

A KISEBBSÉGI NYELVEK MEGŐRZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI ÉS AZ OKTATÁS*

Bartha Csilla

1. A nyelvek veszélyeztetettsége és a nyelvcsere

1.1. Globális és lokális folyamatok: a nyelvökölógiai kontextus változása

A lokális vagy akár a világméretű társadalmi, gazdasági, politikai stb. folyamatok, a szűkebb és tágabb nyelvkörnyezeti kontextus minden korban kihat a nyelvek és beszélők közösségeik életére. Az elmúlt évtizedekben a globalizáció (különösen a szabadpiac erősít, az ugrásszerűen fejlődő kommunikációs technológia szerepét és a kultúrának a multinacionális média általi központosított kontrollját és terjesztését, valamint a világnyelvek, főként az angol terjedését értve rajta), a folyamatos migráció, a Szovjetunió és Jugoszlávia felbomlása, Csehszlovákia kettéválása, mindezzel együtt új vagy újra kontextualizált nemzeti és etnikai identitások és nemzeti nyelvek megjelenése, az Európai Unió bővülése a kelet-közép-európai régióban (is) gyökeresen átforgalmazza a többségi és kisebbségi nyelvek szerepéről, jövőjéről, a többnyelvűségről és kulturális sokféleségről való tudományos és mindennapi gondolkodást éppúgy, mint ahogy hatással van az ugyanazon államon belül élő eltérő nyelvű csoportok közötti társadalmi-nyelvi érintkezés új formáinak kialakulására. E változásokkal szembesülni kényszerülő országok egyszerre próbálják ellensúlyozni a globalizációs folyamatok következtében az állam csökkenő kapacitását a gazdasági, kulturális és társadalmi intézmények ellenőrzésében, miközben meg kívánják felelni — legalábbis elvben — annak a modern demokráciákkal szemben támasztott, a nemzetközi jogi instrumentumokban is megjelenő követelménynek, miszerint a multikulturalizmus jegyében a nyelvű csoportok identitásait az állam elismeri, egyidejűleg minden egyes csoport részvételét garantálja egy közös nyilvános szférában (vö. König 1999).

Mindeközben a kisebbségi nyelvek sokkal gyorsabban szorulnak vissza, tűnnek el, mint bármikor az emberiség története során^[1]. Egyes nyelvek számbelileg egyre "fontosabbá" válnak másoknál: a "világnyelvek", "nagy pusztító nyelvek" (élükön az angol), a többségi nyelvek állnak szemben a veszélyeztetett nyelvek sokaságával. Míg a kétnyelvűség elit, önként vállalt formái terjednek, addig a társadalmi-gazdasági-politikai kényszer teremtette kétnyelvű helyzetben élő kisebbségek jó része a nyelvcsere^[2] éli át: rövidebb vagy hosszabb idő alatt eredeti nyelvét feladva a többségi nyelv használatára tér át.

1.2. A nyelvcsere befolyásoló tényezőkről

Nyelvi szempontból tehát minden olyan kétnyelvű (kisebbségi) beszélők közösség erősen veszélyeztetett, amelyben eredeti nyelvüket a szülők már nem adják át gyermekeiknek, függetlenül attól, hogy az adott nyelvet más területeken a nyelvközösség más tagjai, más, például nyelvországi beszélők közösségek még anyanyelvként használják. Amint azonban a nyelvcsere, úgy a nyelvek veszélyeztettségének is fokozatai és kiváltó okai vannak (vö. Grenoble és Whaley 1998).

Az alapvető szempontok többsége tehát szükségképpen nem nyelvi, hanem olyan külső, történeti, társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális stb. tényező, amelyek alakítják egy adott csoport életét, egyszersmind a nyelvhasználat környezetét (Haugen 1972; a faktorok részletes kritikai elemzésére lásd például Kloss 1966; Hyldenstam és Stroud 1996; Bartha 1999; Borbély 2001).

