
Eszperantó és nyelvi tudatosság

(6. kötet... Nyelvi ismeretek, tanterv, és osztálytermi foglalkozás)

Mark **Fettes**

OISE, Torontói Egyetem, Kanada

Az eszperantót, amely arra volt szánva, hogy az egész világon használt semleges *lingua franca* (azaz második nyelv) legyen, több mint egy évszázadon át tanították és tanulták, oly mértékben, hogy ma már virágzó szóbeli és írott kultúra tartozik hozzá. Jóllehet a világ nyelvi értékrendje, különösen a nemzeti nyelvek egyeduralma az államhatárokon belül, és az, hogy ezek közül csak néhányat használnak a nemzetközi érintkezésben, gyakorlatilag kizárta az eszperantót az oktatási rendszerből, mégis jelentős számú eszperantó tanár és tanuló tanúskodik a nyelvvel kapcsolatos izgalmas tapasztalatokról. Ezek között egész sor nyelvi-tudatossági hatás van, amelyek a nyelvi egyenlőtlenségre, a nyelvszerkezetre, és a nyelv társadalmi-kulturális szerepére vonatkoznak. Az ilyen tapasztalatok átalakíthatják a tanulók világszemléletét, felkeltve érdeklődésüket más kultúrák iránt, és azt eredményezhetik, hogy átértékelik saját nyelvi örökségüket, annak társadalmi gyakorlatával és hatalmi viszonyaival együtt.

KORAI FEJLŐDÉSI SZAKASZ

Az eszperantó alapjait 1887-ben, **Varsóban** tette közzé egy kiváló eszű és idealista zsidó szemorvos, Dr. Lejzer (Ludovik) **Zamenhof**. A tervezett nemzetközi nyelv ötlete nem volt új, de **Zamenhof** azzal a döntő felismeréssel járult hozzá, hogy annak közösségi használat során kell fejlődnie. Ennek megfelelően kezdeti javaslatát szűkre szabott nyelvtani vázlatra, mintegy 900 szóból álló szójegyzékre, prózai és verses példaszövegekre, és egy meggyőző bevezető tanulmányra korlátozta. Úgy vélte, hogy bármilyen háttérű ember „játszva” képes elsajátítani ezt a nyelvet, hála az áttekinthető alak- és mondattannak, amelyeket megszabadított az európai nyelvek bonyolultságaitól és következetlenségeitől. (Elérhető áttekintés: **Janton** 1993: 41-89). **Zamenhof** nyelvészeti munkáját fokozatosan kifejlődő és finomodó bírálat kísérte a nyelv és a nemzethez tartozás közötti viszonyt illetően (**Lieberman** 1979, **Zamenhof** 1929).

Az első tizenöt év folyamán az eszperantó írott szabályai lassan fejlődésnek indultak, annak révén, hogy egy kicsiny, de egyre növekvő közösség használta szerte Európában és az európai országok gyarmatain, levelezésben, folyóiratokban és nyomtatott művekben. Ebben a szakaszban csak ritkán éltek vele szóban. Ez azonban gyors növekedésnek indult az 1905-en tartott nemzetközi kongresszust követően. Az I. világháború kitörésére a nyelv és beszélőinek közössége már szilárdan kialakult. A háborús években sok példa volt arra, hogy eszperantó beszélők és szervezetek a nemzeti elválasztó vonalakon át is segítették egymást.

A háború után fellángolt az érdeklődés az eszperantó iránt a munkásosztály körében és a szocialista mozgalomban, Európában és másutt is (pl. Kínában és Japánban). Egy ihletett tanár, [a magyar] **Cseh** András, felnőtt-oktatási mozgalmat hozott létre. Ez az eszperantó közvetlen, a tanuló első nyelvének használata nélküli oktatásán alapult (**Lapenna, Lins** és **Carlevaro** 1974).

