

## KÉTNYELVŰSÉG ÉS KÉTTANNYELVŰ OKTATÁS

**Lesznyák Márta**

*József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék*

A kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás az utóbbi évtizedek egyik legnépszerűbb kutatási témája külföldön, és újabban Magyarországon is egyre inkább az érdeklődés középpontjába kerül. E megnövekedett érdeklődésnek több magyarázata is lehetséges.

A nyelv mint az emberi kommunikáció eszköze döntő szerephez jut a különböző kultúrák közötti kapcsolatban. Éppen ezért a kétnyelvűség kívánatosabb, mint az egynyelvűség – mind a kisebbségi, mind a többségi csoportok számára. Ennek ellenére a kétnyelvűség problémakörét leggyakrabban a kisebbségekkel kapcsolatban tárgyalják, mivel a fennálló hatalmi viszonyok miatt rájuk sokkal nagyobb nyomás nehezedik a két nyelv elsajátítása szempontjából (*Skutnabb-Kangas*, 1988).

A kisebbségi gyerekek oktatásában a két nyelv elsajátításának szükségességét más tényezők is befolyásolják. A nyelv egyrészt a kulturális identitás egyik szimbóluma, így a kisebbségi nyelv megtartása vagy elvesztése döntő fontosságú lehet az adott etnikum fennmaradása szempontjából. A kisebbségi nyelv eltűnése ugyan nem feltétlenül jelenti az etnikum asszimilálódását (például az indiai bevándorlók Angliában vagy a magyarországi cigányok), de a történeti nemzetiségek esetében a XX. században igen gyakran már szinte csak a nyelv képviseli az anyaországtól eltérő kultúrájukat (például a walesiek). Másrészt a többségi nyelv elsajátítása elengedhetetlenül szükséges lehet ahhoz, hogy a kisebbségek – kulturális identitásuk megtartásával – integrálódni tudjanak a befogadó ország társadalmi és gazdasági szerkezetébe.

Ezen okok miatt tartjuk fontosnak a külföldi kétnyelvűségi kutatások és a kéttannyelvű oktatás típusainak bemutatását. A tanulmány első részében a kétnyelvűség fogalmát járjuk körül, bemutatva a kétnyelvű egyének és közösségek jellemzőit. Erre különösképpen nagy szükség van, hisz a magyar pedagógiai szakirodalom nem tárgyalja e fogalmakat, pedig szorosan kapcsolódnak a kéttannyelvű oktatás problémáihoz.

Mivel a gyermek nyelvi fejlődése szorosan kapcsolódik kognitív fejlődéséhez, a kétnyelvűséget olyan tényezőként kell értelmeznünk, mely befolyásolja a gyerekek oktatását, nevelését. Ezért szükséges röviden bemutatni, milyen hatásai lehetnek a kétnyelvűségnek a kognitív fejlődésre.

Végezetül a kéttannyelvű oktatás különböző formáit vázoljuk fel azzal a céllal, hogy képet adhassunk a különböző országokban használatos modellekről.

## A kétnyelvűség néhány elméleti kérdése

A kétnyelvűség definiálása komoly problémákba ütközik. A jelenség gyakorisága és problémássága jóvoltából ma már definíciók egész sora áll rendelkezésünkre, amelyek igen széles skálán mozognak. Egy tág értelmezés szerint már azt a személyt is kétnyelvűnek tekinthetjük, akinek bármilyen csekély tudása van egy második nyelvről az anyanyelvén kívül (*Diebold*, 1964; idézi *Baker*, 1993). Egy szűkebb definíció szerint pedig csak azt tekinthetjük kétnyelvűnek, aki két nyelvet anyanyelvi szinten beszél (*Bloomfield*, 1935; idézi *Baetens Beardsmore*, 1986). *Skutnabb-Kangas* (1988) szerint a definíciók négy csoportba sorolhatók aszerint, hogy a kétnyelvűséget a nyelv elsajátításának ideje, illetve sorrendje, a nyelvtudás szintje, a nyelvhasználat jellegzetességei vagy az identitás szempontjából határozzák meg. Újabban a nyelv elsajátításának ideje már nem tartozik szorosan a definiálás témakörébe, mert a kétnyelvűség létrejötte szempontjából nem meghatározó jelentőségű. Ugyanakkor a kétnyelvűség jelenségén belül továbbra is érdeklődésre tarthat számot, mert egyes feltételezések szerint befolyásolhatja a nyelvtudás jellegzetességeit, valamint hozzájárulhat a kétnyelvű identitás kialakulásához.

Az egyes szerzők által előnyben részesített definíciók jórészt a kutatások témáitól függenek. Amennyiben a kétnyelvűséget, mint társadalmi vagy politikai jelenséget kutatják, gyakori az identitás jellegű definíciók használata. Eszerint kétnyelvűnek tekinthetjük azokat az egyéneket, akik két nyelvel azonosulnak, függetlenül attól, hogy ezeket milyen jól beszélik, milyen gyakran használják és mikor sajátították el őket. A kétnyelvű identitás kialakulása szempontjából nem csak a két nyelvel, hanem a mögöttük meghúzódó kultúrával kapcsolatos élmények is döntő jelentőségűek. Az ilyen jellegű definíciók nyilvánvalóan alkalmasak egy kisebbségi nyelv „politikai” jogainak védelmére, mert elhárítják azokat a vádakot, hogy az illető nyelvet nem beszéli illetve nem használja szinte senki. Ez különösen fontos lehet a kihalóban levő kisebbségi nyelvek esetében.

A nyelvészeti és pszicholingvisztikai definíciók azonban szívesebben fordulnak a nyelvtudás és a nyelvhasználat fogalmi felé. A nyelvtudáson ebben az esetben a nyelvi készségek (valamilyen szintű) meglétét értjük (olvasás-, írás-, beszédkészség, hallott szöveg megértése), melyhez természetesen szükséges az adott nyelv hangzókészletének, szókincsének, nyelvtani szabályrendszerének ismerete. A nyelvhasználatot mint a fent jellemzett nyelvtudás valóságban való alkalmazásának jellegzetességeit definiáljuk. A nyelvhasználat esetében nem csak az döntő fontosságú, hogy milyen gyakran használja az illető az adott nyelvet, hanem az is, hogy milyen környezetben (otthon, iskolában, munkahelyen, külföldön, templomban stb.), kikkel (szülők, nagyszülők, testvérek, barátok, kollégák stb.), milyen témában. A nyelvhasználat vizsgálata elsősorban a szociolingvisztikai kutatások feladata.

