok sűrűsödtek Ausztráliában, különösen, ha a kontinentális Európához hasonlítjuk), vagy netán a kétnyelvű oktatás felé tett minőségi ugrásnak is felfogható, még nem teljesen egyértelmű. Léteznek korai és későbbi részleges belemerülési oktatási programok, ahol a főleg angol nyelvet beszélő gyerekek más nyelveken, leginkább németül tanulják az iskolai tantárgyak egy részét. Van néhány magániskola, ahol pl. görögül és olaszul oktatnak bizonyos időszakokban. De sem a bennszülött lakosság gyerekeinek, sem a bevándorló kisebbségi gyermekcsoportoknak nincs garantált joguk arra, hogy az anyanyelvüket használják az oktatás, a tanulás eszközeként, sőt arra sincs lehetőségük, hogy az anyanyelvüket tantárgyként tanulják az állami általános iskolákban. A nyelvtanulók vegyes közössége rendszerint olyan diákokból áll, akiknek a nyelv valójában idegen, esetleg az anyanyelvük az adott nyelv, illetve valahol a két „szélsőség” között helyezkednek el. Mint ahogy ezt az 5. fejezetben be fogjuk mutatni, kevés olyan modell van az állami oktatásban, amelyik a magas szintű többnyelvűséget támogatja és elősegíti.

Joshua Fishman az 1980-as évek végén írt értékelésében pesszimistának tűnt abban a tekintetben, hogy az ausztrál nyelvpolitika milyen mértékben fog hozzájárulni a nyelv váltás folyamatának a megfordításához (NyFM), és hogy lelassítja-e az ausztrál bennszülött és a bevándorló nyelvek kihalásának folyamatát: „Sajnos [...] a jó szándék kevés, és a megtett lépések, valamint a későbbi intézkedések vagy nincsenek összhangban az adott problémával, vagy nem produktívak, sőt az is előfordulhat, hogy az intergenerációs NyFM-hozadék tekintetében az ellenkező hatást éri el [...] Az ausztrál irányelvek és folyamatok a NyFM pozitív, de nem hatékony megközelítéséhez vezettek az utóbbi idők bevándorló nyelveinek vonatkozásában, és negatív, de potenciálisan hatásos megközelítést jelentenek a bennszülött nyelvek tekintetében” (1991: 277). Smolicz (1994) szintén szkeptikus az eredményességgel kapcsolatban, de azt reméli, hogy megváltozott a hozzáállás a többnyelvűség előnyeivel és hasznosságával kapcsolatban. White és Gibbons (1994) azt hangsúlyozzák, hogy az oktatáspolitikai szakértők továbbra is közönyösek a gyerekek kétnyelvűség iránti igényével szemben, és átgondoltabb döntéshozatali gyakorlatra szeretnék rábírni az illetékeseket.

4. Az európai nyelvpolitika színtere

Az EU országokban tanított és tanult idegen nyelvek száma és típusa a jelenleg zajló európanizációs folyamatok barométerének tekinthető. Ugyanilyen fontosságú az államok fölötti szintű nyelvpolitika, valamint az EU-intézményeken belül és más nemzetközi fórumokon a lingua franca-ként használt munkanyelveknek és a hivatalos nyelveknek tulajdonított szerep mind a magánjellegű, mind a nyilvános érintkezésben. Jelen kísérletünknek nem célja, hogy mindenre kiterjedő leírást adjon az európai országokban előforduló számos – állami vagy alacsonyabb szintű nyelvpolitikai irányzatról. Sokkal inkább

szándékban áll azon általános szupranacionális tendenciák értékelése, amelyek valószínűleg hatást gyakorolnak a nyelvpolitikára más szinteken.

A szupranacionális nyelvpolitika helyenként homályos és nehezen érthető jelenség, máskor pedig teljesen átlátható formát ölt, ami a tagállamok nyelvpolitikai struktúrájának és ideológiájának a fényében manifesztálódik. Közülük kevés járult hozzá hitelt érdemlően a többnyelvűség bármely alapelvéhez. Mégis, paradox módon a többnyelvűség a nemzetek fölötti nyelvpolitika sarokköve.

Bizonyos párhuzam vonható az ausztrál nemzetközösségi struktúra és az európai uniós alkotmányos szerkezet között. Ausztrália alkotmányos berendezkedésére a nemzetközösségi szintű központosítás jellemző, de az oktatásért az egyes tagállamok (Viktória, Új-Dél Wales stb.) felelősek. Európában kialakulóban van az „unió”, de oktatási rendszerét mind a 15 tagállam megőrzi. Allandó kölcsönhatás van a két szint között annál is inkább, mert számos politikus, hivatalnok, tudós mindkét szinten funkciót tölt be. Ahogy Monica Heller Normand Labrie hamarosan megjelenő *Az európai közösség nyelvi felépítése* c. könyvéről írott recenziójában rámutat, Labrie leírása tulajdonképpen az egynyelvű nemzetállam ideológiájának logikus kiteljesítése, de ez a kiterjesztés jelentheti az adott ideológia végső határát is, mert a nyelv és a nemzeti lét hagyományos fogalmai visszahúzó erőként hatnak a szupranacionális szerkezetek és folyamatok fejlődésére. Jellemző feszültségforrás, hogy „amíg a nemzeti közigazgatási hivatalok leginkább a nyelvi egységesítés ügynökeiként működnek, addig az Unió közigazgatási rendszere lehetővé teszi nyelvi kompromisszumok megvalósítását a fordítás és tolmácsolás segítségével.”

A kanadai szociolingvista, Corbeil (1994) szerint valódi választási lehetőség van az EU nyelvpolitikájában a szabadpiaci erők és az európai többnyelvűség kialakítására való tudatos törekvés között. Tanulmánya az angol nyelv megállíthatatlannak tűnő terjedésére koncentrálna, bár a német nyelv bizonyos fokú előretörését sem veti el néhány nyelvhasználati területen. Corbeil nem hagyja figyelmen kívül a nemzeti és a nemzetközi nyelvek között fellépő konfliktus kiéleződésének lehetőségét sem, amely ahhoz vezet, hogy a széles néprétegek is kifejezik szándékukat a nyelvpolitika alakítását illetően. A kanadai tudós a nemzeti és a szupranacionális nyelvpolitikai szintek összehangolt fejlesztése mellett száll síkra.¹⁹

Corbeil elemzése tömör és programadó, de az az érdeme megvan, hogy a nyelvi dominancia és a többnyelvű sokszínűség fenntartásának problémájával foglalkozik. Tanulmány a „nagy” nyelvekre koncentrálna, a „nemzetközi” nyelvek (különösen az angol, a német, és a francia – néhány nyelv „európaibb”, mint mások) és a domináns állami nyelvek (mint a dán és a spanyol) közötti harcra, míg a marginalizált bevándorló és bennszülött nyelvek egyáltalán nem kapnak hangsúlyt elemzésében. Ezáltal Corbeil tanulmánya is része annak a sok, az európai nyelvpolitikával összefüggő munkának, amely azt példázza, hogy a dominancia strukturális és ideológiai erői hogyan legitimálják a lingvisticista hierarchiát.

1995 első felében, a francia EU elnökség idején, a francia kormány két nyelvpolitikával kapcsolatos problémát vetett fel,²⁰ és mindkettő súlyos ellenállásba ütközött a többi EU tag részéről. A tagországok kétségkívül szkeptikusak voltak a többnyelvűség francia támogatásával kapcsolatban, mivel úgy értékelték, hogy a valódi szándék valószínűleg a francia nyelv pozíciójának megerősítése volt az egyre terjedő angol ellenében.

4.1 A munkanyelvek, mint a valódi szupranacionális nyelvek

Az egyik előterjesztés az EU testületein belül használatos munkanyelvek számának korlátozására irányult. „Az európai többnyelvűség” arra az alapelvre épül, hogy a 15 tagállam 11 domináns nyelve (dán, holland, angol, finn, francia, német, görög, olasz, portugál, spanyol, svéd) azonos státuszú hivatalos nyelv. Ez létfontosságú eszköz annak biztosítására, hogy minden tagállam polgára tudja, hogy mi történik Brüsszelben és Strasbourgban, továbbá képes legyen azt befolyásolni. Elméletben a nyelveknek azonos státusza és jogai vannak, hogy

munkanyelvként funkcionálnak, de a gyakorlatban ezt az elvet csak az Európai Parlamentben, annak is csak meghatározott működési területein tartják tiszteletben, továbbá akkor, ha bizonyos típusú írásos dokumentum készül a Bizottságban. Aligha meglepő, hogy Franciaország partnerei nem hajlandóak támogatni egy olyan javaslatot, amelyik saját nyelvük munkanyelvi státuszának korlátozására irányul. Másrészt bizonyított, hogy a képviselők tisztán látják, hogy a munkaszervezés ilyen sok nyelven komoly problémát okoz, és hogy az EU hivatalnokok támogatják a nyelvek számának csökkentését (Schlossmacher 1994).

Az EU intézményekben érvényes nyelvhasználati szabályok összességét vizsgálja Coulmas (1991), valamint számos cikk a *Sociolinguistica* 8. számában (1994), és különösen Labrie 1993b, aki a nyelvhasználat államok fölötti szabályozásának eredetét és keletkezését írja le. Az összes hivatalos és munkanyelv között létező nyelvi egyenlőség és egyenértékűség elve gyakran ütközik a nyelvek erőviszonyok alapján történő de facto rangsorával. Különösen érezhető a konfliktus az előkészítő tárgyalások folytatása és a dokumentum-tervezetek megfogalmazása során, amikor biztosan a francia és az angol nyelv a vezető szerep. Nem hivatalos úton már javasolták az EU Bizottságnak, hogy az angol nyelv legyen az egyedüli lingua franca, de egy ilyen előterjesztés nagy ellenállásba ütközik, mivel alapvető elveket sért (pl. egyenértékűség, demokratikus kontroll és részvétel a döntéshozatalban), és politikai, valamint gazdasági realitása sem védhető (lásd Németország jól felfogott érdekei, Volz 1994). A többnyelvűség elvét az Európai Parlament 1995 májusában erősítette meg,²¹ de valószínűleg újból felvetődik a kérdés az 1996-os csúcstalálkozó során.

A nyelvpolitikával kapcsolatos ügyeket főként az Európai Parlamentben tárgyalják. 231 nyelvpolitikával kapcsolatos kérdést fogalmaztak meg írásban 20 éves periódus alatt (Labrie 1993b). Nem meglepő módon az EU intézmények többnyelvű működéséből fakadó költségek kérdését is egy Európai Parlament által kiadott jelentés tárgyalta 1982-ben. Az EU brüsszeli adminisztratív központjában – az Európai Bizottságban – 1700-an foglalkoztak fordítással az 1990-es évek elején, akik közül 1200-an hivatásos fordítók voltak, és évente közel egymillió oldalnyi fordítást produkáltak. A Parlament konklúziója az volt, hogy bár hatalmas összegekről van szó, ezek az EU költségvetésnek csupán a 2%-át teszik ki, így elfogadható költségnek tekinthetők, amennyiben az a cél, hogy a kilenc nyelv használatának a jogát védelmezzék. Ahogy Labrie rámutat (1993: 143), az eszmecserék megkönnyítésének költségét egyéb olyan szolgáltatások költségével összehasonlítva kell szolgálni, amelyek előmozdítják az áruk szabad áramlását, ilyenek például a közlekedési rendszer és a környezetvédelem (a viszonylagos költségek és előnyök értékelése olyan ügy, amelyre valószínűleg a közgazdaságtan és a nyelvtudomány együttesen derít majd fényt, Grin 1994).

Az EU 15 tagállammá való kibővítése 1995-ben és a vele járó hivatalos nyelvek számának növekedése 9-ről 11-re növekvő nyomást gyakorol a hivatalos nyelvek közti fordítások és tolmácsolások további csökkentése irányába az EU intézményeken belül. Nyilvánvaló módon szükség van az „etnolingvisztikai demokrácia” (Fishman 1994) alapelveinek további vizsgálatára és a nyelvek de facto hierarchiájának elemzésére az EU belső ügyeiben. A nyelvek jelenlegi rangsora a britek és a franciák érdekeit szolgálja, a németekét egyáltalán nem (Volz 1994), és feltehetőleg más csoportokét sem. A Németországbeli (Schlossmacher 1994) és a dániai (Haberland and Henriksen 1991) EU képviselők állásfoglalását az ilyen ügyekkel kapcsolatban már vizsgálták, de általánosságban véve meglepő hiány mutatkozik a témát érintő empirikus adatokat illetően, és arra sem voltak még kísérletek, hogy tisztázzák azokat az alapelveket, amelyeknek támogatniuk kellene a rendszert és annak reformját. Az olyan „kis” EU nyelveknek a kilátásait, mint például a skandináv nyelvek, már megvizsgálták, különös tekintettel arra, hogy a nyelv beszélőinek milyen nehézségeik vannak a demokratikus meghallgatás vonatkozásában (Haberland 1993, Henriksen 1992).

Általában véve hiányoznak a világos nyelvpolitikai dokumentumok mind az állam szintjén, mind pedig állam fölötti szinteken. Léteznek szupranacionális egyezményes jogok, amelyek

az egyes nyelvekre érvé nyesek,²² de a mindennapi működést a szokás szabályai és a költségvetés, illetve az idő kényszere határozza meg. 9 nyelvvel a tolmácsolás lehetséges kombinációja 72, és az EU minden egyes bővítésével a munkaszervezési problémák exponenciálisan növekednek.²³ A lehetséges jövőbeli fejlődési formák tudatos vizsgálata jelenleg nem folyik, kivéve talán titkosan néhány nemzet külügyminisztériumában, ahol a nemzeti és az „európai” érdekek közötti kapcsolat kifejezetten homályos. Valószínűleg az a tény, hogy minden ország olyan – állami szint fölötti – nyelvpolitikát követ, amely nem egészen explicit, megmagyarázhatja a francia előterjeszt és által kiváltott heves ellenállás t. Ammon (1994) kísérletet tett arra, hogy megjósoljon néhány lehetséges forgatókönyvet korlátozott kutatási eredmények alapján egy olyan kötetnek az előszavában, amelyik annak a kérdésnek a problémáját tárgyalja, hogy az angol nyelv válik-e az egyedüli lingua francává Európában. Az „angol kizárólagos hegemoniáját” valószínűtlennek gondolja, de az „angol általános alkalmazását” lehetségesnek, „egy mesterséges nyelv általános használatát” pedig kívánatosnak, azért, hogy korlátozza azt az előnyt, amelyet a lingua franca anyanyelvi beszélői fokozott mértékben élveznek. De ez egy olyan forgatókönyv, amelyet nagymértékben akadályoznak az európai nyelvoktatás teljes struktúrájának átalakításából fakadó nehézségek. A „sok nyelv általában” olyan modell, amit úgy tűnik, csak a „nagy” nyelvek beszélői helyeselnek; a „polyglot vagy többnyelvű párbeszéd” forgatókönyve a két-három nyelven produktív és többnyelvű receptív kompetencián alapul, de ez valószínűleg nem járható út. A „szomszédok nyelve(i)” elv működhetne a „kisebb” nyelvek beszélői között, de a gyakorlatban ez is kevésbé tűnik kivitelezhetőnek.