1922-ben a Rousseau Neveléstudományi Intézet (**Genf**) megrendezte az első konferenciát az Eszperantó Iskolai Oktatásáról, a Népszövetség támogatásával. A konferencia jelentése felhívta a figyelmet arra, milyen hatékony az eszperantó a más népek és kultúrák iránti érdeklődés felkeltésében, valamint az idegennyelv-tanulásba való bevezetésként (**Lapenna, Lins** és **Carlevaro** 1974). Röviddel ezután a jeles nevelés-pszichológus E.L.**Thorndike** a Columbia Egyetemen vizsgálatsorozatba kezdett az eszperantó elsajátítását illetően (**Thorndike** és tsai

1933). Ez a kutatás megerősítette, hogy az eszperantó viszonylag könnyen tanulható: a becslés szerint egy ötödnyi idő alatt juthat el egy 'átlagos egyetemista' ugyanolyan szintre, mint a francia, német, olasz vagy spanyol nyelvben, és azt sugallta, hogy az eszperantó-tanulás megkönnyíti a francia nyelv tanulását. Ez az úgynevezett *propedeutikus hatás*. Azonban a kísérleti körülmények nem voltak megfelelőek ahhoz, hogy határozott következtetést lehessen levonni (**Fantini és Reagan** 1992).

JELENTŐS LÉPÉSEK

A II. világháborúnak drámai következményei voltak az eszperantó tanítására és tanulására. A két legerőteljesebb nemzeti eszperantó-mozgalmat a kihalás széléig üldözték (Németországban és a Szovjetunióban). A hidegháború beköszöntése megosztotta az európai eszperantó-mozgalmakat. Az Egyesült Államok csúcshatalommá válása pedig felértékelte az angol nyelvet a demokratikus és a gyarmatosított világban.

Az eszperantó túlélésének története igazán lenyűgöző, de tárgyalására itt nincs mód. Fontos azonban megjegyezni, hogy a világpolitika háttérbe szorította az eszperantó tanulmányozását, beleértve az oktatásban való használatát is. Nem állnak rendelkezésünkre átfogó, eszperantó nyelvű tanulmányok az eszperantó oktatásáról Közép – és Kelet-Európában, vagy Kínában, noha valószínűleg ezek az országok adták az utóbbi ötven évben az eszperantó tanulóinak és tanáraiknak többségét. A jelen áttekintés a kisszámú, jórészt Nyugat-Európában végzett oktatási kísérletre összpontosít, valamint a nagyobb számú elbeszélő beszámolókra és tanulmányokra.

A szóban forgó „kísérletek” hasonlítottak a már említett Columbia-egyetemiékhöz, amennyiben általában azt célozták, hogy mérjék az eszperantó-oktatás hatását valamely más nyelv azután sorra került tanulására. E megközelítés logikája könnyen érthető. Az eszperantó peremi helyzete a nyelvek világ-értékrendjében azt jelentette, hogy a tanárok gyakran abban vélték megtalálni a legerősebb érvet, hogy „*modern latinként*” mutassák be a kezdő nyelvtanulónak. Ennek igazolására azzal érvelnek, hogy az eszperantó szabályossága és alaktani átláthatósága eszményi modell a tanulók számára, amikor első tapogatózó lépéseiket teszik az anyanyelvüktől elfelé. Más szavakkal, az eszperantó tanulása a nyelvi szerkezet tudatosodását eredményezi, amit aztán be lehet építeni más nyelvek tanulásánál.

A kísérleti adatok némileg alátámasztják ezt a nézetet. Az angliai Manchester egy középiskolájának igazgatója egy 18 éves időszakban következetesen úgy találta, hogy azok a diákok, akik egy évig tanultak eszperantóul, négy év francia-tanulásnak megfelelő folyékonyt érttek el, három év francia tanulás után pedig magasabb szintet értek el, mint azok a tanulók, akik négy éven át csak franciát tanultak. Ugyancsak pozitív hatást talált az Általános Angol tantárgy eredményeit illetően is (**Williams** 1965). A hatás azoknál tanulóknál volt a legerősebb, akik az intelligencia-tesztekben gyengéknek bizonyultak (**Halloran** 1952).