A legfontosabb mediálók ezek között a tényezők között az a hatalmi egyenlőtlenség, ami a többség és a kisebbség között fennáll, elválaszthatatlanul attól az egykultúrájú és egy nyelvű nemzetállami struktúrától, amelyben az ebbe betagozódni nem tudó vagy nem akaró kisebbségek a hegemonisztikus berendezkedés lehetséges veszélyforrásává válnak. Az elmúlt kétszáz évben Európában tehát a nacionalizmus az az ideológiai keret, amely leginkább felelős azokért a folyamatokért, amelyek egyes nyelvek nemzeti (és hivatalos) nyelvként való formális elismeréséhez, társadalmi, kulturális és nyelvi intézményesüléséhez, ezzel párhuzamosan az ugyanazon államalakulaton belül létező más nyelvek és nyelvváltozatok és használói elnyomásához vezettek, felerősítve ezzel a többség-kisebbség dichotómiát. Míg a "közös nyelv" igényével fellépő nemzetállamban a közös és egységes nemzeti nyelv az emberek számára egyre inkább a modernséget és a fejlődést testesítette meg, addig a kisebbségivé vált nyelvek a hagyományt, a múltat, a hanyatlást kezdték szimbolizálni (May 2001: 6). A kulturális és nyelvi homogenitás eszméje, a politikai és a nemzeti identitás határvonalai egybeesésének kívánalma, valamint mindezek intézményes támogatottsága, a kisebbségek gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális tényérésének lehetetlenné válását, a kisebbségi nyelvek jó részének a közösségen belüli magánérintkezésekre, informális nyelvhasználati színterekre szorítását eredményezte. A modernizáció folyamatában közismerten a kis közösségek nyelveit (és dialektusait), valamint identitásait leginkább veszélyeztető tényezővé éppen a nemzetállami koncepció s a hozzá tartozó hivatalos sztenderd nyelv vált (Bourdieu 1977, 1991; Anderson 1993; Dorian 1998).

Úgy tűnik, hogy egy nyelv valódi veszélyeztetettsége akkor kezdődik, amikor demográfiai, földrajzi, társadalmi, politikai stb. környezete annyira megváltozik, hogy tényleges kommunikatív (piaci) értékét elveszítve a hozzá kötődő szerepek és értékek kizárólag szimbolikussá válnak. Egyre több elemzés hangsúlyozza, hogy a kisebbségi nyelv beszélőinek nyelvválasztásában, hosszabb távú nyelvi döntéseiben az a racionális gazdasági megfontolás jelenik meg, miszerint a beszélők tapasztalják a többségi, "modernebbnek" tartott nyelvre való áttérés tényleges "előnyeit". Más megfigalmazásban, egy nyelvhez való ragaszkodás, lojalitás addig tart, ameddig a gazdasági és társadalmi körülmények ezt lehetővé teszik (vö. Edwards 1985; Dorian 1981). Egy nyelv megtartása, feladása és a társadalmi, gazdasági érvényesülés szoros összefüggése természetesen vitathatatlan, ám a kettő egy az egybeni megfeleltetése egymásnak mindenképpen leegyszerűsítő, hiszen amellet, hogy ezek a folyamatok egyéb, legalább annyira fontos affektív tényezőkkel együtt vagy azok ellenében hatnak, "előjelük" is megváltoztatható. Közismert, hogy a népoktatás elterjedésével az írástudás általánossá vált, így e tudás szimbolikussá és tényleges értéke nagymértékben csökkent. Ugyanez érzékelhető az angolnyelv-tudás tekintetében világszerte: minthogy egyre több földrajzi és szakmai területen e nyelvismeret magától értetődővé válik, az angol szimbolikus piaci értéke is csökken, miközben (e mellett) más nyelvek, nem csak világnyelvek, magas szintű ismerete, a két- vagy többnyelvűség felértékelődik (vö. Grin 1999; Skutnabb-Kangas 2000).

A kisebbségek világszerte kimutatott rosszabb iskolázottsági mutatói (Skutnabb-Kangas 1994: 28), alacsonyabb kereseti lehetőségei mindenkor a hatalmi technológia részei. A pusztán piaci mechanizmusok, a gazdasági kényszerítő erők ugyanakkor nem szolgálhatnak elégséges magyarázatul sem bizonyos nyelvek terjedésének, sem a nyelvi sokféleség visszaszorulásának (Grin 1999: 173).