A kétnyelvűség pszichológiai hatásainak vizsgálatakor és a kétnyelvűség oktatásbeli szerepének elemzésekor mind a nyelvtudás, mind a nyelvhasználat szintjeit és típusait, illetve ezek kombinációit meg kell határoznunk. Ha a lehetséges variációkat figyelembe vesszük, kiderül, hogy a kombinációk egy skálán való összehasonlítása lehetetlen: semmi értelme azt mondani, hogy a nyelvi teszteken magasabb pontszámot elérő, de az

egyik nyelvet csak szakirodalom olvasására és írására használó egyetemi oktató inkább kétnyelvű, mint a nyelveket nap mint nap használó, de mindkét nyelv tudása szempontjából alacsonyabb teljesítményt mutató spanyol anyanyelvű amerikai. Mindez persze fordítva is igaz. Ily módon hasznosabb a kétnyelvűség különböző típusairól beszélni, mint a kétnyelvűség szűk vagy tág definícióit alkalmazni. Ezáltal elkerülhetjük, hogy intuitíve kétnyelvűnek tartott egyéneket/csoportokat kihagyjunk vizsgálatunk sorából (szűk definíció) vagy hogy a kétnyelvűség problémakörébe nem igazán beletartozó kérdéseket kelljen megvizsgálnunk (tág definíció).

### **Kétnyelvű személyek**

Kétnyelvű egyének esetében az egyik nyelv rendszerint domináns; az illető nyelvi készségei magasabb szinten állnak az egyik nyelven, mint a másikon. Ennek ellenére a szakirodalomban nagyon gyakori az ún. kiegyensúlyozott kétnyelvűség (*Siguán és Mackey, 1987; Göncz, 1985; Baker, 1993*) megkülönböztetése. A fogalom olyan egyénekre utal, akiknek a nyelvi készségei mindkét nyelven közel azonos, magas szinten vannak. A dominanciával ellentétben, mely nagyon is valószínű jelenség, a kiegyensúlyozott kétnyelvűség idealizált fogalom. Még olyan emberek esetében is, akik valóban jól beszélnek mindkét nyelvet, időről időre egyik vagy másik nyelv dominál. Így tűnik tehát, hogy a kiegyensúlyozott kétnyelvűséget megközelíteni lehet, de elérni nem. A fogalom gyakorlati jelentősége inkább abban rejlik, hogy segítségével meg tudjuk magyarázni azt a jelenséget, miért profitálnak egyesek kétnyelvűségükből, és miért érinthet másokat ugyanaz a tulajdonság hátrányosan. Ez utóbbi csoportot szokás félnyelvűeknek nevezni, és olyan emberek tartoznak ide, akiknek nyelvi készsége mindkét nyelven alacsony szinten áll, és ez az alacsony szint szociális és kognitív hátrányokat okoz. A félnyelvűség fogalma az utóbbi években komoly támadás alá került elitista és nem toleráns nézőpontja miatt. A két „fél” nyelv ugyanis csak a kulturálisan domináns társadalmi réteg standardjának szempontjából deficités, önmagában teljes értékű nyelvnek tekintendő (például *Black English Vernacular*) (*Baker, 1993*). Az oktatás szempontjából végül is a probléma ugyanaz: a gyerekek nem az iskola nyelvét beszélik; ugyanakkor annak megítélése, hogy ez a nyelv csak más, vagy kevesebb is, mint a középosztály nyelve, különböző megoldásokat eredményezhet, amikor egyenlő esélyeket próbálunk biztosítani ezeknek a gyerekeknek.

Összefoglalásképp azt mondhatjuk, hogy bár a kiegyensúlyozott kétnyelvűség és a félnyelvűség fogalma problémás, e fogalmak mégis hasznosak és elterjedtek, mert lehetőséget nyújtanak a kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás céljainak és ideáljainak valamint buktatóinak megfogalmazására. A fent említett problémák miatt azonban használatuk néha korlátokba ütközik.

A nyelvsajátítás sorrendje szempontjából különbséget tehetünk egyidejű (szimultán) és egymást követő (szekvenciális) kétnyelvűség között (*Baker, 1993; Göncz, 1985*). Szimultán kétnyelvűség esetében a két nyelvet kisgyermekkorban (0–3 év) és egyidejűleg sajátítja el a gyermek. Ebben az esetben a kétnyelvűséget gyakran jellemzik a gyer-

mek anyanyelveként. Következésképp, elméletileg mindkét nyelv kapcsolódik a korai kognitív fejlődéshez. Gyakorlatban azonban, előbb vagy utóbb az egyik nyelv dominánsá válik, s az iskola megkezdése idejére a domináns nyelv lesz az oktatás ideális nyelve (vagyis az a médium, amely legalkalmasabb a tanulásra). A szimultán kétnyelvűség relatíve ritka jelenség, mert a szülői ház kétnyelvűségét feltételezi. Egyedi esetek természetesen vannak, de a kisebbségi csoportokra – klasszikus esetben – inkább az egymás között házasodás jellemző, így a család egynyelvű lesz. Beházasodás esetén pedig nagyon gyakori, hogy a kisebbséghez tartozó fél feladja a nyelvét gyermeke későbbi társadalmi boldogulása érdekében. Így szimultán kétnyelvűség csoportosan elsősorban olyan társadalmakban jelentkezik, ahol mindkét nyelv magas státuszú és politikailag (többé-kevésbé) egyenértékű.