Hasonló eredményekről számoltak be

- finn tanulóknál, akik eszperantót, majd németet tanultak;
- német diákoknál, akik eszperantót tanultak, utána pedig angolt;
- japán tanulóknál, akik eszperantó után tanultak angolt; és
- olasz diákoknál, akik eszperantó után franciául tanultak (**Maxwell** 1988; **Corsetti és La Torre** 1995; ezeknél további hivatkozások).

Arról, hogy az eszperantó tanulása pozitívan befolyásolja a tanulók anyanyelvi tudatosságát, egymástól függetlenül számos esetben számoltak. Legnevezetesebb a *Hawaii Angol Program*, ahol több eszperantó egységet vezettek be a hatodikos osztályok közel egyharmadánál az 1970-es évek elején (**Fantini és Reagan** 1992, **Piron** 1986; **Wood** 1975).

A negatív oldal az, hogy mindezek a vizsgálatok az oktatási kutatás szokásos korlátozottságában szenvednek. Együttesen is nyilvánvalóan csak egy töredékét képviselik azoknak a helyzeteknek,

amikor eszperantót tanítottak, vagy taníthattak volna. A kontroll gyakran nem volt megfelelő, és valamennyi propedeutikai vizsgálatnál a „célnyelv” (L3) az eszperantóhoz szókincsében rokon nyugat európai nyelv volt. Ezért erős az az érv, hogy az eszperantó propedeutikai értékére vonatkozó következtetések levonásával várni kell addig, amíg nem történnek bonyolultabb vizsgálatok, amelyek az L1 (anyanyelv) és az L3 (célnyelv) különféle kombinációi esetében mérik a nyelvi készségek skáláját (**Corsetti és La Torre 1995**).

Mindazonáltal a fordító és pszichológus Claude **Piron** egy szélesebb szociolingvisztikai vizsgálat során meggyőző elméleti alapot dolgozott ki a propedeutikai feltevés számára (**Piron 1986, 1994**). Amikor a második nyelv tanulása nem annak a nyelvnek élő közegében zajlik, **Piron** elemzése szerint a nyelvtanulás hosszadalmas kognitív és motorialis kondicionálás és rekondicionálás révén történik, amelynél a tanuló azon törekvése, hogy a korlátozott adatokból általánosítson, állandóan kudarcba fullad. Az eszperantó, a szabályok és morféma-kis számából adódó rendkívüli termékenységé folytán lehetővé teszi a hallgatónak, hogy szabadon alkalmazza mind a konvergens, mind pedig a divergens következtetési módot. Ezzel viszont ösztönzi a nyelvi önbizalmat és nyelvi alkotókészséget. Mindezek pedig elősegítik a nyelvtanulást és a nyelvhasználatot általában. Ezzel szemben a többi második nyelvek „egy adott összetett, merev és önkényes rendszerből egy ugyanolyan összetett, merev és önkényes rendszerbe repítik a tanulót, anélkül, hogy bármiféle konkrét próbálkozás történne a két rendszer összeillesztésének megkönnyítésére” (**Piron 1994:322**)

Bármilyen érdekesek is a propedeutikai hatások, nincs központi jelentőségük a nyelvi tudatosság tágabb céljai számára, különösen, ami a **Fairclough** és munkatársai által ajánlott „kritikus változatosságot” illeti. (**Clark és Tsai 1990, Fairclough 1992**). Az eszperantó pedagógiának ezek az aspektusai a kutatók alig fordítottak figyelmet. Valójában az eszperantó peremre szorultsága arra készíti védelmezőit (és a tanárokat még inkább, mint a többieket) hogy elhárítsanak minden olyan ajánlást, amely szerint az megkérdőjelezheti a létező nyelvi értékrendet. Márpedig pontosan ez az, amire az eszperantó képes, sokféle módon, értékesen hozzájárulva más nyelvi-tudatossági stratégiákhoz.