Az összes fent említett forgatókönyv részletekbe menő elemzést igényelne, valamint elvi szintű és a szupranacionális nyelvhasználat gyakorlati kérdéseit is érintő vizsgálatot. Máskülönből potenciálisan hasznos stratégiák feltáratlanok maradnak: például a többnyelvű társalgások világszerte elterjedtek, és talán hivatalosan is megvalósíthatóak lehetnének. Olyan mesterséges nyelvek használatát, mint például az eszperantó, változatlanul elutasítják, anélkül, hogy komolyan foglalkoznának a kérdéssel.²⁴

Az általános helyzet szupranacionális szinten képlékeny, kialakulófélben lévő és kiszámíthatatlan. A dolgok ezen állapota valószínűleg magában rejti azoknak az érdekeknek a megerősödését, amelyek kapcsolatba hozhatók a domináns lingua francákkal, elsődlegesen az angol nyelvvel (számos magyarázat, lásd Phillipson 1992, Sociolinguistica 8 számos cikke), a francia nyelvvel (kezdetben az EU domináns nyelvének nyilvánították, és sok vonatkozásban még ma is az) és valószínűleg a német nyelvvel (történelmileg széles körben elterjedt lingua franca Kelet-Európában, Ammon 1991, és a regionális szervezetekben másutt is, Gellert-Novak 1994).

Másrészt a többnyelvűség elvének segítése nem pusztán tésék-lássék hozzáállás. A hivatalos nyelvek teljes skálájának támogatására irányuló tervzetesen től (lásd 4. 2 fejezet) létezik szupranacionális anyagi támogatás is a „Európai Kisebbségi Nyelvek Irodájának” (European Bureau for Lesser Used Languages) tevékenységét fedezendő. Az iroda több mint harminc európai „regionális” kisebbségi nyelv problémáival foglalkozik. Ezen nyelvek némelyike – pl. katalán – mind beszélői számát, mind pedig politikai súlyát tekintve jelentős tényező. Az intézmény főtitkára, Dónalló Riagáin, a kisebbségi nyelvek beszélőit az európai többnyelvűség előfutárainak tekinti.

Noha több tekintetben is a perifériára szorultak, az Európai Unió kisebbségi és regionális nyelveinek beszélői mégis annak az új Európának az előhírnökei, amelyet most mindannyian szándékozunk felépíteni. A kisebbségi nyelvek beszélői már azelőtt kétnyelvűek voltak, amikor még nem is álmodhattunk a LINGUA programról, és ezek képviselői már akkor a toleranciát és a sokszínűségben rejlő egységet hirdették, mikor Schuman és Monet még meg sem született. Most páneurópai hálózatok létrehozásán munkálkodnak az együttműködés elősegítéséért és az információ-áramlás biztosítása érdekében. (Bevezetés a Mercator

Információs Hálózat – Forrás az európai nyelvekhez c. információs anyaghoz, 1994). Az Iroda költségvetése parányi, ha sok más EU tervezethez hasonlítjuk, de ennek ellenére az Iroda jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a figyelem a kisebbségi nyelvekre és azok jogaira összpontosuljon. Síkra szállt az Európai Tanács Kisebbségi és Regionális Nyelvek Európai Chartája mellett, amely egy minden részletre kiterjedő dokumentum (Skutnabb-Kangas and Phillipson 1994a függelékében olvasható). A Charta kisebbségi nyelvek használatára vonatkozó alapelveket fektet le az oktatás, a tömegkommunikáció és a közszolgáltatás területén. Csak kevés ország támogatja annyira a kisebbségeit, hogy teljes mértékben hajlandó legyen megvalósítani a dokumentum ajánlásait. Mindamelllett nagymértékű szimbolikus és normatív jelentősége van, még akkor is, ha számtalan kiskaput biztosít az asszimilációra törekvő kormányoknak (lásd Skutnabb-Kangas and Phillipson 1994b), kezdve azzal a ténnyel, hogy az egyes államokra bízta, mely kisebbségi nyelvekre alkalmazza a Chartát. Amikor az államok több nyelvi, emberi jogot biztosítanak a „kisebbségeiknek”, ez az adott kisebbségi nyelvterület választóinak a sikerét tükrözi (mint a sámi Norvégiában, Magga 1994) jogaik érvényre juttatásában. Másrészt annak a hangoztatása, hogy az összes nyelv jogát támogatni kell, mint ahogy ez számos európai parlamentbeli határozatból kitűnik, hozzájárul a nyelvek közti hierarchia nem kívánatos jelenségének széleskörű tudatosításához, valamint a nyelvi jogok kiteljesítésének érdekében történő nemzetközi jogi normák kodifikációjához és törvénybe iktatásához.

4.2 A háromnyelvű formula

Indiában a többnyelvűség problematikájának kezelése azon alapul, hogy az ország iskoláiban a gyermekek három nyelvet tanulnak. Ez az oktatáspolitikai kompromisszum hozzávetőlegesen a függetlenség kivívása után egy évtizeddel született annak a jegyében, hogy egyenlő státuszt biztosítsanak az angol, a hindi és a domináns regionális nyelveknek, amelyek némely esetben annyi beszélővel bírnak, mint a „nagy” európai nyelvek. A háromnyelvű formula kialakításánál figyelembe vették annak szükségességét, hogy ez az elrendezés híven tükrözze a helyi sajátosságokat, elősegítse a kölcsönös megértést India különféle népei között, ezáltal is szolgálva az összindiai nemzetépítés ügyét. Mindazonáltal a formulát más-más módon értelmezték India tagállamaiban²⁵ és a hindi nem váltotta fel az angolt, amely még mindig a hatalom és az egység nyelve. Ez pedig annyit jelent, hogy az Alkotmányban deklarált nyelvpolitikai irányelvek nem érvényesültek a gyakorlatban. Határozott párhuzamok figyelhetők meg az indiai tapasztalatok és az európai nyelvpolitikai törekvések között, mivel Európában is hosszú évekig tartó egyeztetést igényelt annak a szemléletnek a kialakítása, melynek értelmében minden egyes uniós iskolás gyermek számára kívánatos két idegen nyelv tanulása. Az 1995-ös második francia előterjesztés egy európai kormányközi egyezmény elfogadtatására irányult, amely megköveteli a fent említett irányelvek gyakorlati alkalmazását. Gyakran előtérbe kerül a korai idegen nyelvtanulás szükségessége, valamint az iskolai és a szakmai oktatás keretein belül a nyelvek választékának bővítése is.²⁶ A javaslat – hosszas szakmai vitát követően – egy olyan határozatot eredményezett, amely tulajdonképpen a fennálló helyzetet erősíti meg, elismerve, hogy az iskolai idegen nyelv-oktatás közel sem egységes elveken alapul.

A francia nyelvpolitika alakításáért felelős szakembereket az a tudat is befolyásolja döntéseikben, hogy az ország nem különösképpen jeleskedik az idegen nyelv-tanítás és -tanulás terén. Hollandiai kutatások azt támasztják alá, hogy egy adott idegen nyelvet relatíve magas szinten beszélő személyek hajlamosak túlértékelni nyelvtudásuk fokát.²⁷ Az Haut Conseil de la Francophonie 1994-es jelentése szerint az oktatás világszerte válságban van, és globális vereségként értékeli a nyelvtanítás helyzetét, a probléma sürgős és átfogó orvoslását javasolva. Kíváncsian várjuk, vajon a brit kormány is megfogalmaz-e hasonló aggodalmakat.²⁸ Nem valószínű, hogy a kisebb EU-országokban – mint például Hollandia és

a skandináv államok – is hasonló következtetésre jutnának, tekintve, hogy az ottani polgárok viszonylag sikeres nyelvtanulónak és -használónak számítanak. Az EU LINGUA programiroda számára készült jelentés azt a már-már közhelyszerű megállapítást tartalmazza, amely szerint az idegennyelv-tanulás a Közösség Achilles sarkának tekinthető (Savage 1994: 12). A jelentés viszont nem vesz tudomást arról a tényről, hogy a kontinentális Európában elsősorban többséggel az angolt tanítják idegen nyelvként, és ezen gyakorlat fenntartása a kizárólag angol nyelvet beszélők – és talán mások számára is – kívánatosnak tűnhet. Nyelvökológiai szempontból tekintve ez a helyzet világméretű katasztrófának minősíthető, melyre a hatos fejezetben térünk ki.

A franciák arra törekednek, hogy az angol mellett más nyelvek tanulása is fellendüljön – különös tekintettel a franciára –, ezért lelkesen támogatják a többnyelvűség gondolatát. Az Európa Tanács Élő Nyelvi Projektjének (Modern Languages Project) tanácsadója által írott jelentés (Trim 1994) utal a fennálló helyzetből fakadó bürokratikus inercia reformgátló hatására az európai idegennyelv-oktatás vonatkozásában. Trim rámutat arra a tényre, hogy a nyelvtudás szerepe azokban az országokban értékelődik fel, ahol a GDP túlnyomó többségét az európai országokkal folytatott kereskedelemről származó export-import bevételek teszik ki, és nem pl. az Egyesült Államokkal és Japánnal a polgárok gyümölcsöző kapcsolatokat. (Hasonló értékelés Ausztrália tekintetében is megállja a helyét.) Szintén jelentős tényező az ország mérete, mivel a kis területű országok lakossága fokozottabban érzi a nyelvtanulás szükségességét, különösen, ha anyanyelvét sehol másutt nem használják a világban (pl. Magyarország, Finnország esetében); ezzel ellentétben a nagyobb területű országok (Anglia, Franciaország)²⁹ polgárai gyakran érzik úgy, hogy megelégedhetnek egyetlen nyelvvel, az anyanyelvük ismeretével. Trim azt is megemlíti, hogy például Finnországban, Belgiumban és Svájcban – jól felfogott nemzeti érdekből – az országban élő egyéb népcsoportok nyelveit is oktatják a ténylegesen „idegen” nyelvek en kívül. Ezen oktatáspolitikai koncepció kétszeresen is nyereséges, hiszen például a német nyelvet Európa-szerte beszélik. A nemzeti nyelvpolitikát nyíltan vagy burkoltan befolyásoló további tényezők megváltoztatják az oktatásra vonatkozó elképzeléseket, célokat és azt a sokszínű hozzáállást, ahogy az egyes oktatási rendszerek kezelik az új problémákat. Ilyenek pl. az áru- és információcserében bekövetkezett változások, a külföldi utazások elől elháruló akadályok, amelyek a tömeges turizmus fellendüléséhez vezettek; multinacionális vállalatok terjeszkedése, a műholdas televíziózás,³⁰ egy új ifjúsági kultúra kialakulása; a különféle kultúrák vonzerejének sztereotípiászerű felértékelődése; az országok külkapcsolataiban beálló változások; a bevándorlók által beszélt nyelvek, amelyek idővel mint „idegen” nyelvek jelenhetnek meg. Az EU LINGUA Projektirodája államokra lebontott, részletes statisztikát állított össze arra vonatkozóan, hogy az idegennyelv-oktatás mennyire hangsúlyos szereppel bír a hivatalos iskolarendszerben, különös tekintettel az általános iskolai oktatásban betöltött egyre jelentősebb szerepére. Egyben arra is utal, hogy a kontinentális Európában elsősorban többséggel az angol nyelvet tanulják idegen nyelvként (Eurydice 1993). De mint ahogy arra egy későbbi LINGUA tanulmány felhívja a figyelmet, az említett felmérés adatait „különböző módszerekkel gyűjtötték, ami nem teszi lehetővé hiteles összehasonlításukat” (Savage 1994: 5). A nyelvtanulás kétségkívül felértékelődött az utóbbi időben, és a LINGUA által közzétett értékelés azt is kimutatja, hogy napjainkra a tanárok és a diákok mobilitása egyaránt növekedett csakúgy, mint a transznacionális hálózatok nyelvtanár-továbbképzésben betöltött szerepe (Shaw 1993). Egy független szakértő által a LINGUA számára eljuttatott jelentés a nyelvtanítás jelenlegi helyzetéről és az európai kezdeményezések hatásáról leszögezi, hogy a nyelvtanulás kulcsfontosságú tényező a közös európaiság felé vezető úton: A Maastrichti Szerződés érvénybe lépését követően a dokumentum 126. cikkelye első ízben határozza meg a Közösség oktatáspolitikai szerepét. A tagállamokban zajló szakmai viták során általános egyetértés alakult ki az Európai Közösség nyelvtanításban betöltött különleges

szerepének szükségességét illetően. A nemzeti kormányok vélhetően készségesebben fognak reagálni a nyelvekre vonatkozó közösségi kezdeményezésekre, mint az oktatás más területeit érintő indítványokra (Savage 1994: 12).