1.3. A magyar mint veszélyeztetett nyelv

Miközben a Kárpát-medencében élő magyar (és más nyelvű) kisebbségek társadalmi, kulturális, gazdasági és nyelvi vonásait illetően is változatos elrendezéseket mutatnak (Csernicskó 1998; Göncz 1999; Lanstyk 2000), egységesek abban a tekintetben, hogy tagjaik nyolcvan éve kisebbségi helyzetben, egyenlőtlen hatalmi elrendezésben élnek, s az általuk beszélt magyar nyelv sehol sem élvez azonos státuszt az állam hivatalos nyelvével; használati szinterei is mindenütt jelentős mértékben korlátozódtak s a gyakorlatban jobbra azok ma is (pl. hivatalok, közéleti nyelvhatalmat, oktatás, munkahely stb.).

Az elmúlt nyolcvan évben tehát a domináns helyzetben lévő népcsoport kulturális és nyelvi hegemóniája, a nyelvi központosítás, különösen az államnyelvi sztenderden való oktatás egyre nagyobb térnyerése, e nyelv szóbeli és írásbeli ismeretének szükségessége a munkaerőpiacon, az állami hivatalokkal való egyre növekvő érintkezés kívánalma, az államnyelvi tömegkommunikáció térnyerése funkcionálisan és szimbolikusan is marginalizálta azokat a nyelveket és beszélőiket, amelyek és akik e színtereken nem jelenhettek meg (lásd a jelen kötet tanulmányait).

A magyar nyelv nem szerepel a veszélyeztetett nyelvek között sem az UNESCO, sem más szervezetek kimutatásaiban. Nyilvánvaló azonban, hogy a veszélyeztetettség egészen más értelmezéseket kaphat lokálisan, egy régióra vagy egy országra vetítve s mást nemzetközileg. Egy adott magyar kisebbség esetében akár tájanként, településtípusonként, csoportonként lehetnek jelentős különbségek, amelyek a szóban forgó nyelvi közösség földrajzi megoszlásával, koncentrált vagy szétszóró, szórányosodó, diaszporadikus jellegével, illetőleg a két érintkező nyelvi csoport helyi számarányával s sok egyéb tényezővel is szorosabb összefüggéseket mutat. E kérdésben nincs teljes konszenzus a kutatók között (vö. Szépe 1999; Lanstyák et al. 1999), mégsem túlzás azt állítani, hogy a Magyarországgal szomszédos államok mindegyikében — különböző okokból és mértékben [3] ugyan, de — a magyar mégis veszélyeztetett. Noha a Kárpát-medence magyar közösségeinek nagyobb részében a magyar-államnyelvi kétnyelvűség összességében stabilitást mutat, e stabilitás azonban még a homogén tömbökben élők esetében is csak viszonylagos, s a bilingvizmus egyre több településen voltaképpen a nyelvcsere valamelyik fázisát jelenti. Mind többen dokumentálják a magyar nyelv tényleges és szimbolikus funkcióinak szűkülését, a nyelvet beszélők számának és a nyelv ismeretének egyre nagyobb mérvű csökkenését, párhuzamosan a többségi nyelv térnyerésével. Ezek a folyamatok zajlanak az ausztriai (burgenlandi) vagy a többi szomszédos ország nagyvárosaiban, a nyelvhatár peremvidékeiben, az etnikailag vegyes területeken élő magyarság csoportjai körében. Noha a magyar pozíciói Romániában és Szlovákiában látszanak a legszilárdabbnak (vö. Szépe 1999), a nyelvcsere kérdését csak a legutóbbi időben tematizáló kutatások ellentétes tendenciákat is mutatnak (Péntek 2000; Lanstyák 2000; Sándor 2000).

A népszámlálási adatok, valamint a szórányosan meglévő vizsgálatok még tragikusabb képet festenek a magyar nyelv és a magyar közösségek jövőjéről Horvátországban (Lábadai, megjelenőben), a Vajdaságban (Göncz 1999; megjelenőben) és Szlovéniában (Székely 1995). Az őshonos ausztriai (burgenlandi) magyarság körében a nyelvcsere folyamata voltaképpen teljesen lezárult (vö. Gal 1979). Noha a világ visszaszoruló, eltűnő nyelveinek prognózisa önmagában is azt mutatja, hogy ebben az évszázadban a 10000 és 1 millió beszélővel rendelkező nyelvek is veszélyeztetettek (Krauss 1998), a csökkenő beszélőszám nyilvánvalóan nem oka, hanem következménye (és szimptomája) a nyelvi oldalról a nyelvcsereben összegezhető asszimilációs folyamatoknak.