Leggyakrabban tehát a kisgyermek közvetlen környezete egynyelvű, s ebben a közegben sajátítja el az első nyelvét. Három éves kora után, ahogy egyre több családon kívüli kapcsolata lesz, megkezdődik a második nyelv elsajátítása. Ez történhet játszótéren, óvodában, iskolában vagy munkahelyen, formális tanítás segítségével vagy anélkül. Ezt a jelenséget szokás szekvenciális kétnyelvűségnek nevezni, és a kisebbségi etnikum kétnyelvű egyéneinek nagy része ebbe a csoportba tartozik (*Siguán & Mackey, 1987*). Az ő esetükben a beiskolázás megkezdésekor a második nyelv még általában nem elég fejlett ahhoz, hogy a gyerekek a tanulás eszközeként tudják használni. Általában jellemző, hogy a két nyelvet egymás után elsajátító egyéneknél az első nyelv dominanciája életük végéig megmarad – feltéve, ha az első nyelvet valamilyen szociális helyzetben folyamatosan használják. Ellenkező esetben a dominancia megfordulhat, sőt az eredetileg domináns nyelvet, az anyanyelvet el is lehet felejteni (ez természetesen életkor függvénye is). Az utóbbi igaz egyidejű (szimultán) kétnyelvűség esetén is: ha a gyerek túl korán egynyelvű közegbe kerül, elveszítheti egyik nyelvét. Normális esetben a szimultán kétnyelvűek „alkalmazkodnak” mindenkori nyelvi környezetükhöz – dominanciájuk ingadozóbb, rugalmasabb, mint a szekvenciális kétnyelvűeknek.

A kétnyelvűség másik lehetséges osztályozása a két nyelvi rendszer egymáshoz való viszonyán alapul. Koordinált kétnyelvűek, eszerint, azok, akik két, egymástól többé-kevésbé független nyelvi rendszert építenek ki azáltal, hogy egy bizonyos helyzetben illetve bizonyos személyekkel következetesen csak az egyik nyelvet használják, míg más helyzetekben, más személyekkel a másikat. Az összetett (komponált) kétnyelvűség esetében a nyelvelsajátítás során nem különül el a két nyelv; a „tanuló” ugyanazon helyzetekben és személyekkel felváltva használja mindkét nyelvet, illetve az egyik nyelv a másik magyarázatának eszközéül szolgál. Ily módon a két nyelv sokkal szorosabban kapcsolódik össze és épül egymásra, mint a koordinált kétnyelvűség esetében (*Weinreich, 1953*; idézi *Göncz, 1985*). A koordinált és összetett kétnyelvűség kialakulásában tehát döntő szerepe van az elsajátítás módjának. Ez az osztályozás különösen a 60–70-es években volt népszerű és igen sok kutatás is született a tárgykorban. A kutatási eredmények azonban azt bizonyították, hogy a megkülönböztetés nem teljesen jogos: a két nyelv szemantikai mélystruktúrája nem különül el annyira egymástól a koordinált kétnyelvűek esetében, mint azt eredetileg feltételezték – például nem találtak szignifikáns különbséget a koordinált és komponált kétnyelvűek fordítási készsége között – (*Hornby, 1977*). Problémát jelentett az is, hogy a koordinált és komponált kétnyelvűséget az elsa-

jávitás módjával definiálták, kizárva ezzel annak a lehetőségét, hogy az egyén élete során kétnyelvűségének jellege változzon. Mi több, a koordinált és az összetett kétnyelvűség megkülönböztetésének gyakorlati hasznossága is megkérdőjeleződött, így a fogalmak használata a szakirodalomban a 80-as évek közepétől háttérbe szorult.

## Kétnyelvű közösségek

Eddig a kétnyelvűségről, mint egyes emberek jellemzőiről beszéltünk. A kétnyelvűséget azonban felfoghatjuk úgy is, mint egy közösség jellemzőjét. Ha egy közösséget kétnyelvűként jellemzünk, még nem mondunk semmit arról, hogy a közösséghez tartozó egyes emberek kétnyelvűek-e vagy sem. Az egyéni és a csoportos kétnyelvűséget kombinálva négy eset lehetséges. Lehet egy közösség és annak minden tagja egynyelvű. Lehet egy közösség egynyelvű, míg egyes tagjai kétnyelvűek. Ha egy országot tekintünk közösségnek, minden olyan ország, melynek egy hivatalos nyelve van, de élnek területén nyelvi kisebbségek, ebbe a kategóriába tartozik. Kétnyelvű közösségek például az olyan államok, amelyeknek több hivatalos nyelvük van, vagy olyan régiók, ahol két nyelv használatos a mindennapi életben. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy az itt élő emberek túlnyomórészt egynyelvűek legyenek – az egyik csoport az egyik nyelvet beszéli, a másik a másikat. Szerencsés esetben egy kétnyelvű közösség legtöbb tagja szintén kétnyelvű.

A kétnyelvű társadalmi csoportok kapcsán mindenképp meg kell említenünk a diglossia fogalmát. A diglossia kifejezést először *Ferguson* (1959) használta olyan nyelvi közösségek jellemzésére, melyek különböző szociális helyzetekben eltérő nyelvváltozatokat használnak. A fogalom *Fishman* (1967) révén vált ismertté a kétnyelvűségi kutatásokkal foglalkozók körében: *Fishman* (1967) megfigyelése szerint a kétnyelvű közösségek általában hajlanak arra, hogy a két nyelvet eltérő szituációkban alkalmazzák. Ez a kisebbségek számára azt jelenti, hogy anyanyelvüket általában informális és személyes szituációkban használják, míg a második nyelvet (a többség nyelvét) formális helyzetekben, a társadalmi nyilvánosság előtt. Ennek következtében a második nyelvet sokszor fontosabbnak és magasabb rangúnak ítéli meg mind a kisebbség, mind a többség, mert helyes ismerete és használata az iskolázottság, illetve a társadalmi és gazdasági előrehaladás előfeltétele és alapja. Ha ezzel a véleménnyel nem sikerül szembeállítani pozitív attitűdöket a nyelvi sokszínűséggel kapcsolatban, nyelvváltás következik be, vagyis a kisebbségi etnikum egyre kevesebb helyzetben használja saját anyanyelvét – felváltja azt a többség nyelvével, míg végül a kisebbségi nyelv teljesen eltűnik.