Savage értékelése szerint (1994: 11) „a tagállamok túlnyomó többsége a mai napig nem jutott el addig, hogy a nyelvekre vonatkozó stratégiáját koherens módon meghatározza”. Valójában Hollandia az egyetlen ország, ahol komoly erőfeszítések történtek a különféle érdekcsoportok – az üzleti és tudományos körök, valamint az államigazgatás képviselői – álláspontjainak összehangolására azzal a szándékkal, hogy az idegennyelv-oktatást érintő nyelvtervezési feladatokat biztosabb alapra helyezték (van Els 1992, 1993). Minden egyes állam arra törekszik, hogy a nyelvtanítás határfokát – olykor uniós ösztönzésre is – javítsa, amelyhez néha központi támogatást is igénybe vesz. Az EU irányelvek az egyensúlyra való törekvést tükrözik a szubszidiaritás helyi szintű döntéshozatali felelősséget hangsúlyozó elve, valamint a kialakulófélben lévő globális európai perspektívák és formálódó identitások között. Az „Európai Közösség kezdeményezései”-re való utalás nem teljesen világos. Ha feltételezzük, hogy az ausztrál „négy E” (equality, economics, enrichment, external) alkalmazható Európára is, akkor hozzáadhatunk egy ötödiket, az európai közösséghez tartozás tudatát is (Europeanisation). Felvethetjük a fogalom szupranacionális szinten történő, nyelvi és kulturális kompetenciára vonatkozó meghatározását, de erre valószínűleg még nem történtek kísérletek.³¹

A nyelvhasználati és nyelvtanulási minták gyorsan változnak és fejlődnek, összhangban a technológia, a gazdaság és a politikai élet alakulásával. A felsőfokú oktatásban részt vevő tanulók angol nyelvi kompetenciája a nyelvkönyvek használata során és a szakirodalom olvasása következtében alakul ki. Ez a helyzet leginkább a kisebb országokra jellemző, ahol a középiskolák az anyanyelvi készségek elsajátításán túl arra is felkészítik a diákokat, hogy képesek legyenek a fenti követelményeknek is megfelelni. Az államok fölötti kezdeményezések – mint például az ERASMUS-program közvetlen hatása – következtében megnövekedett diákmobilitás jelentős hatással volt az EU-tagállamok felsőoktatására.³² A „többnyelvűség alapelve” elméletileg vonatkozik az EU-programokra, ez különösen igaz a LINGUA-program esetében, amely a nem domináns nyelvek tanulását hivatott elősegíteni. Másrészt az angol nyelvhasználat erőteljes növekedése a kisebb országok felsőoktatásában azt eredményezi, hogy például a Spanyolországból, Olaszországból vagy Németországból egy szemeszterre Dániába érkező hallgatók nagy valószínűséggel inkább használják és tanulják az angol nyelvet, mint a dán. A külföldön való tanulás kulturális hozadéka sokrétű és kézzelfogható, de a nyelvpolitika sötétben tapogatózik ezen a téren. A többnyelvűség megerősítése érdekében hatékonyabb intézkedésekre lenne szükség.

Határozott irányelvek máig sem körvonalazódtak, noha legalábbis 1990 óta számos kísérlet történt egy ilyenfajta politika összetevőinek meghatározására, kiváltképpen Franciaországban (Truchot 1990, 1994, Carton & Odéric Delefosse 1994). Hugo Baetens Beardsmore többféle kétnyelvű oktatási programot írt le és elemzett (1993, 1995), valamint számos szupranacionális kezdeményezést véleményezett, arra a következtetésre jutva, hogy „nem létezik sem központilag koordinált európai szintű nyelvtervezési politika, sem erre irányuló igény” (1994: 104). Olyan szakmai egyesületek, mint pl. a Modern Nyelvek Tanárainak Nemzetközi Egyesülete (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes [FIPLV]) és a Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti Társaság (Association Internationale de Linguistique Appliquée [AILA]) már kidolgoztak részletes, a jövőre irányuló nyelvpolitikai irányelveket (Batley et al 1993, Trim 1992) az UNESCO-nak, valamint a tagállamok kormányainak szánt ajánlásokkal. Összességében véve ezen explicit és implicit irányelvek és ajánlások szerteágazó sokasága nélkülözi a koherenciát.

1995-ben, a besançoni konferencián merült fel annak a lehetősége, hogy koordinálják az EU által jórészt finanszírozott, három szakterületen (nyelvpedagógia, terminológia, gépi fordítá

s/nyelvi tervezés) folyó kutatásokat. A kezdeményezést tá mogatta az EU és a francia felsőoktatási és kutatási ügyekért felelős miniszter is (Claude Truchot koordinálásával, lásd a Plurilinguisme: Quelles initiatives dans l'Union Européenne c. előzetes jelentést). Annak érdekében, hogy megfelelő ütemben és összehangoltsággal haladjon a terminológia-fejlesztés mindegyik hivatalos nyelv esetében, hogy a gépi fordítás lehetőségessé váljon ezen nyelvek között, valamint attól az elhatározástól vezérelve, hogy sokféle nyelv tanulása váljon elfogadottá, jelentős mértékű anyagi erőfeszítésre és fejlesztésre van szükség minden egyes nyelv vonatkozásában. Az előzetes jelentés említést tesz azokról a korlátokról is (pl. szerkezeti, logisztikai, pszichológiai és politikai), amelyek akadályozzák az egységes európai nyelvpolitika kialakítását, ugyanakkor előrevetíti az ígéretes fejlődés lehetőségét az előbb említett területeken. A konferencia résztvevői számos ajánlást fogalmaztak meg a nemzeti és a szupranacionális döntéshozó testületek számára. Jelentős elméleti, gyakorlati és szervezésbeli munkára van szükség annak érdekében, hogy a koordináció foka és az irányelvek kialakítása megfeleljen a nyelvhasználat és nyelvtanulás szociolingvisztikai követelményei által támasztott igényeknek, és megvalósuljanak az irányelvekben foglalt célok. Egyelőre nem világos, hogy létezik-e az ehhez szükséges politikai akarat. Indiában számos kutató ráirányította a figyelmet a deklarált nyelvpolitikai irányelvek végrehajtásához szükséges politikai szándék hiányára, amely az egyik legfőbb akadálya a nyelvpolitikai célok megvalósításának (e.g. Annamalai 1994). Következésképpen a nyelvek hierarchiája változatlan marad, a hivatalos politika csupán díszlet, burkolt érdekek és szándékok határozzák meg az intézkedéseket. Az európai nyelvpolitikai irányelvek sikeres megvalósítása érdekében mind az indiai, mind pedig az eddigi uniós próbálkozásokhoz képest célorientáltabb megfogalmazásra van szükség.

5. A többnyelvű politika eszközzeinek és céljainak szemléltetése

Röviden fontolóra vesszük a többnyelvű oktatáspolitikai ismertetéseit annak érdekében, hogy megállapítsuk, vajon az ausztráliai, illetve európai irányelvek megvalósítása csorbul-e azáltal, ha nem veszi figyelembe a rendelkezésre álló kutatási eredményeket.

Ezt az ausztrál nyelvpolitika céljaként megfogalmazott négy „E” segítségével fogjuk megtenni. Ezután összekapcsoljuk azokat az oktatási modelleket a négy „E”-vel, amelyek bizonyítottan elősegítik a két- és többnyelvűség magas színvonalú megvalósulását, majd elemezzük a deklarált nyelvpolitikai célok végrehajtására és megvalósítására vonatkozó alkalmazhatóságukat. Helyhiány miatt mindezt csak nagy vonalakban tehetjük meg. Az Európában nagy elánal hirdetett „korai idegennyelv-tanulás” kampány egy olyan politikai kezdeményezés, amely leginkább abból a felismerésből fakad, hogy az idegennyelv-tanulás a hivatalos oktatási rendszerben nem tekinthető sikeresnek. Feltételezések szerint az eredménytelenség a következő okoknak tulajdonítható: az életkor, amelyben az idegennyelv-tanulás elkezdődött (a tanárok esetleges képzettségbeli hiányosságai kisebb szereppel bírnak), az írásbeli vizsgák sikerességét megcélzó oktatás a kommunikatív módszer alkalmazása helyett, illetve még az esetleges szervezésbeli hiányosságok is ronthatják a képzés hatásfokát. A javaslat – hogy a nyelvtanulást inkább 8 évesen kezdjék, mint 12 évesen – ily módon a probléma részleges elemzésén alapul, az anyanyelv és az idegennyelv-tanulás, valamint az informális és a hivatalos nyelvtanulás közötti különbségek, hasonlóságok és kölcsönhatások nem megfelelő megértésén. Ez a megközelítés egy nem kellő tudományossággal megalapozott vélekedést takar, mely szerint az oktatási rendszer nagyobb változtatások nélkül is képes beváltani a hozzá fűzött reményeket. Mindez kihat a költségvetésre fordított összegek nagyságára és a képzés minőségére is. Ahogy a többnyelvű oktatás gyakorlata kibővült, különböző modellek fejlődtek ki az új elvárásoknak megfelelően. A kétnyelvű oktatás klasszikus definíciója szerint a tantárgyak

oktatása két nyelven folyik (Andersson & Boyer 1978). A „kétnyelvű oktatás” címkéjével ellátott oktatási formák három különböző csoportját különböztetjük meg: gyenge, erős, és egyéb (az előbbi kategóriák egyikébe sem sorolható) formákat.³³

A harmadik kategóriába sorolható (egyéb) esetek a kétnyelvű oktatás általános meghatározásába tartoznak ugyan, mégsem teljesen illeszthetők a klasszikus definíció kereteibe. Olyan oktatásfajtát jelentenek, ahol a „kétnyelvűség” csupán üres szólam. A kétnyelvű oktatás gyenge formáját az egynyelvűség jellemzi, vagy valamilyen korlátozott kétnyelvűségre való törekvés a valódi szóbeli és írásbeli többnyelvűség megvalósítása helyett. Néhány közülük beletartozik a klasszikus értelemben vett kétnyelvű oktatás kategóriájába, mivel két nyelvet használnak az oktatás közvetítő eszközeként. Ez érvényes minden átmeneti modellre. A két- és többnyelvű oktatás erős formáinak nyelvi célja, hogy fejlessze a programban résztvevők több- (vagy minimálisan két)nyelvűségét és műveltségét. A kétnyelvű oktatás erős formáit fogjuk csak összevetni a 4 ausztrál „E”-re.

Négy típus releváns: a plurális többnyelvű modell (amelyet domináns két- ill. többnyelvűségnek is neveznek), a belemerülési modell, a kétutas kétnyelvű modell (kétnyelvű belemerítési modellként is ismert), a megőrzési modell (más néven nyelvvédő vagy nyelvtörökítő modell) (részletes bemutatást lásd Sutnabb-Kangas & García 1995).

1. Plurális többnyelvű modell. Az Európai Unió Iskolák ennek a modellnek a prototípusainak tekinthetők.³⁴ Jelenleg (1995) 10 ilyen iskola van 6 uniós országban, kb. 15,000 diákkal. Tizenkét évfolyamos rendszerben dolgoznak, és az európai emeltszintű érettségivel (European Baccalaureate) zárnak. Az iskolának 8-11 párhuzamos osztálya van. A különböző párhuzamos osztályok (kezdeti) oktatási nyelvei a tagállamok hivatalos nyelvei. Ebben az értelemben minden gyermeket a „többségi nyelvhez tartozó” diáknak tekintenek, és minden egyes nyelv „többségi” nyelv. Ebben a „plurális” modellben a diákok nemzetiségükben és nyelvi hátterükben különböznek egymástól. Számos nyelvet használnak az oktatás közvetítő eszközeként, egy alaposan átgondolt haladási ütemtervnek megfelelően, és a tanárok legalább kétnyelvűek. A cél az, hogy a diákok ne csak kétnyelvűvé, hanem többnyelvűvé váljanak, ezért tekinthető a modell többnyelvűnek.

A társadalmi cél³⁵ egyértelműen egyfajta gazdagítás és pluralizmus, a nyelvi cél pedig az, hogy a diákok magas szintű többnyelvűséggel rendelkezzenek, és műveltségüket az EU-ban és azon túl is hasznosítani tudják.

2. Belemerülési modell. Ez az eredetileg kanadai modell sok országban elterjedt már.³⁶ A belemerülési programok jellemzően a többségi etnolingvisztikai csoporthoz tartozó gyermekekkel foglalkoznak, noha létezik néhány kivétel.³⁷ Két nyelvet használnak az oktatás közvetítő eszközeként, eleinte a tanulók második nyelvét.³⁸ A tanárok kétnyelvűek, még akkor is, ha az osztályban csak a diákok második nyelvét használják. A korai, a részleges és a késői belemerítési modellek célja az, hogy a tanulók kétnyelvűvé váljanak általuk (illetve Európában többnyelvűvé) azért, hogy plurális társadalmakban boldoguljanak.

A társadalmi célok a méltányosság szem előtt tartása helyett mostanáig inkább kapcsolódtak a középosztálybeliek azon törekvéseihez, hogy az eddig megszerzett előnyeiket, előjogaikat megőrizzék, és újabbakra tegyenek szert.

3. A kétutas kétnyelvű modell. A kaliforniai és az Egyesült Államok bizonyos részein lévő kétnyelvű belemerülési iskolák a prototípusok.³⁹ Többségi és kisebbségi tanulók is vannak ugyanabban az osztályban, és mindkét nyelvet (többnyire angol és spanyol) használják az oktatás eszközeként, mind a két csoportban, de eleinte a kisebbségi nyelv használata dominál. Még egyszer hangsúlyozzuk, az ilyen kétnyelvű oktatási modellek célja a gazdagítás és a pluralizmus, továbbá a kétnyelvűség és a kettős műveltség kialakítása a többségi és a kisebbségi csoport számára egyaránt. A változó napok programja a kétutas programok alkategóriájának tekinthető.⁴⁰

4. Nyelvmegőrző modell. Ezeket az iskolákat/osztályokat általában etnolingvisztikai

kisebbségi közösségek szervezik és/vagy igé nylik. Jellemzően kisebbségi gyermekeket oktatnak a kisebbségi és a többségi nyelvet is használva. Kezdetben a diákok anyanyelvét használják a legtöbb nem nyelvi órán, különösen az elvont, nehezebben elsajátítható tárgyak esetében, miközben a többségi nyelvet csak mint tantárgyat tanítják. Később néhány (de korántsem az összes) nyelvmegőrző program a többségi nyelvet használja az oktatás eszközeként a tanítási idő egy részében, de a valódi nyelvmegőrzési programokban a kisebbségi nyelv marad az oktatás nyelve számos tantárgy esetében a teljes oktatási folyamat során.