A nemzetközi instrumentumokban megjelenő, a civil társadalomban is egyre ismertebbé váló emberi jogi normák számos, köztük a magyar kisebbség természetes követelésévé válik, megkérdőjelezve a klasszikus nemzetállamiság nemzeti identitásra, kisebbségi nyelvekre és kultúrára vonatkozó elveit, nagyobb részesedést kérve annak társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális stb. intézményrendszeréből. A Kárpát-medencében mára, eltérő mértékben, fokozatosan majd mindenhol megteremtődnek de jure a lehetőségek a magyar és más kisebbségi nyelvek intézményes színtereken való használatára (lásd jelen kötet tanulmányai).

A magyar közösségek és a magyar nyelv kisebbségi változatainak megerősítését illetően központi kérdés az oktatás. Az oktatásról szóló kisebbségi politikai, tudományos és mindennapi diskurzusok háttérében egyfelől ott áll a globális és regionális nyelvkörnyezeti kontextus átalakulásának ténye, amikor is beteljesedni látszik a posztmodern kor ideológusainak jóslata, miszerint a XXI. század az informatika és a kommunikáció korszaka lesz (vö.: Lyotard: 1993), s felértékelődnek azok a koncepciók, amelyek a nemzedékek, a társadalmi csoportok, valamint a különböző etnikumok és kultúrák közötti társadalmi kommunikáció, a magas szintű két- vagy többnyelvűség fontosságát hangsúlyozzák, a másik oldalon pedig a kárpát-medencei magyarság anyanyelvmegtartásának igénye egyre hangsúlyosabban artikulálódik.

A nyelvi kisebbségek számára elérendő célként kitűzött, a mindkét nyelv magas szintű tudásán alapuló kétnyelvűségét kisebbségi helyzetben dolgozó szakemberek $\frac{3}{4}$ gyakorlati tapasztalatai alapján $\frac{3}{4}$ túlzott idealizmusnak tekintik, s megállapítják, hogy a kétnyelvűség tartós fennmaradásának is a kisebbségi nyelv dominanciája a záloga, tehát a kisebbséginyelv-domináns bilingvizmus, hiszen ekkor a legkevesebb az esély egy új, nyelvcsereben végződő egynyelvűség létrejöttére (vö. Lanstyák 1998).

Az elvek szintjén megfogalmazható s igényként többször meg is fogalmazódott egy egységes Kárpát-medencei nyelvstratégia. Az oktatást illetően ez azt jelentené, hogy a Magyar Köztársaság határain kívül élő Kárpát-medencei magyarság anyanyelvmegtartó oktatási modelljeként kizárólag a többség nyelvét tantárgyként tanító iskola lehet a legmegfelelőbb (tehát végig a magyar az oktatás nyelve, s a szlovák, román, szerb, ukrán, horvát stb. nyelvek második nyelvként szerepelnének a tantervben). A kétnyelvű oktatásra vonatkozó felhalmozódott ismereteink alapján [4] (amelyek a magyar nyelvre vonatkozólag a Vajdaságot kivéve sajnálatos módon még mindig hiányoznak) kognitív, pszichológiai, morális stb. érvek sora szól e modell előnye mellett (lásd például Göncz 1985; Danesi et al. 1993; Cummins 2000; Dutcher 1995; August és Hakuta 1998). Nyilvánvaló azonban, hogy a kisebbségi oktatás hatékonysága és a kitűzött célok elérése nem annak egyszerű következménye, hogy a tanítás a kisebbségi gyermek anyanyelvén (anyanyelvmegtartó programok) vagy két nyelven (immerziós programok esetén) folyik (Baker 2001: 263). Másrészt a nem homogén tömbökben, etnikailag vegyes területeken vagy az egyre növekvő számú, vegyesházasságban élő gyermekek esetében a magyar nyelv, identitás és a magyar nyelvi kompetenciák megerősítése más modellek keretében (is) történhet sikeresen. Ami optimális lehet Erdély nagy részében, az Szlovéniában már nem működik; nem szólva azokról a speciális nyelvtervezési feladatokról, amelyek a csángó közösségeket érinthetik (vö. Sándor 1996; Borbáth 1996). A gyakorlatban tehát — a közös vonások mellett is — a magyar nyelv megerősítéséhez, ahol ez releváns, a megindult nyelvcsere-folyamatok megállításához, illetőleg ellenkező irányba történő fordításához a lokális elrendezések, az etnikai vitalitás erősségének eltérései következtében az oktatásban is különféle, belülről is differenciált stratégiákra van szükség.