*Baker* (1953) szerint egy nyelv életképességét a következő tényezők határozzák meg: státusz tényezők (a nyelv gazdasági, szociális és szimbolikus státusza), demográfiai tényezők (a nyelvet beszélők száma és földrajzi eloszlása) és az intézményes segítségnyújtás (a kisebbségi nyelvhasználat lehetőségének megléte vagy hiánya a tömegkommunikációban, a közigazgatásban és az adminisztrációs szolgáltatásokban, az egyházakban és az oktatási intézményekben). Ezek közül a legfontosabbak a státusz tényezők, melyeket döntően befolyásol az adott társadalom aktuális politikai és gazdasági helyzete és ezek változásai (például a német nyelv státuszának változása Európában a II. világhá-

borút követő időszakról mostanáig). A státuszfaktorok jelentősége abban rejlik, hogy nem csak kifejezik a kisebbség és a többség mindenkori viszonyulását a kisebbségi nyelvhez, hanem tovább módosíthatják is azt. Ez, természetesen, ördögi kört eredményezhet. Az intézményes segítségnyújtás tehát, ha lehetőség nyílik a kisebbségi nyelv használatára elismerten magas státuszú intézményekben, emelheti az adott nyelv megbecsülését. Ebből a szempontból kiemelkedő fontosságú az iskola. Ez az első hivatalos intézmény, mellyel a gyerekek életük során kapcsolatba lépnek, így a nemzetiségi iskolának döntő szerepe van az anyanyelvi készségek fejlesztése mellett a nyelvvel kapcsolatos attitűdök kialakításában is. Ennek ellenére a kisebbségi nyelven való iskolázás nem elég a kisebbségi nyelv életben tartásához és ápolásához. Ha a család és más társadalmi intézmények nem értékelik a nyelvet és nem bátorítják használatát, az iskola elszigetelt helyé válik, ahol a nyelvet mesterségesen tartják életben.

A kisebbségi és a többségi csoport kétnyelvűséggel és a kisebbségi nyelvvel kapcsolatos attitűdjei és céljai szerint additív és szubtraktív kétnyelvűséget különböztethetünk meg (Lambert, 1975; idézi Göncz, 1993). Szubtraktív kétnyelvűség esetében a kisebbségi nyelv és kultúra státusza alacsony, ezért vagy a kisebbségi vagy a többségi (esetleg mindkét) csoport az első nyelv második nyelvvel való felváltására törekszik. Eközben átmeneti állapotként jelentkezik a kétnyelvűség, ami azonban önmagában nem képvisel értéket. A negatív attitűdök miatt ilyen környezetben valószínűbb a kétnyelvűség elégtelen formáinak kialakulása és negatív hatásainak megjelenése.

Additív kétnyelvűség esetében a kisebbségi nyelv és kultúra értékesnek minősül, ezért az etnikumok ezek megőrzésére törekednek, miközben a kisebbségi csoport integrálódni próbál a domináns etnikummal, így annak nyelvét is elsajátítja. Ilyen körülmények között nyílik lehetőség a kétnyelvűség előnyös típusainak kialakulására.

## Kétnyelvűség és kognitív fejlődés

A kétnyelvűséggel kapcsolatban az egyik leggyakrabban feltett kérdés az, hogyan befolyásolja a gyerekek kognitív fejlődését, intelligenciáját és iskolai teljesítményét. A legelső elméletek (körülbelül a múlt század végétől az ötvenes évektől) szerint a kétnyelvűségnek katasztrofális hatásai vannak a kognitív fejlődésre (Lambert, 1977; Ben-Zeev, 1977; Whitaker és Prieto, 1989). Ez a megállapítás azon a feltételezésen alapult, hogy az emberi agy kapacitása a nyelvtanulásra véges. Így, ha egy helyett két nyelvet tanítunk a gyerekeknek, a második nyelv elvonja az agy olyan kapacitásait, amelyeket egyébként az első nyelv fejlesztésére fordítana. Így módon a gyerekek két nyelvet beszélnek rosszul, ahelyett, hogy egyet beszélnének jól. Mivel a kognitív fejlődés szorosan kapcsolódik a nyelvfejlődéshez, a két szegényes nyelv kognitív hátrányokat is okoz. A folyamatot szívesen illusztrálták a léggömbök példájával: egy nyelvűek esetében a nyelvi készségek szintje egy léggömbbel jellemezhető, mely optimális esetben kitölti a teljes rendelkezésre álló helyet az agyban. Ha egy második nyelvet – második léggömböt – próbálunk ide behelyezni, a levegőt csak az előző léggömbből tudjuk átpumpálni, így a nyelvi készségek az első nyelven menthetetlenül romlani fognak. Az első empirikus kutatások eze-

ket a feltételezéseket igazolták; a kétnyelvű gyerekek alacsonyabb pontszámokat értek el intelligenciateszteken, különösen a verbális intelligenciahányadosuk volt feltűnően alacsony az egynyelvűekhez képest. Ezt követően azonban igen sok olyan vizsgálat született, mely szerint a kétnyelvűség nem, vagy pozitívan befolyásolja az intelligenciát (Whitaker és Prieto, 1989). Mi több, egyes esetekben a kétnyelvűek jobbnak bizonyultak a divergens gondolkodás terén, fejlettebb metanyelvi készségekkel rendelkeztek, és érzékenyebbnak tűntek a nyelv kommunikációs funkciói iránt (Cummins és Swain, 1986; Bialystok, 1988; Baker, 1993). Az ellentmondó eredmények egy részét a korábbi kutatások módszertani hiányosságai okozták, például a kiegyenlítés hiánya olyan releváns háttérváltozókon, mint a társadalmi réteghelyzet. Azonban így is maradtak olyan eredmények, melyek arra utaltak, hogy bizonyos esetekben a kétnyelvűség kognitív hátrányokat okozhat. Ezzel egyidejűleg jelent meg annak az igénye, hogy a kétnyelvűeket ne egynyelvűekkel, hanem egymással hasonlítsák össze. Az ilyen kutatások eredményeképp különbségeket találtak a kétnyelvűség eltérő típusainak a kognitív fejlődésre gyakorolt hatásaiban. Eszerint a félnyelvűség hátrányokat okoz a kognitív fejlődésben, a kiegyensúlyozott kétnyelvűség pozitív hatással van az intelligenciára és más kognitív készségekre, míg a domináns kétnyelvűség semmilyen hatást nem gyakorol ezekre. E kísérleti eredmények magyarázataképp született meg a küszöb-modell (Cummins, 1984). A modell szerint a gyerekeknek mindkét nyelvben el kell érniük a nyelvtudás egy bizonyos, minimális szintjét (első küszöb) ahhoz, hogy a negatív hatásokat elkerüljék. Ahhoz, hogy a kétnyelvűség pozitív hatást fejthessen ki a kognitív készségekre, egy másik, magasabb szintet kell elérni mindkét nyelv tudásában (második küszöb). Ebben a modellben a félnyelvűek az első küszöb alatt, míg a kiegyensúlyozott kétnyelvűek a második küszöb felett helyezkednek el. A küszöbelmélet, bár szemléletes magyarázatot ad, felvet néhány problémát. Nem igazolható, hogy a küszöbök egyáltalán léteznek-e, és ha igen, hol húzhatjuk meg őket.