Néhány nemzeti kisebbség számára a nyelvmegőrző program magá tól értetődő, „normális” módja a gyermekek oktatásának, természetes emberi jog. Jelzés értékű, hogy a legtöbb ilyen kisebbség (pl. a svéd ajkúak Finnországban, az afrikaans-t és az angolt beszélők Dél-Afrikában, vagy az orosz ajkú ak Észországban, Lettországban és Litvániaiban) olyan kisebbségi csoportot alkot, amely korábban hatalommal rendelkező, és/vagy olyan átmeneti állapotban van, a mikor el kell fogadnia a tényt, hogy már nem képes az akaratát érvényesíteni a számbeli többség fölött, de ahhoz még van elég befolyása, hogy gyermekei saját nyelven való oktatását megszervezze.

A saját nyelven történő oktatás joga bármely etnolingvisztikai kisebbség számára alapvető, magától értetődő emberi jog kellene, hogy legyen.⁴¹ Valójában azonban a világon élő kisebbségek legtöbbje nem rendelkezik ezzel az alapvető joggal.⁴² Néhány bennszülött nép (akik számukat tekintve kisebbségnek minősülnek saját országukban) rendelkezik nyelvmegőrző programmal (lásd pl. Black 1990, Harris 1990, Karetu 1994, Magga 1994, McLaughlin 1992, McLaughlin & Tierney [szerk.] 1993, Stairs 1988, Vorih & Rosier 1978). Nagy részük viszont nem (lásd, pl. Hamel 1994a, b). A bevándorló és menekült gyermekek többsége sem részesül nyelvmegőrző programokban annak ellenére, hogy az ilyen programokban való részvétel bizonyítottan magas szintű két- vagy többnyelvűséget, jobb iskolai előmenetelt és nagyobb társadalmi megbecsülést eredményez.⁴³

Az ilyen típusú többnyelvű program célja az, hogy a kisebbségi nyelvet beszélő gyermekek számára biztosítsa anyanyelvük megőrzését, lehetőség szerint anyanyelvi szintig történő továbbfejlesztését (nemzeti kisebbségek, őslakos népek esetében) vagy az anyanyelvi kompetencia jó megközelítését (bevándorló kisebbségekre vonatkozóan). Ugyanakkor biztosítani kell a többségi nyelv anyanyelvi szintű elsajátítását, ezáltal megvalósítva a kétnyelvűvé válást, és segítve az eredményes iskolai tanulást. Európai viszonylatban a kisebbségekhez tartozó gyermekek további idegen nyelveket is tanulnak. Az ilyen többnyelvű program nagymértékben gazdagítja a társadalmat azért, hogy a kisebbségek számára biztosítsa a társadalmi, a gazdasági és a politikai beilleszkedéshez szükséges nyelvi és oktatási előfeltételek megszerzését.

A többnyelvű programok erős formáiban vannak bizonyos szociolingvisztikai és társadalompolitikai eltérések. A szociolingvisztikai különbségek a diákok nyelvi háttere és az osztályban használt nyelv közti eltérésben rejlenek, a társadalompolitikai különbségek pedig a programokban résztvevők és a társadalom többi része közötti hatalmi viszonyokra utalnak. Mindezek ellenére közös céljuk a kulturális és nyelvi pluralizmus megvalósítása, de legalábbis minimális célként a diákok szóbeli és írásbeli többnyelvűségének megteremtése. A két- vagy többnyelvű oktatást a különféle csoportok eltérő okok miatt választják. Néhányan úgy találják, hogy a kétnyelvű oktatás kiváló lehetőség arra, hogy gyermekeik kétnyelvűvé váljanak, melynek következményeképpen üzleti esélyeik nőnek, könnyebben boldogulnak az életben, és viszonylagos kiváltságos helyzetüket is meg tudják őrizni. A belemerülési programok, mint pl. az Európai Iskolák és a Nemzetközi Iskolák⁴⁴ erre a megközelítésre példák.

Más csoportok számára a többnyelvű oktatás egy olyan eszközt jelent, melynek segítségével jobban meg tudják érteni azokat az etnolingvisztikai csoportokat, melyekkel kapcsolatban

vannak. A belemerülési és a kétutas programok rendelkezhetnek ennek az integráló motivációnak bizonyos elemeivel.

Olyanok számára, mint például a veszélyeztetett etnolingvisztikai csoportok, a többnyelvű oktatás a nyelvi túlélés egy módját jelenti. A nyelvmegőrző/nyelvvédő programok vagy a nyelvfelkészítő programok – pl. fríz iskolák Hollandiában vagy a finn iskolák Svédországban vagy a Köhanga Reo programok új-Zélandon – ehhez a típushoz tartoznak.

A kétnyelvű oktatás egy másik előnye, hogy anyanyelven folyó oktatást biztosít azon etnolingvisztikai csoportok számára, akiket korábban kizártak az egyenlő esélyű oktatás lehetőségéből. Még egyszer tehát, a nyelvmegőrző és a kétutas programok ebbe a kategóriába tartozhatnak. Néhány afrikai ország oktatása esetleg egyfajta nyelvmegőrzési programnak tekinthető.⁴⁵

Ilyen módon két nyelv használatának okai és céljai az oktatásban nagymértékben különbözőek lehetnek. A célok között szerepelhet az etnolingvisztikai túlélés, a tudás és a potenciális gazdasági előnyök megszerzése, illetve az oktatási esélyek javítása, valamint a kölcsönös megértés elősegítése. A programok nagy része több, szerteágazó cél kombinációjaként jött létre.⁴⁶

Ha összefüggésbe hozzuk az itt bemutatott oktatási modelleket a négy 'E'-vel – bevállaltan kissé leegyszerűsítve – a következőképpen jellemezhetjük őket:

A belemerülési programok az egyenlőség megvalósulása ellen dolgoznak. A programban résztvevők számára elősegítik a fejlesztési és a gazdasági cél elérését, de ez nem vonatkozik a társadalom többi tagjára. Számos európai ország és Ausztrália már beindított belemerülési programot, mások most indítanak ilyeneket.

A kisebbségek számára készült nyelvmegőrző vagy nyelvvédő programok a kisebbségek egyenlőségi és fejlesztési céljait támogatják, emellett gazdaságilag is segítik őket, de a többségre nincs közvetlen hatásuk. Közvetett módon azonban előnyös a program a többség számára, mert a nyelvmegőrző programok segítségével a kisebbség könnyebben tud integrálódni a társadalomba, ahogy erre Mohanty (1994) is utal.

A kétutas programokat és az Európai Iskolák plurális többnyelvű modelljeit az oktatási rendszer problémáira alkalmazható megoldásnak tekinthetjük, mivel mind a négy cél elérését támogatják. Természetesen bizonyos előfeltételeknek meg kell felelniük, de ezekre később térünk ki.

Számos európai ország rendelkezik nyelvmegőrző programmal a legmarkánsabban elkülönült nemzeti kisebbségei számára, és folyamatosan építnek ki hasonlókat az őslakos népek számára is. A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája tud bizonyos támogatást nyújtani a nemzeti kisebbségek számára, de a máig nyitott kérdés az, hogy minden kisebbséget nemzeti kisebbségnek fognak-e tekinteni. Számos ország vitatja ezt az alapelvet néhány kisebbség vonatkozásában: pl. Svédország a finneket, Olaszország a szárdokat, Franciaország és Görögország a legtöbb kisebbséget illetően erre az álláspontra helyezkedik (a törökök eleve tagadják hogy országukban eleve léteznének kisebbségek). Néhány európai ország működtet nyelvmegőrző programot bizonyos bevándorolt kisebbségei számára, de a legtöbb országban ezek támadásoknak vannak kitéve, és harcolniuk kell a túlélésért.

Ausztráliában egyáltalán nincs átfogó nyelvmegőrző program az ott élő kisebbségek vagy az őslakos népek számára az államilag finanszírozott oktatási rendszerben.

Sem Európa, sem Ausztrália nem rendelkezik megfelelő kétutas programmal, és az Európai Iskola modelljeinek sem létezik semmilyen változata Ausztráliában. Európa több kísérletet folytat e téren (pl. a belemerülési programok, amelyek nagy számban fordulnak elő Finnországban és Katalóniában, és gyorsan terjednek más európai országokban is), mint Ausztráliában (ahol létezik néhány belemerülési program – lásd a 3. részt fent). Sem Európában, sem Ausztráliában nincsenek olyan nagyszabású programok, amelyek segítségével az emberek magas szinten válnának többnyelvűvé. Mindkét kontinensen az emigránsok számára

biztosított legelterjedtebb oktatási formák előre látható, hosszú távú következménye a nyelvi genocídium. A többség olyan oktatásban vesz részt, amely egynyelvűvé való redukálást jelent, esetlegesen a járulékos idegennyelv-oktatás hozzáadásával. Számos európai ország biztosít az őslakos népek számára alkalmasabb oktatást, mint Ausztrália, habár az őslakosok aránya Ausztráliában is jelentős. A nemzeti kisebbségek esetében is hasonló a helyzet (amelyek szűkebb értelemben véve nem élnek Ausztráliában), annak ellenére, hogy Ausztrália a nyilatkozatok szintjén sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a sokszínűsége. Másrészt, sok európai ország közvetlenül a négy „E” ellen munkálkodik a bevándorló kisebbségek vonatkozásában, és a mai napig egy kifejezetten negatív, meglehetősen nyílt, erősen asszimilációs ideológiát vall, némi rasszista felhanggal. De a szónoklatok szintjén nem ez jellemzi Ausztráliát, és minden remény megvan arra, – ellentétben a legtöbb európai országgal – hogy a retorika és az eléggé átgondolatlan kivitelezés között lévő szakadékot át fogják hidalni a jövőben.

6. Az Európa és Ausztrália közti hasonlóság – és a lehetséges tanulságok

Konklúzióképpen megpróbáljuk a sok szálát egy kissé összefogni, hogy lehetséges általánosításokat fogalmazzunk meg segítségükkel. Mint ahogy várható volt, nem arról van szó, hogy Európa azonnal átültethető tanulságokat szűrhet le az ausztrál nyelvpolitikai gyakorlatból, hanem mindkét oldal számára hasznos analógiákra mutathatunk rá elemzésünk eredményeként.

(a). Európa és Ausztrália egyaránt politikai bizonytalanságot él át napjainkban, valamint érzékel a nemzeti kultúrák és azonosságtudatok újrafogalmazásának szükségességét a nemzetközi szinten zajló változások tükrében. Vajon a dán azonosságtudatba beletartozik az európai uniós azonosságtudat, amely akár szövetségi jellegű is lehet? Az ausztrál identitástudat monarchista vagy republikánus, és milyen mértékben ázsiai? Vajon a nyelvi identitás központi eleme a fent említetteknek? Ezek a tendenciák és a belőlük levezethető oktatáspolitikai irányzatok az (üzleti, politikai vagy tudományos) elit többnyelvűségét szilárdíthatják meg. Ugyanakkor hosszú távon megzilárdíthatják az egynyelvűséget, amely egyrészt a marginalizálódott csoportok bélyege, másrészt azoknak a sajátja, akik hisznek az angol nyelv mindenhatóságában. Az ausztrál nyelvpolitikai kísérlet kétségkívül hasznos és produktív volt, amennyiben a nyelvpolitikai irányelvek tárgyalását a politikai viták homlokterébe emelte, még ha számos probléma megoldatlan is maradt. Egy esetlegesen hasonló európai fejlődési vonulat előrevetítése pillanatnyilag még megjósolhatatlannak tűnik.

(b). Az „internacionalizáció” felé mutató kényszer, amelyet jellemzően a „nemzetközi” nyelvekkel kapcsolatosak össze (ezek természetesen nemzeti nyelvek is valahol⁴⁷), egyre erőteljesebbé válik. Észlelhető egy olyan párhuzamos tendencia, amely az egyes kisebbségi identitásformák erősödő legitimitációjával jár együtt (ez a nemzeti regionális vagy kisebbségi nyelveket beszélő európai és az ausztrál őslakos csoportokra vonatkozik). Az ennek megfelelő nyelvi jogok megfogalmazása úgy tűnik, hogy napirenden van bizonyos európai csoportok vonatkozásában (pl. a frízek esetében Hollandiában) a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája közreműködésével. Ausztráliában viszont nem ez a helyzet. A társadalmi milió számos kisebbség marginalizálódását sietteti, valamint széles körben elterjedt rasszizmus figyelhető meg a bevándorlókkal, a külföldiekkel szemben Európában. Ugyanez érzékelhető Ausztráliában az őslakos népekkel és bizonyos bevándorló csoportok vonatkozásában. A szociolingvisztikai tudatosság hiányát mutatja az is, hogy a siketek jelnyelveit⁴⁸ egyáltalán nem ismerik, a kisebbségi jogok ellenállásba ütköznek (lásd Franciaország, Törökország), továbbá, hogy az emigráns kisebbségek új, nemzeti etnikai kisebbséggé való alakulását nem támogatják (pl. a finnekét Svédországban),⁴⁹ és az egyes csoportok vagy közösségek/népek önmaguknak és nyelvüknek a definiálására irányuló

törekvései sem találnak kedvező fogadtatásra (pl. a macedónok esetében). Az az ausztrál kísérlet, amely egyes bevándorló nyelvek látványosabb elismertetésére és széles körű oktatási környezetben való, nem csak és kizárólag az anyanyelvi beszélőket magában foglaló terjesztésére irányul, az európai összefüggésben is hasznosnak bizonyulhat, ahol a bevándorló csoportok nyelvei jogfosztottnak tekinthetők. Ezen a tényen mit sem változtat, hogy több országban idegen nyelvként tanítják a bevándorló csoportok nyelvét a középiskolákban.

(c). A piaci nyomás felerősödése figyelhető meg a gazdaságban és a médiában („globalizáció”), valamint az oktatási rendszerben (privatizáció, „internacionalizáció”), míg ezzel egyidejűleg hangsúlyosabban fogalmazódnak meg az emberi jogokkal és a társadalmi igazságossággal összefüggő vélemények (pl. Maastricht és az ausztrál egyenlőségre törekvő kísérletek). Európai és ausztrál összefüggésben egyaránt úgy tűnik, hogy az általános oktatási céllal történő nyelvtanulást egyre inkább alárendelik a gazdasági/kereskedelmi haszonnal kecsegtető nyelvtanulásnak. Mindez nem jelenti azt, hogy az idegennyelv-tanulás kulturális dimenziói feledésbe merültek, viszont úgy látszik, hogy az ösztönző erő inkább egy erkölcsös „liberalizáció” thatcheri ideológiája, amely elősegíti a (különösen az angol) nyelvi imperializmust, egyúttal harcol egy igazságos nyelvökológia ellen (ld. pl. Mühlhäusler 1995 és Tsuda 1994). A „produktív diverzitás”-t megfogalmazó ausztrál jelmondat egyes szójáték a témában.