A tanulmány további részében az oktatás, nyelvmegőrzés, valamint az ideológiák néhány olyan összefüggésére kívánok rávilágítani, amelyek figyelembe vétele nélkül a Kárpát-medence magyar kisebbségeinek már meglévő és a jövőben kívándó nyelvi, oktatási jogai aligha lesznek képesek ellensúlyozni az asszimilációs folyamatokat.

2. A kisebbségi nyelvek megőrzésének/megerősítésének lehetőségei és az oktatás

2.1. Az oktatás szerepének értelmezései

A kilencvenes években érzékelhető szemléletváltás következett be a nyelvek visszaszorulási folyamatáról s a kutatók szerepéről való tudományos gondolkodásban. Ugyanakkor a meglévő szemléleti különbségeket, a polarizáltságot a fogalmi sokféleség is jól tükrözi. A nyelvhalál, nyelvcsere, önkéntes nyelvcsere, a nyelvi öngyilkosság az egyik oldalon, a nyelvi gyilkosság, nyelvirtás vagy nyelvi genocídium a másikon. E metaforák mögött határozott ideológiai különbségek is húzódnak. Vannak, akik igen élesen szembeállítják a "nyelvcsere-paradigmát" a "nyelvökölógiai/nyelvi jogival", miközben éles kritika fogalmazódik meg mindkét oldalon. Az azonban jól látszik, hogy a kérdéssel foglalkozó területeken a nyelvcsere pusztán leíró, tényközlő megközelítések helyét minden oldalon a kutatók nagyobb társadalmi felelősségének tudatosodása s aktívabb szerepvállalása váltja fel (vö. Krauss 1992; Dorian 1993; Maffi 1996, de lásd még Ladefoged 1992). Szemléletváltás zajlik a nyelvi tervezés elméletében is (vö. Ricento 2000).

Fishman a nyelvcsere visszafordításának (reversing language shift) lehetőségeit elméletileg és számtalan konkrét eset elemzésén keresztül tárgyaló monográfiájában (Fishman 1991), amely a nyelvcsere-paradigmán belül önmagában is szimbóluma az említett szemléletváltásnak, a generációk közötti nyelvtadási folyamat megszakadásának folyamatát, a kisebbségi és a többségi nyelv magán és hivatalos szerepköreinek egymáshoz viszonyított változását egy nyolc fokú skálán ábrázolta (Fishman 1991: 81-121). E megközelítés szerint a nyelvcsere sikeres visszafordíthatósága szempontjából a legkritikusabbnak a család nyelvtörökítő szerepének megszűnése bizonyul. Bár a család és a szűkebb közösség az előrehaladott folyamat megállításához természetesen nem elegendő, főként ha a külső kényszerítő körülmények erősen a nyelvmegtartás ellen hatnak, mégsem

lehet bármiféle intézményes (jogi, gazdasági, oktatási stb.) erőfeszítés, külső támogatás elegendő ahhoz, hogy ezt az alapot, egy közösség saját nyelvén zajló érintkezésének, a generációk közötti nyelvtáradásnak a természetes gyakorlatát újraépítse (vö. Fishman 1991: 94).