Az iskolai tanulás szempontjából különösen fontos Cummins (1984) megkülönböztetése az alapvető személyközi kommunikációs készségek (Basic Interpersonal Communication Skills – BICS) és a kognitív/tanulást segítő nyelvi készségek között (Cognitive/Academic Language Proficiency – CALP). A két kifejezés egy nyelv tudásának nem csak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző szintjeire utal. A személyközi kommunikációs készségeket konkrét, kognitív szempontból kevésbé igényes helyzetekben használjuk, amikor a környezet is sok segítséget nyújt mind a nyelvi kifejezésre, mind pedig a nyelv értelmezésére (például játszótér, bevásárlás). Körülbelül két év alatt lehet a nyelvtudásnak ezt a szintjét elsajátítani. Ezzel szemben körülbelül 5–7 évbe kerül, míg a nyelvtanuló elérkezik az kognitív nyelvi készségek szintjére. Ez az a szint, amelyen a gyermek már képes a nyelven való tanulásra. Ezek a készségek szükségesek ugyanis ahhoz, hogy a nyelvet kognitív feladatok elvégzésére és gondolkodásra erősen redukált kontextusban is értelmesen tudjuk használni (például osztálytermi tanulás). Nem nehéz belátni, hogy ha az iskolázás olyan nyelven történik, melyen a gyerek nem érte el az kognitív nyelvi készségek szintjét, nem tud bekapcsolódni a tanulásba, így teljesítménye gyengébb lesz, értelmi fejlődése pedig lelassul. Ez a helyzet áll fenn igen sok kétnyelvű gyermek esetében.

A két nyelv egymáshoz való viszonyát és ezek kapcsolatát a kognitív fejlődéssel illesztve az ún. jéghegy modell (*Cummins, 1984; Cummins és Swain, 1986*). A jéghegy modell a fent említett léggömb modellt váltotta fel. A kétnyelvűséget és a hozzá kapcsolódó mentális folyamatokat egy két csúcú jéghegy jelképezi. A víz felett úszó, egymástól többé-kevésbé függetlennek tűnő két csúcú a két nyelv. A felszín alatt a két csúcúhoz kapcsolódnak egyenként az adott nyelv használatához szükséges specifikus készségek (*separate underlying proficiency*). Mivel azonban egyetlen jéghegyről van szó, a csúcúok a felszín alatt összeérnek, így van egy része a jéghegynek, mely mindkét nyelvhez tartozik. Ez az úgynevezett közös alapkészség (*common underlying proficiency*) vagy központi operációs rendszer (*central operating system*). A kognitív folyamatok feltételezhetően itt zajlanak le, függetlenül attól, hogy melyik nyelvet használjuk. Így módon belátható, hogy a gyermek kognitív fejlődése egy vagy több nyelvvel is elősegíthető, a fogalmak és a készségek ugyanis könnyen transzferálódnak az egyik nyelvből a másikba a központi operációs rendszeren keresztül. Döntő fontosságú azonban, hogy a gyermek nyelvi készségei egy bizonyos szintet elérjenek az oktatás nyelvén (ld. első küszöb vagy kognitív nyelvi készségek).

A modell előnye, hogy érzékletesen ábrázolja, hogy a két nyelv és a hozzájuk kapcsolódó kognitív funkciók nem különülnek el teljesen egymástól.

### A kéttannyelvű oktatás típusai

A kétnyelvűség és a kéttannyelvű oktatás meglehetősen összetett jelenség, így csoportosításuk is nehéz és ellentmondásos feladat. Egy megközelítés szerint:

„Kétnyelvű az iskolarendszer akkor, ha a tanítás bármely fokán, illetve típusában különböző tannyelvek vannak. [...] Kétnyelvű az iskola, ha a tanítás bármely évfolyamán, illetve osztályában különböző tannyelvek vannak.” (*Vámos, 1993, 11–12. o.*)

Emellett a külföldi szakirodalomban gyakran találunk példát arra, hogy olyan oktatási formák is kétnyelvűnek minősülnek, melyek egyéni vagy csoportos kétnyelvűséget eredményeznek, vagy a különböző etnikumok oktatásához kapcsolódnak (*Skutnabb-Kangas, 1988; Baker, 1993*). Annak érdekében, hogy minél teljesebb képet vázolhassunk fel, a kéttannyelvű oktatás tágabb értelmezését fogjuk alkalmazni.

Az ötvenes évektől kezdődően számos osztályozás született, melynek oka többek között az volt, hogy a létrejövő csoportosítások nem voltak kielégítőek. E tipológiák különböző szempontokat és ezek kombinációit vették figyelembe. *Siguán* és *Mackey* (1987) foglalja össze a csoportosítási kísérletekben feltűnő, legfontosabb szempontokat. Ezek a következők:

- a két nyelvvel kapcsolatos célok (egynyelvűség vagy kétnyelvűség)
- a két nyelv pozíciója a tantervben (arányuk, státuszuk)
- az oktatás nyelvének és a tanulók nyelvének egymással való kapcsolata
- az egy csoportban tanulók nyelvi készségeinek homogenitása vagy heterogenitása
- a két tannyelv közötti szociokulturális különbségek mértéke



- a kéttannyelvű oktatásnak az ország egész oktatási rendszerében elfoglalt pozíciója.

Szintén a nyolcvanas években született meg *Skutnabb-Kangas* (1988) tipológiája, mely ezidáig a legelfogadottabb és a legelterjedtebb. Ő a következő szempontokat veszi figyelembe a kétnyelvű iskolák csoportosításakor:

- az oktatás nyelvi céljai
- a célok elérése érdekében használt tannyelvek száma (egy vagy kettő)
- a megcélzott tanulói csoportok

*Skutnabb-Kangas* ezek alapján a kéttannyelvű oktatás négy fő csoportját különbözteti meg, melyek közül néhánynak alcsoportjai is vannak, így a kéttannyelvű iskolák összesen hét típusát határozza meg. Erre az osztályozásra épül *Baker* (1993) csoportosítása. Ez utóbbi a 90-es évek elejéről származik, s így tartalmazza a kéttannyelvű oktatás utóbbi tíz évben elterjedté vált formáit is. Ezért a következőkben ezt a csoportosítást mutatunk be részletesen.