Hogy a legkevésbé vitatott szinttel kezdjük, az a tény, hogy a tanulói gyorsan megszerzik az alapvető kommunikációs készséget, megkülönbözteti az eszperantót a nyelvi különbözőség gyakorlatilag minden más megközelítésétől. Ahelyett, hogy egyszerűen csak tanulnának a különbözőségről, a tanulók maguk meg tudják tapasztalni azt. Bizonyos fontos fogalmak, amelyeknek nincs értelmük és jelentőségük az egynyelvű tanulók számára, mint a lefordíthatóság korlátai, a nyelv és a kultúra kapcsolata, az eszperantó pedagógiának természetes részei (**Lee 1993; Piron 1994**).

Noha gyakran állítják, vagy feltételezik, hogy az eszperantónak „nincs kultúrája” (pl. **Mead és Modley 1967; Steiner 1974**), beszélői az eszperantót kezdettől fogva nem csak nyelvészeti, hanem kulturális projektnek is tekintették (**Auld 1982a**), amelynek mindkét téren saját, nemzetközi hagyományt kell művelnie (**Dasgupta 1987; Richmond 1993**) és fórumot kell biztosítani sok-kultúras eszmecserére (**Auld 1982b, Cool 1993**). A nyelvi tanulmányok szélesebb megközelítése az érettségi utáni szinten, amely véget vetne a nyelvek tanulmányozása és a nyelvészet tanulmányozása közti hagyományos megkülönböztetésnek, eszményi eszköznek találná az eszperantót az e kettő közti szakadék áthidalására (**Tonkin 1987**).

Ez ahhoz az állításhoz visz el bennünket (**Sherwood 1982**) hogy az eszperantó „értékes kiegészítést ad egy idegen nyelv és kultúra, pl. a német vagy az orosz, elmélyült tanulmányozásához. Elkerüli azt a veszélyt, hogy az egy-kultúras szemléletet mindössze két-kultúrással váltsa fel; ehelyett jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy hozzásegítse a tanulót a világ sokféleségének érzékeléséhez”. A cél itt hallgatólagosan a sok nyelvi tudatosság. Ezt a fogalmat általában figyelmen kívül hagyja a nyelvi tudatossággal foglalkozó irodalom, viszont a nyelvi egyenlőtlenség tudatosításával együtt elválaszthatatlan része a legtöbb eszperantó tankönyvnek és tanfolyamnak (pl. **Richardson 1988**). Ez könnyen megérthető, minthogy az eszperantó

létezésének előfeltétele a világ soknyelvűsége, és a kommunikáció nyelvének fontossága az egyének és csoportok közötti erőviszonyok kialakításában vagy megerősítésében (**Tonkin** 1979). E tekintetben az eszperantó ellensúlyozza azt az elfogadott nézetet, amely szerint az angol „a” nemzetközi nyelv. A „kritikus nyelvi tudatosságnak” ez az oldala jól ismert a fejlődő világban, de jellegzetes módon egyszerűen nem vesznek róla tudomást az angol-nyelvű országokban (**Lopes** 1993).