(d). Ezen tendenciákhoz jól illő elemként a nyelvpolitikai irányelvek megfogalmazói (kivéve néhány vaskalapos politikust, akik csak az angol nyelvet beszélik) felismerték a többnyelvű kompetencia fontosságát (az EU-ban két idegen nyelv kötelező, Ausztráliában egy második nyelv kötelező mindenki számára). Mindez nagy méretű beruházáshoz vezet az idegennyelv-oktatást vonatkozásában, de alapvető ellentmondások még így is maradnak, pl. az a kérdés, hogy az etnikai kisebbségek nyelve a fő oktatási vonalhoz tartozzon-e, továbbá a „nemzetközi” nyelvek oktatása milyen mértékben nemzeti érdek, pontosabban miért kellene a franciáknak és a németeknek olyan nyelv (angol) tanulása ba investálniuk, amely fenyegeti a kulturális identitásukat; s végül mit jelent a kulturális és a nyelvi sokszínűség az egyén, a csoport és a tágabb értelemben vett közösség számára.

(e). Mindkét összefüggésben a többnyelvű és multikulturális oktatás számára kihívást jelent az olyanfajta szerveződés, amely feloldja az ellentmondást a társadalmi elit többnyelvűsége és a háttérbe szorított kisebbség akadályoztatottsága között. A nyelvi pluralitást és a többnyelvűséget nemcsak a kisebbségi vagy többségi elit, hanem a társadalom minden tagja számára gazdagítónak, pozitívnak, természetesnek és szükségesnek kell tekintenünk. Nem szabad úgy kezelni a helyzetet, mint hibát, negatívumot, abnormalitást és kerülendő jelenséget, ahol a kétnyelvű oktatás leírható az „X nyelv + angol (vagy más domináns nyelv)” egyenlettel. A multilingvális oktatásnak többet kell magában foglalnia azokban az iskolákban, amelyek nemcsak az elit, hanem a köz számára is elérhetőek, mint amit az „első nyelv’ + egy ,nagy nyelv’ (esetleg kettő)” szimpla képlet sugall. Az „első nyelv” és a domináns, illetve idegen nyelvek elsajátításához megfelelő támogatást kellene biztosítani a kisebbségi csoportok számára. Az egyenlőségre irányuló törekvéseket, legyen szó akár gazdaságról vagy politikáról, nem szabadna csupán kirakatcélként kezelni, illetve meghagyni kis létszámú nyugat-európai, észak-amerikai és japán klubok kiváltságainak, hanem széles körben végre kellene hajtani őket.

(f). Széles körben elterjedtek a nyelvvel összefüggő, az anyanyelvi beszélők szerepére vonatkozó, illetve az iskolai idegennyelv-oktatással kapcsolatos tévhitek és félreértelmezések. A mai napig él az a naiv szemlélet, mely szerint, ha az idegennyelv-tanítást korábban kezdjük többé-kevésbé a jelenlegi formájában (a LINGUA gyorssegélyével támogatva), vagy ha az eddig tanított nyelv helyett egy másikat kezdünk tanítani (a franciáról valamely ázsiai nyelvre való átállás Ausztráliában, vagy az oroszról az angolra történő átállás Kelet-Európában lehet idevágó példa), akkor az oktatás meghozza a várt eredményt: a piacgazdaság sikeres

felépítését, a kultúrák közötti kölcsönös megértést, a demokrácia és az emberi jogok erősítését, Európában a közös európai identitástudat, Ausztráliában pedig a sokszínű ausztrál identitástudat fejlődésének elősegítését. Azoknak az erőfeszítéseknek, amelyek azt kívánják biztosítani, hogy minden európai gyermek funkcionálisan háromnyelvű legyen, a tanítandó nyelvek illetve nyelvtanítási módszerek diverzifikálására, köztük a többnyelvű oktatás erős típusainak alkalmazására kell koncentrálniuk.

(g). Az angol nyelvet csodaszernek tekintik (más helyekhez hasonlóan) a kontinentális Európában is. A potenciálisan jövedelmező angol nyelvi kompetencia mellett szóló érvek homályosak, absztraktak, és intuitív módon annyira nyilvánvalónak tűnnek, hogy az angol nyelv kritikátlan, lingvizizmustól átitatott felmagasztalást és pártfogást élvez. Más nyelveket nyíltan vagy burkoltan megbélyegeznek, továbbá a nyelvek közti általános hierarchia hegemonsztikus racionalizálásáról beszélhetünk, amely meghiúsítja a többnyelvű kompetencia alternatív modelljeinek vizsgálatát. Az érvek döntő többsége hamis, vagy egy kiváltságos kisebbség érdekeit szolgálja (Phillipson 1992, 9. fejezet, Phillipson & Skutnabb-Kangas 1994). A holland National Action Programme on Foreign Languages azt bizonyítja, hogy a széles körben elterjedt feltételezés, amely szerint az angol nyelv bárhol bárkinek kiszolgálja az igényeit, „nincs kellőképpen alátámasztva” (van Els 1992: 71). „Szinte mindenkinek ugyanúgy szüksége van a német nyelvre is, és mivel rengeteg munkahely válik rohamosan nemzetközivé, megnövekedett az igény, hogy minél több holland tanuljon franciául, illetve spanyolul is” (van Els 1992: 21). Ausztráliában a japán vagy az indonéz nyelv fontosságának túlhangsúlyozása szintén a fent említett hibás vélekedést támasztja alá. Ha a nyelvi és a kulturális imperializmussal szemben nem lép fel egy ellenirányú erő, akkor a „többnyelvűség” az angol nyelvet beszélő elit integrációját fogja eredményezni világszerte, mely réteg valószínűleg nem támogat egy igazságosabb globális integrációt és hatalommegosztást. A japán kutató, Yukio Tsuda ezen észrevételek jelentős részét keretbe helyezi azzal a kijelentésével, amely szerint végül úgyis választanunk kell az „angol nyelv diffúziója”, illetve a „nyelvökológia” paradigmák közül, amelyek a következő módon jellemezhetők (1994: 49-61):

Az angol nyelv diffúziójának paradigmája:

- kapitalizmus
- tudomány és technológia
- modernizáció
- egynyelvűség
- ideológiai globalizáció és internacionalizáció
- transznacionalizáció
- amerikanizáció és a világkultúra homogenizációja
- nyelvi, kulturális és médiabeli imperializmus

A nyelvökológia paradigmája:

- az emberi jogok perspektívája
- egyenlőség a kommunikációban
- többnyelvűség
- a nyelvek és kultúrák megőrzése
- a nemzeti szuverenitás védelme
- az idegen nyelvek tanításának előmozdítása.

Ismerünk többnyelvű oktatási modelleket, mint pl. a fent említett erős modellek fejlettebb változatai, amelyek főként a nyelvökológia paradigmáján belül működnek, és előnyösebbek azoknál az oktatási rendszereknél, amelyek reprodukálják az egyenlőtlen hatalmi struktúrákat. Az a tény, hogy az erős modellek erkölcsi alapon elfogadhatóbbak és tudományosan megalapozottabbak, nem jelenti azt, hogy maguktól el fognak terjedni, kivéve ott, ahol az

uralkodó nyelvpolitikai irányelvek megváltoztathatóságához szükséges előfeltételek jelen vannak vagy megteremthetők. Mint ahogy a rasszizmus, az osztálystruktúrába sorolás, a szexizmus és az imperializmus sem csupán információs problémák. Ha tudományos kutatóként tájékoztatjuk a politikusokat a gondokról, és tudományosan megalapozott megoldásokat ajánlunk, ők ennek megfelelő törvényeket és előírásokat fognak hozni, aztán minden megy tovább a maga útján. A nyelvpolitika is – mind nemzeti mind pedig szupranacionális szinten – a politikai és gazdasági érdekek versenyének homlokterében foglal helyet. Amint azt az ausztráliai és európai tapasztalat mutatja, a tudományos, gyakorlati és politikai változók száma hatalmas, mégis lényegében véges és meghatározható. A nyelvpolitikának az lenne a feladata a jövőben, hogy ezen változók tekintetében rendet teremtsen, amelynek megvalósításához multidiszciplináris alkalmazott nyelvészetre van szükség. Ahogy az ausztrál identitás és az európai identitás változik, a nyelvpolitika oktatási, társadalmi és gazdasági dimenziói megerősíthetik a nyelvi kompetencia és a kulturális kompetencia létjogosultságát a jogok és az erőforrások tekintetében, ami cserében nagyobb igazságossághoz vezet helyi és globális szinten egyaránt. A célkitűzések és az eszközök részletesebb leírása azt jelenti, hogy pontosabban meg lehet majd határozni a kivitelezéssel összefüggő problémák és források ettől elválaszthatatlan allokációját. Ha nem szeretnénk, hogy a politikusok a tudósok hozzájárulása nélkül alakítsák ki a nyelvpolitika fő irányelveit, akkor mindenekelőtt nekünk kell világosabb javaslatokkal előállni, és meggyőző képességünket latba vetni annak érdekében, hogy hegemoniaellenes nézeteinket ne csupán szűk akadémia körökben tudjuk terjeszteni, hanem a közvéleményt is befolyásolni tudjuk.

A fordítás Czeglédi Sándor és Forintos Éva munkája.

A fordítás alapjául szolgáló eredeti mű: Robert Phillipson – Tove Skutnabb-Kangas: Papers in European Language Policy, Roskilde Universitetscenter, Roling- papír 53, 1995.

Jegyzetek

1. Az 1992-es Maastrichti Egyezmény (hatályos 1993. január 1-jétől) idevágó rendelkezéseinek az oktatásra, a nevelésre és a fiatalság kapcsolatára, valamint a kultúrára vonatkozó paragrafusai:
„[...] Az Európai Közösség támogatja a tagállamok együttműködését az oktatás, a szakmai képzés és a fiatalságot érintő kérdések területén. Ha szükséges, a Közösség támogatja és kiegészíti a tagállamok ezen tevékenységét. Maximálisan tiszteletben fogja tartani a tagállamok kulturális és nyelvi sokszínűségét, továbbá az oktatási rendszerek felállításában, valamint a tananyag-összeállításban betöltött felelősségüket. A Közösség működésében törekszik az európai dimenziók fejlesztésére az oktatás, különös tekintettel az idegennyelv-oktatás bátorításának vonatkozásában, továbbá támogatja a diákok és a tanárok mobilitását, a diplomák elismerését, az együttműködést, az információáramlást és a diákcseraprogramokat. A tanács ösztönző intézkedéseket fogad el a tagállamok jogszabályainak és rendelkezéseinek harmonizálása nélkül. Mindezt a tanács a minősített többségi szavazás alapján teszi, mindazonáltal a parlament rendelkezik a módosítás és a vétó jogával.”
„[...] A közösség hozzájárul a tagállamok kultúráinak felvirágoztatásához, miközben tiszteletben tartja a nemzeti és regionális sokszínűségeket. Egyidejűleg előtérbe állítja a közös kulturális örökséget. A közösség törekszik a tagállamok közötti együttműködés előmozdítására. Amennyiben szükséges, a tanács fenntartja és kiegészíti tevékenységét annak érdekében, hogy fejlesszék az Európa népeinek történelmére vonatkozó ismereteket, az európai jelentőségű kulturális örökség megőrzését, a nem kereskedelmi célú, kulturális cserekapcsolatokat, valamint művészi és irodalmi művek születését.
2. Beernaert és Sander (1994, 1) erre a fogalmi zavarra, valamint az „európai dimenzió általánosan elfogadott megfogalmazásának” hiányára összpontosít. Lásd még: Comparative Education Review 36:1, 1992. Az európai oktatási miniszterek „állandó Értekezlete” munkaanyagaiban – amelyek az Európa Tanács égisze alatt készültek – (megjelent: EU Education Newsletter, pl. 5/94) az oktatási intézmények közötti kapcsolatok ápolása és csereprogramok szervezése jelentheti az európaiasodás fő mozgatórugóját, amelyeket azért támogatnak, hogy előmozdítsák a kölcsönös megértést, az egymás iránti nyitottságot etc.
3. Weinstein számos politikatudományi megközelítéssel szolgál a nyelv és a hatalom viszonyát illetően (1990), valamint az International Journal of the Sociology of Language tematikus száma 103/1993 „A nyelv, mint hatalmi tényező” címmel közöl cikkeket. Természetesen jelentős mennyiségű nyelvpolitikai vonatkozású

szakirodalom létezik az egyes országokban, például McRae 1983-ban és 1986-ban megjelent írása a svájci, illetve a belgiumi helyzetről. Az „Annual Review of Applied Linguistics” 1994-ben megjelent számát teljes mértékben a nyelvpolitikai, illetve nyelvtervezési problémáknak szentelték, amelyhez a szerkesztő, Grabe írt áttekintő tanulmányt. Kevés cikk tartalmaz az elméletre vonatkozó világos írást. A kötet eklektikus, minőségében változó, visszatükrözve ezáltal a nyelvpolitikai irányelvek alkalmazott nyelvészetben belülről betöltött szerepének sekélyes állapotát. A kötetben előforduló írások némelyikében ténybeli tévedések is találhatóak, ez alól az Ausztráliáról szóló tanulmány sem kivétel. Fishman nyelvészociológiai munkájának nagy része releváns és továbbgondolásra ösztönző, pl. Fishman 1991. Sok tudós utal a nyelvpolitikára, de gyakran csak a programbeszéd szintjén, ám lásd Truchot 1994, Labrie 1993a, Hornberger 1994. Davis 1994-ben különbséget tesz nyelvpolitikára vonatkozó szándék, végrehajtás, illetve tapasztalat között. A közgazdaságtudomány és a nyelv kapcsolatának összefüggéséről ld. Grin 1994, Vaillancourt 1995 és az International Journal of the Sociology of Language 121-es tematikus számát 1996-ban, François Grin szerkesztésében.