*Baker* is alapvető szempontként emeli ki azt, hogy a kéttannyelvű oktatás típusai célként az *egynyelvűséget* vagy a *kétnyelvűséget* tűzik-e ki. Másképp fogalmazva: az iskolázás additív vagy szubtraktív kétnyelvű környezetet teremt-e. A szubtraktív kétnyelvűséget eredményező, vagyis a kétnyelvűséget csak átmeneti állapotnak tekintő, és valójában egynyelvűsége törekvő oktatási formákat *Baker gyenge hatékonyságú típusoknak* (weak types) nevezi, míg a hosszútávon kétnyelvűséget megcélzó formákat *erős/magas hatékonyságú típusokként* (strong types) jelöli meg.

További osztályozási szempontként szerepel a megcélzott társadalmi csoport (kisebbség vagy többség), az iskolában használt nyelv (kisebbségi és/vagy többségi) és a kisebbség státuszával kapcsolatos társadalmi célok (asszimiláció, szegregáció, integráció stb.).

A gyenge hatékonyságú típusok legkezdetlegesebb formája az úgynevezett „*elsüllyesztés*” (submersion). Tipikus célcsoportjai az alacsony státuszú kisebbségekhez tartozó gyerekek, akiket normál többségi nyelvű osztályokba iskoláznak azt feltételezve, hogy ott majd – szükségből – úgymint megtanulják a többségi csoport nyelvét. Nyilvánvalóan ebben az esetben tudatos nyelvpolitikáról nem beszélhetünk, ez a típusú oktatás olyan társadalom gyakorlatára jellemző, amely valamilyen okból nem gondolta végig a kisebbségek oktatásának problémáját (például mert esetleg addig nem is volt szüksége rá – ilyen eset lehet egy új bevándorló csoport érkezése). Az elsüllyesztést azért sorolják mégis a kéttannyelvű oktatás típusai közé, mert általában kétnyelvűséget, helyesebben félnyelvűséget eredményez. Az anyanyelven való iskolázás hiánya a gyermek első nyelvének elsoványodásához vezet, és mivel a többségi nyelv elsajátításában nem kap elég segítséget, a második nyelv sem fejlődik kellőképpen. Az elsüllyesztési programok negatívan befolyásolják a gyerekek identitását is. A kisebbségi nyelv kiszorítása az oktatásból az adott nyelvnek és a hozzá kapcsolódó kultúrának értéktelenségét jelképezi, s ez még a nyelvtanulással sikeresen megbirkózó kevés gyerek esetében is negatív énkép és kedvezőtlen önértékelés kialakulását eredményezi, nem is beszélve a kudarcot vallók tömegéről.

A elsüllyesztési programok egy fokkal fejlettebb változata, amikor a kisebbségi gyerekeknek külön nyelvórákat biztosítanak a többségi nyelv elsajátítása érdekében. A *kü-*

*lönórák* biztosítása adminisztrációs és pénzügyi szempontból viszonylag könnyen megoldható feladat, így az emigránsok oktatásának ez az egyik legelterjedtebb típusa. Egyes vizsgálatok azonban arra utalnak, hogy a heti egy-két nyelvóra önmagában nem tudja felszámolni azokat a hátrányokat, melyet maga az elsüllyesztési program okoz. Külön problémaként jelentkeznek, hogy a csoportba helyezés szegregálja és stigmatizálja a gyerekeket. Ha a külön nyelvórák ütköznek más iskolai órákkal, a gyerekek lemaradhatnak a tananyaggal is.

Különösen az Egyesült Államokban elterjedtek az átmeneti *kétnyelvű oktatási* programok. Az elsüllyesztési programok sikertelenségéből okulva és a kétnyelvűség és a kognitív fejlődés összefüggéseit feltáró kutatási eredményekre támaszkodva dolgozták ki a kisebbségek oktatásának ezt a típusát, melynek lényege, hogy az iskolázás első két illetve négy évében a gyerekek használ(hat)ják a tanórán anyanyelvüket is. A programok időtartamuk szerint rövid átmeneti (két év) vagy hosszú lefutású átmeneti programok (négy év). A gyerekek az anyanyelvükön kezdenek el tanulni, emellett a második nyelvet is tanulják, és az idő előrehaladtával a tanórákon is egyre többet használják a második nyelvet. A második illetve a negyedik év végén, vagyis amikor a kisebbségi gyerekek második nyelvi készségeit alkalmasnak ítélik arra, hogy a nyelvet tanulásra használják, normál iskolai osztályokba helyezik át őket. A program elméleti hátterét azok a kutatási eredmények képezik, melyek szerint negatívan hat a nyelvi és kognitív fejlődésre, valamint az iskolai teljesítményre, ha az oktatás nyelvét a gyermek nem beszéli megfelelő szinten. E negatív hatások kiküszöbölése és a második nyelvi képességek fejlesztése érdekében használják a kisebbségi nyelvet az iskolázás kezdetekor. Látható, hogy a kisebbségi nyelv itt is csak annyiban képvisel értéket, amennyiben segíti a második nyelv elsajátítását és a többségi társadalomba való asszimilációt. Az átmeneti programok sikeresebbnek bizonyultak, mint az elsüllyesztés, ugyanakkor bizonyos esetekben – különösen a rövid lefutású programok esetében – nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. Ennek okai egyrészt a kisebbségi kultúrával és nyelvvel szembeni negatív attitűdben, másrészt a kisebbségi nyelven való oktatás túl korai abbahagyásában keresendők. A kognitív nyelvi készségek (CALP) elsajátításához, mint azt fent említettük, a két év biztosan nem, és még a négy év sem biztos, hogy elég. Így a normál osztályba való áthelyezés után gyakran még az olyan gyerekek teljesítménye is romlott, akik a kétnyelvű osztályokban sikeresnek bizonyultak.