Megfelelő feltételek mellett a kölcsönös, egyenrangú kommunikáció az egész világon ún. *átalakító tudatosságot* eredményezhet. Ezt **Freire** *konzsciencizációnak*, „a lelkiismeret megszólalásának” nevezte. Példák (személyes megfigyelések):

- Egy Malajziában élő kínai nő eszperantóul tanul a hazájában és Lengyelországban. Néhány hét múlva megjegyzi, hogy „az az eredmény... hogy kedvem támadt megtanulni az anyanyelvemet,, a kínait. Ugyanis Malajziában azt sohasem tanultam, mivel ott kevés a kínai iskola.. Az eszperantó hatására röstellem, hogy írástudatlan vagyok őseim nyelvén” (**Piron** 1994...271
- Az eszperantó megtapasztalása arra indított egy fiatal amerikait, hogy tanulmányozni kezdje az amerikai és ázsiai bennszülött nyelvekre vonatkozó hátrányos megkülönböztetést.
- Egy afrikai tanár nemzetközi hallgatóságra talált faluja élete megható és mulatságos elbeszéléséhez.
- Egy japán újságíró részt vesz Szarajevó mindennapi életének helyreállításában

Az ilyen kalandos felfedezések az eszperantó mindennapos használatának szokásos eseményei közé tartoznak.. Arra utalnak, hogy e nyelvben komoly lehetőség rejlik arra, hogy tanulói átértékeljék és átalakítsák a világhoz való viszonyukat.

PROBLÉMÁK ÉS NEHÉZSÉGEK

Bármilyen szuggesztívek az ilyen anekdota-jellegű esetek, továbbra is vannak komoly akadályai az eszperantó hatékony kibontakoztatásának a helyi-tudatossági tanórákon. Ezek az akadályok egyfelől a külső nyelvi értékrendben gyökereznek, másfelől pedig magának az eszperantó közösségnek a magatartásában.

Kezdetől fogva, de különösen az 1920-as évektől, az eszperantó éppúgy sok előítélet tárgya volt, mint a többi nem-nemzeti nyelvek. Ilyenek pl. az Egyesült Államokban a Fekete Angol és az amerikai indiánok jelbeszéde (**Reagan** 1996). Az eszperantót úgy is fel lehet fogni, mint ami súlyosan veszélyezteti az egynyelvűek nyelvi önazonosság-érzetét (**Piron** 1982). Nevelők, hivatalnokok és kutatók egyaránt nem immunisak e befolyásokkal szemben. Általában nem is nagyon igyekeznek olyan jelenségeket vizsgálni, amelyeket az uralkodó közvélemény „marginálisnak” vagy „nem-tipikusnak” bélyegez. Ennek eredményeképpen az eszperantóra vonatkozó ismeretek legértékesebb része eszperantóul született meg, és így nem hozzáférhető a külső megfigyelők számára. (**Edwards** 1993). minthogy azt a tudást, ami nem hozzáférhető angolul vagy más nemzeti nyelveken, gyakran nem létezőnek tekintik, sok tudós feljogosítva érezte magát arra, hogy olyan kijelentéseket tegyen az eszperantóról, amelyeknek kevés valóságalapjuk van, viszont megerősítik annak marginális, peremre szorult helyzetét (**Auld** 1982a, **Piron** 1994).

A széles társadalmi alap hiánya következtében viszont az eszperantó közösség energiájának nagy részét arra fordította, hogy belső összetartását erősítse, ahelyett, hogy szélesebb körű, nyilvános vitákba bonyolódna az oktatásról, a nyelvi jogokról és hasonló dolgokról. Noha a nyelvi sokféleséget és a hátrányos megkülönböztetést gyakorlatilag minden eszperantó-beszélő fontosnak fogadja el, ezeket nem tekintik olyan igazságnak, amit saját érdeme alapján lehet reklámozni. Ez ugyanis elvonná az erőt az új hívek toborzásától, ami pedig alapfeltétele a közösség fennmaradásának és fejlődésének. Ténylegesen az eszperantó beszélőinek jelentős része úgy véli, hogy a világ megváltoztatásának szándéka csak teher, amely nélkül jobban járna

a közösség (**Jordan** 1987, **Fettes** 1996). Ez persze megnehezítette azt, hogy a közösség világos indokolást tudjon kidolgozni az eszperantó nyelvnek iskolai tanórákon való használatára, amely nem magáról a nyelvtanulásról szól, hanem más oktatási-nevelési célok eléréséről (**Fantini** és **Reagan** 1992).