14. A kölcsönszavakat használó nyelvek beszélői, mint a dán nyelv is, már átvette a „policy” angol formáját.

15. Ezek természetesen vonatkozhatnak szupranacionális egyezményekre, nemzetközi szerződésekre stb.

16. Jelentős mennyiségű szakirodalom lelhető fel a nyelvtervezéssel kapcsolatban az olyan szakmai folyóiratokon kívül, mint pl. a Language problems and language planning, a New Language Planning Newsletter (a Central Institute of Indian Languages, Mysore gondozásában), és ide tartozik a Sociolinguistica is. Az utóbbi időben megjelent idevágó gyűjtemények: Baldauf & Luke (szerk.) 1990, Lambert (szerk.) 1994, Sajavaara et al (szerk.) 1993. A nyelvészség tervezésének releváns paraméterei napjainkban még meglehetősen felderítetlenek (de lásd Cooper 1989: 7. fejezet).

17. Lásd Skutnabb-Kangas 1991a,b,c, kiadás alatt, a,b ezekben az alkalmazásához.

18. Lásd még Wv er et al. 1993, 4, 10: viták az „Európa”-fogalom jelentéséről.

19. Ezek a fogalmak a szovjet etnográfus, Bromley (1984) munkáján alapulnak.

10. Vajon szolgálhatnak-e magyarázatul a nem kellőképpen definiált toponimák arra a jelenségre, hogy néhány közép-ázsiai (egykori szovjet) köztársaság egyidejűleg szeretne pénzügyi támogatáshoz jutni kelet-európai és ázsiai fejlesztési bankoktól?

11. Mint ahogyan az Anna Karenina c. regényből kivett szemelvények mutatják, Tolsztoj Oroszországa toponimailag nem volt Európa része (1. 2. 3. példa). Néprajzilag (etnoním megközelítésben) az orosz földművesek nem voltak európaiak, ezzel szemben az orosz arisztokrácia európainak számított (4. példa), és politikai névhasználat tekintetében sem volt Oroszország Európa része (5. példa).

1. „Járadék! – Kiáltott föl Levin elszörmnyedve. Európában, lehet, van ilyen. A föld ott valóban jobb lesz, ha munkát ölnek belé; de nálunk a föld a beléölt munkától rosszabb lesz [...]”(416. o.)

2. „De Európa elégedetlen ezekkel a formákkal.”

2. „Elégedetlen és újakat keres [...]”

2. „De ha mihozzánk nem illenek, ha ostobák?”

2. „[...] mi megtaláltuk, amit Európa keres. [...] tud ön mindent, amit Európa a munkáskérdésben csinált?” (417. o.; Le vin, Szvijažsszkij).

3. „De hát mit segíthet az iskola?”

2. „Az iskoláztatás mégis egész Európában kötelező már.” (420., 421. o. Levin, Szvijažsszkij).

4. „Mi (az orosz földbirtokosok) rég törjük már magunkat, hogy az európai módszereket bevezethessük, nem törődve azzal, mik a munkaerő sajátosságai. Próbáljuk most elismerni, hogy a munkaerő nem az ideális munkaerő, hanem az orosz muzsik az ő ösztöneivel, s szervezzük meg ezzel összhangban a gazdaságot!” (422. o.; Levin).

5. „Hat év kemény munkája meghozta gyümölcsét. Az oroszországi és európai kormányzati rendszerek elveiről írt művét befejezte [...]” (263. o. Levin fivére)

12. Ezt a formulát használják a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának definíciói között (I. cikkely), kihagyva a dialektusokat és a bevándorlók nyelveit, de meghatározva a „nem-territoriális” nyelveket, amely alatt a romákat és a zsidókat értik. A Charta szövegét Skutnabb-Kangas 1994a munkájának függeléké adja vissza.

13. Vagy a pandzsabi és a hindi nyelv csak akkor számít „európainak”, ha a beszélő Európán kívül tartózkodik, és „nem európainak” akkor, ha a beszélő a brit iskolarendszer keretein belül élő európai nyelvként akarja tanulni?

14. Corbeil elemzése (lásd a 4. részben, 19. lábjegyzet) vizsgálat tárgyát képezhetné abban a tekintetben, hogy amikor a 2.;nemzeti nyelv és az európai nyelv határterületére”, illetve az „összes európai nyelv” tanulására utal a szerző, vajon mely nyelvekre gondol? Ezek toponimikusan, politonimikusan vagy etnonimikusan európaiak, és melyik definíció szerint?

15. A lingvizizmusról, a fogalom származásával, definíciójával és használatával kapcsolatban, lásd Skutnabb-Kangas (1988).

16. „A globalizmust és a nacionalizmust nem olyan ellentétes irányzatoknak kell tekintenünk, amelyek

kibékíthetetlen ellenségeskedésre vannak kárhóztatva. A modern élet egészséges globalizációja első lépésként szilárd azonosságtudatot és alapvető szabadságigényt követel meg. Az államok szuverenitása, területi integritása és függetlensége a meglévő nemzetközi rendszeren belül, és a nemzetek önrendelkezési jogának alapelve mind rendkívül fontos, ezért megengedhetetlen, hogy egymás ellen dolgozzanak az elkövetkező időszakban” (Boutros Ghali 1992: 9-10).

17. „A multikulturalizmus a társadalmi kölcsönhatások sokféleségére utal olyan egyének és csoportok között, akik kulturális örökségükben különböznek egymástól, földrajzilag azonban egy területen élnek. A multikulturalizmus mint általános elv, számos cselekvési irányt jelöl ki, azzal a céllal, hogy a különböző kultúrákat egy összetartó társadalomba integrálja. Nem érzik kötelességüknek, hogy kulturális másságukat elnyomják, kivéve a maguk választotta mértékben vagy módon [...] ez pragmatikus és idealisztikus is egyben.” (Jupp 1991, 139). Érdekes módon ez az áttekintő cikk figyelmen kívül hagyja az ausztrál nyelvpolitika hozzájárulását a multikulturalizmus elvéhez.

18. Gobbo amellettt érvel, hogy a hangsúlyt a közös ausztrál értékekre kell helyezni sokkal inkább, mint olyan pénzalapok létrehozására, amelyek a „kulturális különbségek fenntartását és megőrzését” szolgálják (1995). A multikulturalizmus egyik legrégebbi képviselőjének, Zubrzyckinek (1995) a szemében a „többszótágú főnév” a „multikulturalizmus” már túlélte a célját. Hangsúlyt fektet a nemzeti erőforrások elérhetőségének egyenlőségére, és fellép a következmény egyenlősége ellen, kiemelve az etnikai sokszínűséggel szembeni toleranciát mint fő eszközt Ausztrália lehetőségeinek kiaknázása érdekében.

19. Corbeil nézete szerint a kivitelezés a következőket foglalja magában:

- a nemzeti nyelv használatának biztosítása minden területen,
- az idegen nyelvek használatának megszervezése külügyi kapcsolatokban (politikai, kereskedelmi, tudományos), valamint a funkcionális nyelvhasználat alapelveinek felállítását, amelyet a valódi partnerek kommunikációs igényei határoznak meg

- „annak érdekében, hogy a nemzeti nyelv általánosított használatát össze lehessen hangolni a külső kommunikációban előforduló funkcionális többnyelvűséggel, elengedhetetlen az intézmények közötti nyelvi hídverés, amelynek az a szerepe, hogy biztosítsa a nemzeti nyelv és az európai nyelv közti kapcsolódási pontokat.” (Corbeil 1994: 312)

- ennek elérése előre feltételezi az összes európai nyelv számos formában és kontextusban való tanulását,
- különleges intézkedéseket kíván a fogyasztási cikkek, szerződések és politikai dokumentumok leírása és megjelölése annak érdekében, hogy a többnyelvűséget megőrizzük,

- a fordítás szerepére vonatkozó európai irányelveket tisztázni kell a közvélemény tájékoztatása érdekében.

20. Lásd az 1994. december 14-ei sajtókonferencia kiadványait „Priorités de la présidence française pour la culture et le plurilinguisme”, Haut Conseil de la Francophonie 1994. A francia helyzetet félreértelmezően tisztázzák a La francophonie et l’Europe c. dokumentumban, a többnyelvűségről szóló fejezetben, amely a következő állítással kezdődik: „A francia nyelv pozíciója megvédésének legjobb módja Európában a többnyelvűség előmozdítása. Korábban az európai kapcsolatokról felelős francia miniszter az európai nyelvekre vonatkozó „globális terv” megalkotásának szükségességére hívta fel a figyelmet, de tevékenységében a szűk körű, szigorúan az irányelvekkel összefüggő problémákra összpontosított.

21. Az Európai Parlament 1995. május 17-ei határozata az Unió Szerződéséről és az 1996-os államfői konferenciáról, 11. cikkely:

Európa kulturális azonosságtudatát és sokszínűségét meg kell őrizni, és az Európai Unió kulturális és nyelvi, nemzeti és regionális diverzitásából eredő gazdagság értékeit határozottan el kell ismerni.

A hivatalos EU nyelvek és az EU munkanyelvek számát nem korlátozhatják.

Az európai közösség multikulturális természetének tükrében hangsúlyt kell fektetni a kultúrák közötti párbeszéd előmozdítására, amely a kölcsönös megértés és tolerancia erősítését kell, hogy szolgálja.

22. Az ír és a luxemburgi ugyancsak szerződéskötéskor használt nyelvek, de nincsenek a hivatalos és a munkanyelvek szintjére emelve.

23. Az 1995-ben megnyitott új bizottsági központ épületében nem volt elég hely az újonnan felvett országok tolmácsainak a részére.

24. Az ENSZ egy tapasztalt tolmácsa az eszperantót a tabu áldozatának tekinti (Piron 1995). Eleve elutasítják, anélkül, hogy tanulmányoznák a működését, illetve a kutatási eredményeket vagy a természetes nyelvekre történő tolmácsolás összehasonlító elemzését és az ezen nyelvek tanulásával járó befektetést. Az eszperantó valójában állandóan használják nemzetközi konferenciákon, a világ különböző részein (több mint 100 országban), és minden héten két vagy három könyvet adnak ki e nyelven. Könnyű megtanulni és használni, és ez sokkal gazdaságosabb lehetne, mint a fordítás, továbbá sokkal hatékonyabb a közvetlen üzenetközvetítésben. Ezen kívül eszperantó anyanyelvű gyerekek nőnek fel napjainkban.

25. A változással szembeni ellenálláshoz hozzájáruló tényezők közé tartozik a hindi nyelv ellenzése a déli államokban, a három nyelv egyikeként a szanszkrit bevezetése. Néhány állam egyáltalán nem ragaszkodik a háromnyelvű formulához, ehelyett az oktatás nyelve szinte kizárólagosan az angol a két- vagy többnyelvű modell megvalósítása helyett.