Az előbbi típusokkal ellentétben a *szegregációs* típusú oktatás nem a többségi, hanem a kisebbségi nyelven való egynyelvűségre törekszik. A domináns csoport nem biztosítja a kisebbség számára a többségi nyelv elsajátítását; ily módon próbálja őket a társadalmi, politikai és gazdasági ranglétra alján tartani. Az ilyen típusú oktatás apartheid megteremtésére törekszik. Klasszikus példája az őshonos néger törzsek oktatása Dél-Afrikában, egészen a közelmúltig.

Hasonlóképp a kisebbségi nyelven való egynyelvűséget tűzi ki célul a *szeparatista* jellegű oktatás. Ebben az esetben azonban nem a többségi csoport akadályozza a kisebbséget a második nyelv elsajátításában, hanem maga az etnikum dönt úgy, hogy (saját önállósága védelmében) távol tartja magát a domináns nyelvtől és kultúrától. Ez a típus ritkán jelentkezik egész régió vagy kisebbségi csoport oktatási formájaként, inkább jellemző szélsőséges vallási vagy politikai csoportosulások egy-egy oktatási intézményére.

A gyenge hatékonyságú kétnyelvű oktatási típusok közé szokás sorolni a normál iskolákban a többségi csoporthoz tartozó gyerekek számára biztosított *klasszikus idegennyelv-tanítást*. Az alacsony óraszám és a nyelv mögött meghúzódó kultúrával való kapcsolat hiánya miatt ez a forma ritkán eredményez magas szintű kétnyelvűséget.

A kétnyelvűséget célként megjelölő, tehát a magas hatékonyságú kéttannyelvű oktatás egyik legismertebb formája az úgynevezett „*bemerítés*” (immersion). A bemerítési programok a domináns etnikumhoz tartozó gyerekek számára teszik lehetővé valamely kisebbség nyelvének elsajátítását, és ezzel a kétnyelvűvé válást. Az első ilyen típusú iskolai osztályt 1965-ben hozták létre szülői kezdeményezésre Montréalban, angol anyanyelvű gyerekek francia nyelven való iskolázására. A programokat attól függően különböztethetjük meg, hogy milyen életkorban kezdődnek (korai – 5–6 éves kor; késleltetett – 9–10 éves kor; késői – 14–15 éves kor) és hogy az oktatás nyelveként milyen arányban szerepel a második nyelv (100% – teljes, vagy 50% körül – részleges). A legnépszerűbbek a korai teljes bemerítési programok, melyek az iskola megkezdésekor 100%-ban használják a kisebbségi nyelvet. Ez két-három év múltán körülbelül 80%-ra csökken, majd újabb három-négy év elteltével 50%-ra. E programok népszerűsége azzal magyarázható, hogy ezek bizonyultak a legsikeresebbnek. Míg jelentős teljesítménycsökkenés egyik bemerítési program esetében sem jelentkezett, az elképzelt pozitív hatások láthatólag csak a korai teljes programokban résztvevő gyerekek esetében valósultak meg: magasabb szintű nyelvtudásra tettek szert és a kisebbségi kultúrával szembeni attitűdjük kedvező irányban változtak. A bemerítési programokat némi átalakítással Nagy-Britanniában (Wales) (Dodson, 1985) és Spanyolországban (katalán és baszk) (Baker, 1993) is alkalmazták.

A kéttannyelvű oktatás igen sok, egymástól többé-kevésbé eltérő típusa tartozik a „*kultúramegőrző kisebbségi iskolák*” gyűjtőfogalom alá. Az iskolákban kisebbségi gyerekek tanulnak, az oktatás nyelve 50–100%-ig a kisebbségi nyelv, vagyis bizonyos tárgyakat a kisebbségi, míg más tárgyakat a többségi nyelven tanítanak. Saját iskolát általában viszonylag magas státuszú, történeti nemzetiségek tudnak állítani, és az iskolázás egyik legfontosabb célja a kisebbségi nyelv életbenntartása. Ez az oktatási forma leginkább az alapfokú iskoláztatásban van jelen, mert később egyre inkább jelentkezik – a kisebbség részéről is – a második nyelv minél teljesebb elsajátításának igénye a gyermekek iskoláztatási perspektívájának javítása érdekében. A programok eredményessége nagymértékben függ az adott etnikum asszimilációjának előrehaladottságától, nyelvhasználati jellegzetességeitől, a kisebbségi nyelv iskolai használatának arányától és jellegzetességeitől és a tanárok nyelvi felkészültségétől.

A *kétcsatornás kéttannyelvű oktatás* viszonylag új jelenség. Az Egyesült Államokban hoztak létre olyan osztályokat, melyeknek fele a többségi, másik fele a kisebbségi csoporthoz tartozik. Ugyanígy az oktatás nyelve is 50%-ban a kisebbségi nyelv és 50%-ban a többségi nyelv, de egy bizonyos tanítási egységen belül (egy tanóra, egy nap, egy hét stb.) csak az egyik nyelvet lehet használni. A nyelveket tehát váltogatják, így lehetőség nyílik arra, hogy egy tantárgyat ne csak egy nyelven tanuljanak a gyerekek.

A „*többségi kétnyelvű iskolák*” elnevezés szintén egymástól eléggé eltérő iskolázási típusokat takar. Ezek közös jellemzője, hogy a megcélzott csoport a többségi gyerekek csoportja, az oktatás nyelve pedig két, általában magas státuszú többségi nyelv. Ebbe a

kategóriába tartoznak volt gyarmatok egyes iskolái, ahol a mai napig két nyelven folyik az oktatás: a gyerekek anyanyelvén és a volt gyarmatosítók nyelvén (például maláj-angol, arab-angol). Európában a magas státuszú diplomaták gyerekeinek létrehozott iskolák, illetve újabban olyan iskolák sorolhatók ebbe a csoportba, melyekben az idegen nyelv egy bizonyos, meghatározott időtartamú tanítása után az idegen nyelvet az oktatás nyelveként is használják (például magyarországi kéttannyelvű gimnáziumok).