JÖVŐBELI IRÁNYOK

Világos, hogy az eszperantó pedagógia jövőbeli fejlődése döntően attól függ, hogyan sikerül elhárítani az előző részben vázolt akadályokat.

Egyrészt, az uralkodó modernista nyelvszemlélet sokféle módon is tért veszít. Ennek okai a poszt-strukturális bírálatától és a kis nyelvek feltámadásán át a sok-kultúrasságig és a nyelvi okok iránti fokozódó érdeklődésig terjednek. (Lásd az I. kötetben megjelent cikkemet a nyelvtervezésről). Az eszperantó tanulmányok terén ezt a hivatásos mutatók szerény, de egyre növekvő számának érdeklődése kíséri, és érdemi párbeszéd kezdődött oktatási intézményekkel, mind nemzeti, mind pedig nemzetközi szinten. Az Európai Unióban például az eszperantó hatékonysága a helyi nyelvi önazonosságok és a nemzetközi közösségekben való részvétel közötti egyensúly fenntartásában jól illeszkedik a jelenlegi beszédmódhoz. (**Chiti-Batelli** 1987).

Olasz kutatók egy csoportja kidolgozott egy javaslatot az eszperantónak, mint első idegen nyelvnek a tanítására vonatkozó nemzetközi kísérletre (**Corsetti** és **La Torre** 1995). Ez az Oktatási Minisztérium égisze alatt eszperantó tanárok számára most létesült nemzeti oktatási programra építették rá (**La Torre** személyes közlése). Hasonlóképpen az Egyesült Államokban is támogatja az előzetes kutatás az eszperantó kötelező tanítását a nyelvi tudatosság keretében, vagyis az angol tanmenetekben, a sok-kultúrás és globális nevelés tanfolyamokon, vagy az idegen nyelv tanulásához való bevezetésként (**Fantini** és **Reagan** 1992).

Az ilyen kezdeményezések a posztmodern szociológia szemüvegén át is szemlélhetők (**Bauman** 1992). A modernitás hagyatékához tartozik, hogy jelenleg a világ országai ilyen oktatási kihívásokkal küzdenek. A nyelvi tudatosság esetében ez úgy fogalmazható meg, hogy szükséges lenne oktatni egyrészt az országon belüli különbözőséget, gyakran szembeállítva azt egyetlen nemzeti nyelv egyeduralmával, és másrészt a világméretű különbözőséget, gyakran szembeállítva azt az angol egyeduralmával.

Eszperantó oktatók számára ez a két dolog szorosan összekapcsolódik. Ha az országon belüli nyelvi különbözőség tudatosodik, de nem kérdőjelezi meg az angol egyeduralmát, az éppúgy csak részleges válasz, mint a globális különbözőség olyan tudatosodása, amely csak a nemzeti nyelveket veszi tekintetbe. Az eszperantó közösség legújabb fejlődési tendenciája arra utal, hogy növekszik a készség e kérdések építő jellegű megvitatására (**Fettes**, sajtó alatt.)

Két dolognak van általános elsőbbsége. Először is integrálni kell az eszperantológiát a tágabb interlingvisztikába, már létező, az oktatást is magukba foglaló társadalomtudományi kutatási programokon belül. Másodszor magas színvonalú oktatási anyagokat és tanfolyamokat kell kidolgozni tanárok számára, amelyek teljes mértékben kihasználják a jelen tudásunk szerint az eszperantóban rejlő lehetőségeket. A jelen cikk áttekintette azokat a tényeket, amelyek minket tőnnek a jogosságát bőségesen igazolják, mint amelyek hosszútávon komoly hasznosak lehetnek általában a nyelvtanítás és a nyelvi tudatosság számára.

(Ford. angolból Dudich E., 2008. november 28)