26. A „Le monde bilingue” érdekcsoport hasonló irányvonalak mentén folytat kampányt „A többnyelvű oktatás európai chartája” elfogadtatása érdekében a Pax Linguis program keretén belül, amely élvezi több neves francia politikai támogatását. Lásd, pl. a „La paix par les langues” c. füzetet Jean Marie Bressand, 1995 és Hagège 1995. A szervezet címe: 9, rue de la famille, F-25000 Besançon, France.
27. „A hollandok nincsenek teljesen meggyőződve az idegennyelv-tudás hasznáról és szükségességéről. Az idegennyelveink érdekében jelenleg is folyamatban lévő internacionalizálás következményeit még a kereskedelemben és az iparban is alábecsülik. Emellett a hollandokra túl nagy hatást gyakorol az a tény, hogy a külföldiek nagyon meg vannak elégedve saját nyelvtudásukkal, és azt állítják magukról, hogy jó nyelvtanulók [...] Az a tény, hogy az ő idegennyelvi kompetenciájuk nagyon kedvező más európai országokéhoz képest, nem jelenti azt, hogy elég idegennyelv-tanulóhoz szükséges készséggel rendelkeznek saját céljaik eléréséhez” (van Els 1992: 35).
28. Előfordult, hogy John Major kormányának mindössze két tagja beszélt az angolon kívül más nyelvet is. Ez aggodalommal töltheti el bennünket, és jogosan vonhatjuk le azt a következtetést, hogy a brit miniszterek számára nehézséget jelent a kontinentális európai kultúrák megértése, továbbá korlátozza tárgyalási pozíciójukat Brüsszelben, bár nem feltétlenül jobban, mint azokat, akik nem kielégítő nyelvtudással használják az idegen nyelvet. Ennél talán sokkal aggasztóbb annak a lehetősége, hogy a csupán angolul tudó kormánytagok zöme meggyanúsítja-e ezt a két átlagtól eltérő minisztert azzal, hogy cserbenhagyják őket azért, hogy más kultúrák és nyelvek után is érdeklődnek. A brit idegennyelv-tanulás megerősítésére tett erőfeszítéskről készült felmérést, amely a magánszektorban mutatott hozzáállás részleteit is tartalmazza, lásd Hagen 1994. Az egy nyelvű brit tizenévesek más kultúrákhoz és nyelvekhez való hozzáállásáról, amint ezeket Franciaországhoz hasonlítják, lásd Young 1995.
29. Hugo Baetens Beardsmore beszámol arról (magánbeszélgetés során), hogy amikor nyelvpolitikai szakemberként felkérték, hogy mondjon beszédet az Európai Parlamentben, Nagy-Britannia, Franciaország és Németország képviselői nem voltak jelenek.
30. A kisebb uniós országok idegennyelv-oktatása nagy mértékben hasznosítja azt a tényt, hogy a diákok a külföldi filmeket idegen nyelven vagy feliratozott formában tudják nézni a televízióban, míg Franciaország és Németország szinkronizálja azokat.
31. Az Európai Unió segédkezett az „európai” diplomák létrehozásánál, pl. az „Európai MA” programok megalkotásánál, amelyben számos ország egyetemi kara és oktatói is részt vettek, és amely túlmutat az ERASMUS program által nyújtott hallgatói mobilitáson. Hasonló kezdeményezések vannak a PhD fokozat megszerzésének szintjén. Amíg ez kulturálisan nagyon kívánatos lenne, a legdominánsabb szupranacionális nyelvek – különösen az angol – befolyása várhatóan erősödni fog ezáltal.
32. 1995. június 9-10-én Stockholmban konferenciát tartottak „Nyelvtanulás Európában; Együttműködés a felsőoktatásban” címmel, amelyet az Sigma Scientific Committee on Languages for the European Commission (DG XII – Education, Training and Youth) szervezett. Minden országról nemzeti jelentések készültek, amelyek kiterjedtek az egyetemeken által nyújtott nyelvi diplomákra, a nyelvtanároknak nappali és levelező képzésére, a más tudományágakban tanulók nyelvtanítására, fordítók és tolmácsok képzésére, nem egyetemi szintű felsőfokú nyelvtanulásra, valamint az ezeket kielégítő új szükségletekre és intézkedésekre. Ez az EU program kutatási tevékenységet nem finanszíroz, viszont a különböző szintek közötti átjárás lehetőségét támogatja az első diploma megszerzésétől a doktori fokozatig.
33. A következő rész Skutnabb-Kangas & Garcia 1995-ös munkáján alapul, továbbfejlesztve a többnyelvű oktatás gyenge és erős modellje közötti, Baker-féle megkülönböztetést. Ezekre és a két nyelvű oktatás tipológiájára vonatkozóan, lásd Baker 1993, 153kk, és Skutnabb-Kangas 1984, 6. fejezet, amelyet viszont Baker fejlesztett tovább.
34. Baetens Beardsmore-ra vonatkozó hivatkozásokat (különösen 1995) lásd az ezen iskolák kiértékeléséhez és leírásához tartozó bibliográfiában. Lásd az Európai Iskolák modelljének vizsgálatát, valamint a modell másolható történeti alkalmazhatóságát Skutnabb-Kangas (szerk.) cikkeiben, 1995.
35. A nyelvészeti és társadalmi célok fogalmát, különösen, ha ezek nem azonosak az olykor ködösítésként szolgáló, hivatalosan kifejtett célokkal, lásd Skutnabb-Kangas 1988, 1991b, b nyomtatásban, valamint a szerzők által írt bevezetést és összegzést Skutnabb-Kangas & Cummins (szerk.), 1988-as munkájában.
36. Olyan korai, kései vagy részleges belemerülési programok, amelyeknek számos országban létezéséről tanulmányokat és jelentéseket írtak, pl. Ausztrália (pl. Clyne (szerk.) 1986), Kanada (pl. Genesee 1976, 1985, 1987, Lambert & Tucker 1972, Swain & Lapkin 1982), Katalónia (pl. Artigal 1995), Finnország (pl. Helle, nyomdában), Magyarország (pl. Duff, 1991), Egyesült államok. Sok országban éppen most próbálják ki ezeket, de követő kutatások nélkül. Mások tervezik (pl. Észtország, lásd ülle Rannut 1992). Más országok belemerülési programjaira vonatkozó további szakirodalmi hivatkozásokat lásd Artigal 1995, Cummins 1995 és Genesee 1987.
37. Lásd pl. Taylor, nyomdában, a bennszülött Mi'kmaq gyermekek kanadai franciába való belemerítését. Lásd még Swain et al 1990.
38. Ha külön nem jelezzük, az L2 vagy „második nyelv” terminológiát akkor használjuk, ha az elsajátítás sorrendjének szempontjából a második nyelvről beszélünk (ellentétben az első, a harmadik vagy a negyedik

nyelvvel). Egy másik, széles körben elterjedt definíció szerint a második nyelven azt a nyelvet értjük, amely nem feltétlenül a tanuló anyanyelve, hanem az a nyelv, amelyet a családi körön kívül, a közvetlen környezetében hall és használ a tanuló. Ebben a definícióban a második nyelv nem azonos azzal az idegen nyelvvel, amelyet a diák nem használ naponta a környezetében.

39. Lásd Dolson & Lindholm 1995-ös munkáját, amely kitűnő áttekintést nyújt ezen programok célkitűzéseiről, felépítéséről és előzetes eredményeiről; a részletes éves áttekintésről és néhány már folyamatban lévő program összevetésével kapcsolatban lásd Christian 1994, Christian & Mahrer 1992, 1993 és Christian & Montone 1994. Néhány értékeléssel kapcsolatban lásd még a Lindholmra vonatkozó bibliográfiai vonatkozásokat.

40. A másnapenkénti program leírását a kezdetektől az ideiglenes beszüntetéséig lásd Curtis 1988. (Kalisztóga esetében újból működik.) Lásd még Tucker et al. 1970, az ilyen típusú Fülöp-szigeteki programra vonatkozó korai leírást.

41. Ezt például az észti oktatásra vonatkozó rendeletekben figyelhetjük meg, amelyek a jövőben is biztosítják az oroszul beszélők számára, hogy tanulmányaik teljes időtartama alatt – beleértve a középiskolát is – használhassák az orosz nyelvet, és második nyelvként észtil tanulhassanak (Rannut & Rannut 1995). Ennek említése azért fontos, mert az orosz propagandában néha félrevezető információkat olvashatunk a balti államokról.

42. Elemzéseket és példákat tartalmazó írásokat lásd Skutnabb-Kangas & Phillipson (szerk.) 1994; lásd még Minority Rights Group (szerk.) 1994.

43. Lásd pl. Skutnabb-Kangas 1987 és Peura & Skutnabb-Kangas (szerk.) 1994-es cikkeit a svédországi finn bevándorló kisebbségi gyermekek nyelvmegőrzési programjáról, melynek keretén belül a finn kisebbségi bevándorló, munkásosztálybeli gyermekek 9 év finn nyelven való oktatás után jobban teljesítenek a svéd nyelvi teszteken, mint ugyanazon iskola párhus osztyályának svéd középosztálybeli tanulói, és majdnem elérik azt a szintet, mint a finnországi finn gyermekek a finn nyelvi teszteken; lásd még Eriksson 1994. Az Egyesült államok etnikai anyanyelvű iskolái is ilyen típusúak, lásd Fishman 1980, García 1988, García and Otheguy 1988.

44. A legtöbb Nemzetközi Iskola (lásd, pl. Cardner 1995) nem része a két/többnyelvű oktatásnak a szó klasszikus értelmében, mert csak egy oktatási nyelvet használnak.

45. Lásd pl. Obura 1986, Akinnaso 1993. Birgit Brock-Utne megítélése szerint (1993, 39) sok afrikai országban a többségi nyelvet úgy kezelik, mint a kisebbségi nyelveket az iparosodott országokban. Ebből kifolyólag a legtöbb afrikai nyelvet beszélőnek az anyanyelvével összefüggésben van szüksége oktatási támogatásra, pl. a nyelvmegőrzésre irányuló programok terén.

46. A többnyelvű oktatás különböző céljairól lásd, pl. Baker 1993; Ferguson, Houghton és Wells 1977; Fishman 1976; Hornberger 1991; Lo Bianco 1990; Mohanty 1994.

47. Ez nem vonatkozik a valóban nemzetközi nyelvekre, így az eszperantóra sem.

48. Lásd pl. Branson & Miller 1993, 1994, the Newsletter of the World Federation of the Deaf, a Siketek Világszövetségének Hírlevele és Ahlgren & Hyltenstam (szerk.) 1994 cikkei.

49. Lásd pl. Skutnabb-Kangas, nyomdában b.

Hivatkozások

Ahlgren, Inger and Kenneth Hyltenstam (eds.) 1994 *Bilingualism in Deaf Education*, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, Vol. 27. Hamburg: Signum.

Akinnaso, F. Niyi 1993 „Policy and experiment in mother tongue literacy in Nigeria”, *International Review of Education* 39/4: 255-285.

Amery, Rob and Colin Bourke 1994 „Australian languages: our heritage”, in: Colin Bourke, Eleanor Bourke and Bill Edwards (eds.), *Aboriginal Australia: An introductory reader in Aboriginal Studies*. St Lucia: University of Queensland Press, pp. 102-122.

Ammon, Ulrich 1991 *Die Internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Ammon, Ulrich 1994 „The present dominance of English in Europe. With an outlook on possible solutions to the European language problems”, *Sociolinguistica* 8: 1-14.

Anderson, Benedict 1983 *Imagined communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Andersson, Theodore and Mildred Boyer 1978 *Bilingual Schooling in the United States*. Austin, Texas: National Educational Laboratory Publishers. Second edition.

Annamalai, E. 1994 „Multilingual development: Indian experience”. Paper at the UNESCO-OAU conference. The definition of strategies for the promotion of African languages in a multilingual environment, Addis Abeba, 21-25 November 1994.

Anigal, Josep Maria 1995 „Multiways towards multilingualism: the Catalan immersion programme experience”, in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 169-181.

Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) 1993 *European Models of Bilingual Education*. Clevedon and Philadelphia:

Multilingual Matters.

- Baetens Beardsmore, Hugo 1994 „Language policy and planning in Western European countries”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 14: 92-110.
- Baetens Beardsmore, Hugo 1995 „The European School Experience in Multilingual Education”, in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 21-68.
- Baker, Colin 1993 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baldauf, Richard B. and Allan Luke (eds.) 1990 *Language planning and education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Batley, Edward, Michel Candelier, Gisela Hermann-Brennecke and Gyorgy Szepe 1993 *Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21ème siècle, Rapport pour l'UNESCO, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*.
- Beemaert, Yves and Theodor Sander 1994 „Introduction: The European Dimension of Teacher Education Systems”, *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education – 1994*.
- Black, Paul 1990 „Some Competing Goals in Aboriginal Language Planning”, in: Richard B. Baldauf and Allan Luke (eds.). *Language planning and education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 80-88.
- Boutros-Ghali, Boutros 1992 *An Agenda for Peace*. New York: United Nations.
- Branson, Janet E. and Don B. Miller 1993 „Sign Language, the Deaf and the Epistemic Violence of Mainstreaming”, *Language and Education*, 7(1).
- Branson, Janet E. and Don B. Miller 1994 „Sign Language and the Discursive Construction of Power over the Deaf through Education”, in: David Corson (ed.) *Discourse and Power in Educational Settings*. New Jersey: Hampton Press.
- Brock-Utne, Birgit 1993 *Education in Africa. Education for self-reliance or recolonization? Rapport Nr. 3*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Bromley, Yu.V. 1984 *Theoretical Ethnography*. Moscow: Nauka Publishers.
- Carder, Maurice 1995 „Language(s) in international education: a review of language issues in International Schools”, in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 113-157.
- Carton, Femand & J.M. Odéric Delefosse (eds.) 1994 *Les langues dans l'Europe de demain*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Christian, Donna 1994 „Students learning through two languages”, Paper at 28th Annual TESOL Convention, Baltimore, Maryland, March 1994.
- Christian, Donna and Cindy Mahrer 1992 *Two-Way Bilingual Programs in the United States, 1991-1992*. Washington, D.C.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Christian, Donna and Cindy Mahrer 1993 *Two-Way Bilingual Programs in the United States, 1992-1993 Supplement*. Washington, D.C.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Christian, Donna and Chris Montone 1994 *Two-Way Bilingual Programs in the United States, 1993-1994 Supplement*. Washington, D.C.: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Clyne, Michael (ed.) 1986 *An Early Start Second Language at Primary School*. Melbourne: River Seine.
- Clyne, Michael 1991 *Community Languages. The Australian experience*. Cambridge & Melbourne: Cambridge University Press.
- Cooper, Robert L. 1989 *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbeil, Jean-Claude 1994 „L'aménagement linguistique en Europe”, in: Claude Truchot (ed.). *Le plurilinguisme européen. Theories et pratiques en politique linguistique*. Paris: Honoré Champion, pp. 311-316.
- Coulmas, Florian (ed.) 1991 *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Cummins, Jim 1995 „The European Schools Model in relation to French Immersion Programs in Canada”, in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 159-168.
- Curtis, Jan 1988 „Parents, schools and racism: Bilingual education in a Northern California town”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 278-298.
- Davis, Kathryn Anne 1994 *Language planning in multilingual contexts. Policies, communities and schools in Luxembourg*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Djité, Paulin 1994 *From language policy to language planning*. Canberra: National Languages and Literacy

Institute of Australia.

- Dolson, David and Kathryn Lindholm 1995 „World Class Education for Children in California: A Comparison of the Two-way Bilingual Immersion and European School Model”, in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 69-102.
- Duff, Patricia A. 1991 „Innovations in Foreign Language Education: an Evaluation of Three Hungarian-English Dual-Language Schools”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12/6: 459-476.
- Eriksson, Riitta 1994 *Biculturalism in Upper Secondary Education. The Long Term Effects of Finnish Language Programs on Students' Educational and Occupational Careers – A Swedish Case Study*. Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education.
- Eurydice (The Education Information Network in the European Community) 1992 *The teaching of modern foreign languages in primary and secondary education in the European Community*. Brussels: Task Force, Human Resources, Education, Training, Youth of the Commission of the European Communities.
- Ferguson, Charles A., Catherine Houghton and Marie H. Wells 1977 „Bilingual Education: An International Perspective”, in: Bernard Spolsky and Robert Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 159-174.
- Fesl, Eve Mumewa D. 1993 *Conned! A Koorie perspective*. St Lucia: University of Queensland Press.
- Fishman, Joshua A. 1976 „Bilingual education: What and why?” in J.E. Alatis & K. Twaddell (eds.), *English as a second language in bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL, pp. 263-272.
- Fishman, Joshua A. 1980 „Minority language maintenance and the ethnic mother-tongue school”. *Modern Language Journal* 64: 167-172.
- Fishman, Joshua A. 1991 *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1994 „On the limits of ethnolinguistic democracy”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 49-61.
- Garcia, Ofelia 1988 „The education of biliterate and bicultural children in ethnic schools in the United States”, in *Essays by the Spencer Fellows of the National Academy of Education*, Vol. IV, pp. 19-78.
- Garcia, Ofelia & Otheguy, Ricardo 1988 „The bilingual education of Cuban American children in Dade County's ethnic schools”, *Language and Education* 1: 83-95.
- Gellert-Novak, Anne 1994 „Die Rolle der englischen Sprache in Euroregionen”, *Sociolinguistica* 8: 123-135.
- Genesee, Fred 1976 „The Suitability of Immersion Programs for All Children”, *Canadian Modern Language review*, 32/5: 494-515.
- Genesee, Fred 1985 „Second language learning through immersion: A review of U.S. programs”. *Review of Educational Research* 55/4: 541-561.
- Genesee, Fred 1987 *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House.
- Gibbons, John, William White and Pauline Gibbons 1994 „Combating educational advantage among Lebanese Australian children”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 253-262.
- Gobbo, James 1995 *Criticisms of multiculturalism*. Paper given at the 1995 Global Cultural Diversity Conference, 26-28 April 1995, Celebration of the 50th Anniversary of the United Nations, Sydney, Australia.
- Grin, Francois 1994 „The economics of language: match or mismatch?” *International Political Science Review* 15: 25-42.
- Haberland, Hartmut 1993 „Pro bleme der kleinen Sprachen in der EG: Beispiel Dänisch”, *het eroglossia* 5: 83-131.
- Haberland, Hartmut and Carol Henriksen 1991 „Dänisch – eine kleine Sprache in der EG”, *Sociolinguistica* 5: 85-98.
- Hagege, Claude 1995 *L'exigence du plurilinguisme*, *Le Monde*, 11 February 1995.
- Hagen, Stephen 1994 „Language policy and planning for business in Great Britain”, in: Richard D. Lambert (ed.) *Language planning around the world*. Washington, DC: National Foreign Language Center, pp. 111-130.
- Hamel, Rainer Enrique 1994a „Indigenous education in Latin America: policies and legal frameworks”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 271-287.
- Hamel, Rainer Enrique 1994b „Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 289-303.