A támogató nyelvi jogi keretek, legfőképpen pedig a kisebbség nyelvén folyó oktatás alappillére lehet a nyelvmegőrzésnek (vö. Szépe 1996; Sku[n]tabb-Kangas 1997). Gyakran hangsúlyozzák, miszerint a család e szerepét az iskola vette/veszi át, a kisebbségnyelv-megőrző mozgalmak egy jó része azonban túlértékeli mindazt, amit az oktatás ebben a nyelvi és társadalmi folyamatban egyedül képes betölteni. A gyakorlat ezzel szemben azt mutatja, hogy amikor a társadalmi, nyelvi, attitűdbeli változások eredményeképpen a többségi nyelven való rendszeres kommunikáció már a családon belül is megjelenik, az iskola önmagában nem képes meggátolni e folyamatot (Edwards 1985; May 2001). Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a kisebbségi nyelvű oktatás megléte vagy hiánya, formája és minősége ne lenne meghatározó tényező a nyelvmegőrzés vagy a nyelvcseré folyamatában, hiszen az anyanyelvű/anyanyelvi oktatás mennyisége, minősége és az egyéni nyelvesztés, valamint a közösségi nyelvcseré között szoros összefüggés van. Nem véletlen tehát, hogy a nyelvi jogi paradigmában az oktatás kérdése központi szerepet kap, ahogyan a nemzetközi jogi instrumentumokban az oktatási jogok a nyelvi emberi jogok között is kiemelten szerepelnek (Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994; Sku[n]tabb-Kangas 1997, 2000; Kontra et al 1999).

2.2. A nyelvi kisebbségek oktatása: kisebbségi igények és többségi válaszok

Az iskola és a kisebbségi oktatás már csak azért sem tekinthető másodlagos kérdésnek a nyelvmegőrzés szempontjából, hiszen az oktatás közege, eszköze és céltáblája a kisebbség és többség között meglévő hatalmi egyenlőtlenség legitímációjának és fenntartásának az egyik oldalon, illetve a hegemonia megtörésének, az ellenállásnak, a szerepek újraelosztásának a másikon.

Egy társadalomban létező nyelvhasználati gyakorlatok és a nyelv(ek)hez kötött elképzelések szoros kapcsolatban vannak az adott társadalom hatalmi és politikai elrendezésével (vö. Blommaert és Verschueren 1998; Gal és Woolard 1995; Blackledge 2002); nyilvánvaló az összefüggés a nyelvek megtartása, visszaszorulása, társadalmi szerepeik megoszlása és a fennálló hatalmi-politikai-ideológiai viszonyok között. A nyelvi kontaktusok, a nyelvmegőrzés és a nyelvcseré dinamikájának értelmezéséhez tehát, akár a hatalmi elit (kormányzat, akadémiák, szakmai körök, gazdasági érdekcsoportok stb.), akár az azzal szemben álló, eltérő érdekeket képviselő közösségek és csoportok törekvései felől szemléljük, a politikai aktivitás kategóriái mellett legalább annyira fontos a nyelvhez kötődő ideológiák szerepének számba vétele. A nyelv(ek)ről, a nyelvváltozat(ok)ról, a nyelvhasználatról, a kétnyelvűségről, a nyelvhasználat társadalmi kategóriákkal való viszonyáról szóló kulturális ideák, az a mód, ahogyan az emberek megismerik, konceptualizálják, megértik nyelvi gyakorlataikat, egyrészt befolyásolja e gyakorlatok változását (Gal 1998), másrészt elválaszthatatlan az identitás és a hatalom kérdésétől egy-egy adott társadalomban (Woolard 1998).

2.2.1. Többségi ideológiai stratégiák

Az államok a kisebbségekkel kapcsolatos nyelvpolitikájuk és oktatási gyakorlataik igazolására különféle ideológiai stratégiákat alkalmaznak (vö. lingvicizmus[5], Skutnabb-Kangas 1992). Churchill (1986) OECD országokban végzett vizsgálata alapján a kisebbségek nyelvi és oktatási igényeinek hatféle, fokozatokba rendezett "megoldását" különítette el, amelyek sok tekintetben megfeleltethetők a nyelvek támogatottságának tipológiájában a tiltástól a támogatás-orientált nyelvi jogalkotásig tartó kontinuumon valamelyik állomásnak is (Skutnabb-Kangas és Phillipson 1994), illetőleg rokonságot mutatnak Ruiz (1984) közismert osztályozásával (a nyelv mint probléma; a nyelv mint jog; a nyelv mint forrás). Az oktatáspolitikai voltaképpen felhasználja/kihasználja azt a nem kis részben általa gerjesztett folyamatot, amelynek eredményeképpen a kisebbségek társadalmi és oktatási mutatói jóval kedvezőtlenebbek a többségéhez képest. Más szóval, az asszimilatív, homogenizáló törekvéseket gyakran nyelvi, kulturális és társadalmi deficitelméletekkel támogatják meg (1. táblázat).