A különböző kéttannyelvű oktatási típusok sikerességét *Skutnabb-Kangas* (1988) szerint a további tényezők is befolyásolják:

- szervezési tényezők (választás lehetősége; az együtt tanuló gyerekek nyelvi készségei közel azonosak; jól képzett, kétnyelvű tanárok jelenléte; megfelelő taneszközök megléte; kulturálisan releváns tananyag),
- a tanulókkal kapcsolatos affektív tényezők (magas motiváció; alacsony szorongási szint; önbizalom, illetve pozitív énkép megléte),
- az első és a második nyelv elsajátításához kapcsolódó nyelvi, kognitív, pedagógiai és társadalmi tényezők (megfelelő nyelvi fejlődés mindkét nyelven; kellő mennyiségű, a kognitív fejlődés szempontjából igényes tananyag biztosítása a domináns nyelven; a gyengébb nyelvi input alakítása az adott nyelvi készségekhez; lehetőség a két nyelv minél több kontextusban való használatára; a két nyelv fejlődésének egymáshoz való viszonya).

## Összefoglalás

E tanulmányban bemutattuk a kétnyelvűség néhány lehetséges osztályozását, elsősorban azokat, melyek hasznosak az értelmi fejlődés és a kéttannyelvű iskoláztatás vizsgálata szempontjából. Különösen a két nyelv ismeretének szintje és a két nyelvvvel kapcsolatos attitűdök bizonyultak értékes osztályozási szempontoknak.

Emellett utaltunk a kognitív fejlődés és a kétnyelvűség bizonyos összefüggéseire, mely szerint a nyelvtudás egy bizonyos minimális szintje szükséges a kognitív hátrányok elkerüléséhez. Ugyanakkor két nyelv magas szintű ismerete pozitívan befolyásolhatja az értelmi képességeket.

Az iskolai tanulás eredményessége szempontjából különösen fontos, hogy a gyermek megfelelő nyelvi készségekkel rendelkezzen az oktatás nyelvén. A kanadai „bemerítési” programok azt bizonyítják, hogy a tanulás akkor is lehet eredményes, ha ezek a készségek még hiányoznak. Ilyenkor azonban hosszabb időt vesz igénybe a fejlődés.

A kéttannyelvű oktatásnak gyenge és magas hatékonyságú típusait különböztettük meg attól függően, hogy az oktatás célja az egynyelvűség vagy a kétnyelvűség.

Magyarországon a két nyelven oktató iskolák eszerint az osztályozás szerint a magas hatékonyságú típusba sorolhatók – a nemzetiségi kéttannyelvű és tannyelvű iskolák a kultúra megőrző kisebbségi iskolák közé, a kéttannyelvű gimnáziumok a többségi kétnyelvű iskolák közé tartoznak. Az osztályozáskor bemutatott szempontok segítséget nyújthatnak a magyarországi kéttannyelvű oktatás eredményességének értékelésében, az

interkulturális oktatási programok elindításában és az etnikai kisebbségek oktatási formáinak megválasztásában.

## Irodalom

- Baetens Beardsmore, H. (1986): *Bilingualism: Basic Principles*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Baker, C. (1993): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Ben-Zeev, S. (1977): Mechanisms by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures. In: Hornby, P. A. (szerk.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press, New York. 29–55.
- Bialystok, E. (1988): Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, **24**. 4. sz. 560–567.
- Bloomfield, L. (1935): *Language*. Allen & Unwin, London.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, J. és Swain, M. (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Longman, London & New York.
- Diebold, A. R. (1964): Incipient Bilingualism. In: D. Hymes et al. (szerk.): *Language in Culture and Society*. Harper & Row, New York.
- Dodson, C. J. (1985): School Council Bilingual Education Project (Primary Schools) 1968-1977: An Independent Evaluation. In: Dodson, C. J. (szerk.): *Bilingual Education: Evaluation, Assessment and Methodology*. University of Wales Press, Cardiff.
- Ferguson, C. A. (1959): Diglossia. *Word*, **15**. 325–340.
- Fishman, J. A. (1967): Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. In: J. Macnamara (szerk.): (1967) Problems of Bilingualism. *The Journal of Social Issues*, **23**. 29–38.
- Göncz Lajos (1985): *A kétnyelvűség pszichológiája*. Forum Könyvkiadó, Szividék.
- Göncz Lajos (1993): *A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlesztésére többnyelvű környezetben*. Budapest (a 6. Élőnyelvi Konferencián elhangzott anyag).
- Hornby, P. A. (1977): Bilingualism: An Introduction and Overview. In: Hornby, P. A. (szerk.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press, New York. 1–13.
- Lambert, W. A. (1975): Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: Wolfgang, A. (szerk.): *Education of Immigrant Students*. The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Lambert, W. A. (1977): The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In: Hornby, P. A. (szerk.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press, New York. 15–27.
- Siguán, M. és Mackey, W. (1987): *Education and Bilingualism*. Kogan Page, London.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988): *Multilingualism and the Education of Minority Children*. In: Skutnabb-Kangas, T. és Cummins, J. (szerk.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*. **43**. 11. 11–18.
- Weinreich, A. G. (1953): *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York, Den Haag, Monton.
- Whitaker, J. H. és Prieto, G. A. (1989): The effects of Cultural and Linguistic Variables on the Academic Achievement of Minority Children. *Focus on Exceptional Children*, **21**. 5. sz. 3–10.

Lesznyák Márta

## **ABSTRACT**

### MÁRTA LESZNYÁK: BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION

This study reviews some basic questions of bilingualism and offers a typology of bilingual education. The study begins with the presentation of the difficulties of defining bilingualism. Then the possible classifications of bilingual individuals are described using the following criteria: language skills, the sequence of the acquisition of the two languages and the relation of the two language systems to each other. As bilingual individuals usually live and function in a bilingual environment some issues of social bilingualism such as diglossia, language shift and language maintenance and revival are discussed too. From the point of view of schooling the question of how bilingualism influences cognitive development is of great significance. Research results prove that the presence of two languages alone does not explain differences in cognitive development satisfactorily. However, the development levels of each language may account for advantages or disadvantages in cognitive development. Special attention is paid to Cummins' distinction between Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive/Academic Language Proficiency as this theory may be used effectively in deciding which language should be the language of instruction if we would like to foster bilingual children's cognitive abilities. In the last section ten types of bilingual education are described together with their aims and possible outcomes.

MAGYAR PEDAGÓGIA 96. Number 3. 217–230. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Lesznyák Márta, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.