- Hams, Stephen 1990 *Two-way Aboriginal Schooling. Education and Cultural Survival*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Haut Conseil de la Francophonie 1995 *Rapport sur l'état de la francophonie dans le monde 1994*. Paris: Haut Conseil de la Francophonie.
- Helle, Tuija in press „Directions in bilingual education: Finnish comprehensive schools in perspective”, *International Journal of Applied Linguistics*.
- Heller, Monica forthcoming *Review of Normand Labrie „La construction linguistique de la Communauté Européenne”*, *Multilingua*.
- Henriksen, Carol 1992 „The Danish language in the European Community”, *Scandinavian Studies* 62/4: 685-698.
- Homberger, Nancy H. 1991 „Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy”, in: Ofelia Garcia (ed.). *Bilingual education: Festschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Volume I. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-234.
- Homberger, Nancy H. 1994 „Literacy and language planning”, *Language and education* 8: 75-86.
- Jupp, James 1991 „Multicultural public policy”, in Charles A. Price (ed.), *Australian national identity*. Canberra: The Academy of the social Sciences in Australia, pp. 139-154.
- Kalantzis, Mary 1995 „Coming to Grips with the Implications of Multiculturalism”. Paper to the Global Cultural Diversity Conference, Sydney, 26-28 April 1995.
- Kâretu, Timoti 1994 „Māori language rights in New Zealand”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.). *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 209-18.
- Labrie, Normand 1993a „Politique linguistique” (Article 104), Toronto: OISE Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- Labrie, Normand 1993b *La construction linguistique de la Communauté Européenne*. Paris: Honoré Champion.
- Lambert, Wallace E. and G. Richard Tucker 1972 *Bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lindholm, Kathryn J. 1992a „Two-way bilingual/immersion education: theory, conceptual issues, and pedagogical implications”, in: Raymond V. Padilla and Alfredo H. Benavides (eds.), *Critical Perspectives on Bilingual Education Research*. Tempe, Arizona: Bilingual Review Press/Editorial Bilingüe, pp. 195-220.
- Lindholm, Kathryn J. 1992b *The River Glen Elementary School Bilingual Immersion Program: Student Progress after Five Years of Implementation, Evaluation Report 1990-1991*. California: River Glen Elementary School.
- Lindholm, Kathryn J. 1994 „Promoting positive cross-cultural attitudes and perceived competence in culturally and linguistically diverse classrooms”, in: Robert A. De Villar, Christian J. Faltis and James P. Cummins (eds.). *Cultural diversity in schools: From rhetoric to practice*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 189-206.
- Lo Bianco, Joseph 1987 *National Policy on Languages*, Canberra: Australian Government Publishing Service. Commonwealth Department of Education.
- Lo Bianco, Joseph 1990 „Making language policy: Australia's experience”, in: Richard B. Baldauf and Allan Luke (eds.). *Language planning and education in Australasia and the South Pacific*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 47-79.
- Magga, Ole Henrik 1994 „The Sámi Language Act”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 219-233.
- McLaughlin, Daniel 1992 *When literacy empowers. Navajo language in print*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- McLaughlin, Daniel and William G. Tiemey (eds.) 1993 *Naming silenced lives: personal narratives and the process of educational change*. New York: Routledge.
- McRae, Kenneth D. 1983 *Conflict and compromise in multilingual societies, Switzerland*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- McRae, Kenneth D. 1986 *Conflict and compromise in multilingual societies, Belgium*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Minority Rights Group (ed.) 1994 *Education Rights and Minorities*. London: Minority Rights Group.
- Mohanty, Ajit K. 1994 *Bilingualism in a Multilingual Society. Psycho-social and Pedagogical Implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Mühlhäusler, Peter 1995 „Language ecology – contact without conflict”, in this volume.
- Ó Riagáin, Donall 1994 Introduction to the brochure „Mercator Information Networks, A resource for European

- languages". Brussels: European Bureau for Lesser Used Languages.
- O'Donoghue, Lois 1995 „The Australian Indigenous Experience". Paper given at the 1995 Global Cultural Diversity Conference, 26-28 April 1995, Celebration of the 50th Anniversary of the United Nations, Sydney, Australia.
- Obura, Anna 1986 „Research issues and perspectives in language in education in Africa: an agenda for the next decade", in *Language in education in Africa*, Seminar proceedings 26, Proceedings of a seminar at the Centre of African Studies, University of Edinburgh. 29-30 November 1985. Edinburgh: Centre of African Studies, pp. 413-444.
- Ozolins, Uldis 1993 *The Politics of Language in Australia*. Cambridge and Melbourne: Cambridge University Press.
- Pattanayak, Debi Prasanna 1988 „Monolingual myopia and the petals of the Indian lotus: do many languages divide or unite a nation?", in: Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 379-389.
- Peura, Markku and Tove Skutnabb-Kangas (eds.) 1994 'Man kan vara tvåländare också.' Om sverigefinnarnas väg från tystnad till kamp („You can be bicultural too". The road of the Swedish Finnish minority from silence to struggle). Stockholm: Sverigefinländarnas arkiv.
- Phillipson, Robert 1992 *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilger, John 1992 *A secret country*, London: Vintage (first edition 1989).
- Piron, Claude 1995 „Une solution à étudier: l'espéranto", Paper at the conference „Towards a language agenda: futurist outlook on the United Nations", Canadian Centre for Linguistic Rights, University of Ottawa, Canada, 25-27 May 1995.
- Price, Charles A. (ed.) 1991 *Australian national identity*. Canberra: The Academy of the Social Sciences in Australia.
- Rannut Man and Ülle Rannut 1995 „Bilingualism – a step towards monolingualism or multilingualism?" in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 183-198.
- Rannut, Ülle 1992 *Keelekiümbus*. Tallinn: Keeleameti toimetised nr 3.
- Savage, Roger 1994 *Policies for foreign language teaching in the member states of the European Union*, Report prepared for the European Commission, Task Force Human Resources, Education, Training & Youth, Brussels (first version November 1993).
- Schlossmacher, Michael 1994 „Die Arbeitssprachen in den Organen der Europäischen Gemeinschaft. Methoden und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung". *Sociolinguistica* 8: 101-122.
- Shaw, Antony 1993 „The integration of European and national foreign language policies: the European Community's LINGUA program", in Kari Sajavaara, Richard D. Lambert, Sauli Takala and Christine A. Morfit (eds.), *National foreign language planning: practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, pp. 215-226.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1984 *Bilingualism or not – the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1987 *Are the Finns in Sweden an Ethnic Minority? Finnish Parents Talk about Finland and Sweden*. Research Project The education of the Finnish minority in Sweden. Working Paper no 1. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988 „Multilingualism and the Education of Minority Children", in: Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 9-44.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1991a „Swedish Strategies to Prevent Integration and National Ethnic Minorities", in: Ofelia Garcia (ed.), *Bilingual Education*. Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, pp. 25-40.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1991b „Legitimizing or delegitimizing new forms of racism – the role of researchers", in: Durk Gorier, Jarich F. Hoekstra, Lammert G. Jansma and Johannes Ytsma (eds.). *Fourth International Conference on Minority Languages, Vol. 1: General Papers*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 11: 77-100.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1991c „Bicultural Competence and Strategies for Negotiating Ethnic Identity", in: Robert Phillipson, Eric Kellennan, Larry Selinker, Mike Sharwood Smith and Merrill Swain (eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research, A Commemorative Volume for Claus Föerch*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 307-332.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1994 „Linguistic Human Rights: a Prerequisite for Bilingualism", in: Inger Ahlgren and Kenneth Hyltenstam (eds.), *Bilingualism in Deaf Education, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf, Vol. 27*. Hamburg: Signum, pp. 139-159.

- Skutnabb-Kangas, Tove in press a „Language and Demands for Self-Determination”, in: Don dark and Robert Williamson (eds.), in press. *Self-Determination: International Perspectives*. London: The Macmillan Press.
- Skutnabb-Kangas, Tove in press b „The colonial legacy in educational language planning in Scandinavia – from migrant labour to a national ethnic minority?” *International Journal of the Sociology of Language*. 199 6. vol. 118. Special Issue (issue 6,1996, February/March). Hans Dua (ed.). *Language Planning and Political Theory*. Skutnabb-Kangas, Tove (ed.) 1995 *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Jim Cummins (eds.) 1988 *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Ofelia García 1995 „Multilingualism for all – general principles? in: Tove Skutnabb-Kangas (ed.), *Multilingualism for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 221-256.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Robert Phillipson (eds.) 1994a *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination. Contributions to the Sociology of Language*, 67. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, Tove and Robert Phillipson 1994b „Linguistic human rights, past and present”, in: Skutnabb-Kangas, Tove and Robert Phillipson (eds.), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 71-110.
- Smolicz, Jerzy J. 1994 „Australia’s language policies and minority rights: a core value perspective”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson (eds.). *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, pp. 235-252.
- Stairs, Arlene 1988 „Beyond cultural inclusion. An Inuit example of indigenous education development”, in: Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: *Multilingual Matters*, pp. 308-327.
- Swain, Merrill and Sharon Lapkin 1982 *Evaluating Bilingual Education: a Canadian case study*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Swain, Merrill, Sharon Lapkin, Norman Rowen, and Doug Hart 1990 „The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning”, *VOX, The Journal of the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education*, 4: 111-121.
- Taylor, Shelley K. in press „Trilingualism by design?: Contextual factors in the educational experience of Mi’kmaq pupils in French Immersion” in: *Proceedings of the Lancaster University Conference on Bilingual Classroom Discourse*, July 1993. Lancaster: Lancaster University, Centre for Language in Social Life.
- Tolstoy, L.N. 1984 *Anna Karenina*. Harmondsworth: Penguin.
- Trim, John L. M. 1992 *Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century*. Report on behalf of the International Association of Applied Linguistics for submission to UNESCO.
- Trim, John L. M. 1994 „Some factors influencing national foreign language policymaking in Europe”, in: Richard D. Lambert (ed.). *Language planning around the world: contexts and systemic change*. Washington, DC: National Foreign Language Center, pp. 1-16.
- Truchot, Claude 1990 *L’anglais dans le monde contemporain*. Paris: Robert.
- Truchot, Claude (ed.) 1994 *Le plurilinguisme européen. Theories et pratiques en politique linguistique*. Paris: Honoré Champion.
- Tsuda, Yukio 1994 „The diffusion of English: its impact on culture and communication”, *Keio Communication Review* 16:49-61.
- Tucker, Richard G., Fe T. Otones and B.P. Sibanes 1970 „An Alternate Days Approach to Bilingual Education”, in: James A. Alatis (ed.), *Bilingualism and Language Contact: Anthropological, Linguistic, Psychological, and Sociological Aspects*. Report of the Twenty-first Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 281-300.
- Vaillancourt, Francois 1995 „L’économie et les questions linguistiques: recension des écrits et leçons nord américains”, Texte présenté au séminaire „Approches économiques des langues minoritaires”. Programme Mercator, Maison des Sciences de l’Homme, Paris, 19 juin 1995.
- van Els, Theo J. M. et al 1992 *Horizon Taal: National Action Programme on Foreign Languages, Recommendations and policy reactions*. Enschede: Ministry of Education and Science.
- van Els, Theo J. M. 1993 „Foreign language teaching policy: some planning issues”, in Kari Sajavaara, Richard D. Lambert, Sauli Takala and Christine A. Morfit (eds.). *National foreign language planning: practices and prospects*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, pp. 3-14.
- Volz, Walter 1994 „Englisch als einzige Arbeitssprache der Institutionen der Europäischen Gemeinschaft? Vorzüge und Nachteile aus der Sicht eines Insiders”, *Sociolinguistica* 8: 88-100.
- Vorih, Lillian and Rosier, Paul 1978 „Rock Point Community School: An Example of a Navajo-English Bilingual Elementary School Program”, *TESOL Quarterly* 12/3: 263-269.

Wæver, Ole, Barry Buzan, Morten Kelstrup and Pierre Lemaitre 1993 Identity, migration and the new security agenda in Europe. London: Pinter.

Weinstein, Brian (ed.) 1990 Language policy and political development, Norwood, NJ: Ablex.

Young, Andrea S. 1995 „Peer and parental pressure within the sociolinguistic environment: an Anglo-French comparative study of teenage foreign language learners”, in: David Graddol and Stephen Thomas (eds.). Language in a changing Europe, Papers from the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, 1993, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 112-122.

Zubrzycki, Jerzy 1995 „The Evolution of the Policy of Multiculturalism in Australia 1968-1995”. Paper given at the 1995 Global Cultural Diversity Conference, 26-28 April 1995, Celebration of the 50th Anniversary of the United Nations, Sydney, Australia.