1. táblázat: A kisebbségi nyelvek és kultúrák nyelvpolitikai támogatottsága

Kisebbségi nyelv és kultúra elismerésének foka (Churchill 1986)	Ideológiák (Deficit vs értéknövekedés) (Churchill 1986)	Társadalmi-politikai cél (Churchill 1986; May 2001)	Kisebbségi oktatás fajtája (Garcia 1996; Baker 2001)	Nyelvi kimenet (Baker 2001)	Nyelvpolitikai orientáció (vö. Ruiz 1984)
1. szint	L2 tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Teljes asszimiláció, a kisebbségi nyelv betiltása	Szubmerziós programok	Egynyelvűség (Szubtraktív)	Nyelv mint probléma
2. szint	Társadalmi gyökerű tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Asszimiláció, kifinomultabb eszközökkel; felzárkóztatás, igazodás a többségi normákhoz	Strukturális immerzió; korai (early exit) átírányító programok; felzárkóztató programok	Korlátozott kétnyelvűség (Szubtraktív)	
3. szint	Társadalmi/kulturális különbségekből adódó tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	Multikulturalizmus, gyakran a kisebbségi nyelv elismerése nélkül	Többségi nyelvű oktatás idegennyelv-tanítással; multikulturális oktatás	Korlátozott kétnyelvűség (Szubtraktív)	
4. szint	Az anyanyelvtől való megfosztottságból	A kisebbségi nyelv szerepének	Átírányító programok	Relatív egynyelvűség/korlátozott	

	eredő tanulási deficit (Nyelvi nacionalizmus)	felismerése nyelv, identitás és tanulás viszonyában, ám csak mint az asszimiláció kifinomultabb eszköze		kétnyelvűség (Szubtraktív)	
5. szint	A kisebbségi nyelv közösségi megtartása a magánszférában: erősítő, értéknövelő a kisebbség tagjai számára (Többnyelvű nemzetállam)	A kisebbség joga megőrizni és fejleszteni nyelvét és kultúráját:	Hivatalos és kiegészítő kisebbségi nyelvmegtartó programok; kisebbségi immerziós programok, szeparatista programok*	Magas szintű szóbeli és írásbeli kétnyelvűség; (Additív) (*a szeparatista programok esetében egynyelvűség)	Nyelv mint jog
6. szint	Nyelvi egyenlőség, kölcsönös alkalmazkodás; a kisebbségi nyelv és kultúra intézményes elismerése és támogatása a teljes társadalom érdeke: értéknövelő a többség számára is (Többnyelvű nemzetállam)	A kisebbségi nyelv formális elismerése és intézményesítése	Teljes körű, anyanyelvi oktatási rendszer;; kétutas programok	Magas szintű szóbeli és írásbeli kétnyelvűség (Additív)	Nyelv mint forrás

A Kárpát-medencei magyar kisebbségekkel szemben a legutóbbi időkig az 1-4. szint többségi válaszai, amelyek mindegyike a nemzetállam fennálló nyelvi egységének fenntartását célozza meg, egyaránt jellemzőek, sokszor nem tiszta formában, egy időben keveredve akár úgy is, hogy azonos országon belül más oktatáspolitikai-ideológiai stratégia mozgatja a különböző nyelvi csoportok oktatását. A csángók magyar nyelvű oktatásának hiánya Romániában vagy sokáig a szlovákiai német kisebbség nem létező anyanyelvi képzése, a romák oktatása a Kárpát-medence egészében nyílt asszimiláció-orientáltsággal, leginkább az első szinttel jellemezhető. A legtipikusabb mégis talán a negyedik típusú többségi válasz, amely felismeri ugyan nyelv, identitás és tanulás szoros kapcsolatát, így az anyanyelvi oktatás jótékony nyelvi és pszichológiai hatását is (főként azonban csak a többségi nyelv tanulására), ám, minthogy az anyanyelvi oktatás itt csak instrumentális szerepet kap a többségi nyelvre való átirányításban, mint ilyen, kifinomultabb eszközökkel, mégis ugyanazt az asszimilációs célt szolgálja, mint az előző három. Az átirányítás leggyakoribb eszközei között olyanok szerepelnek, mint 1) a kisebbség igényeihez nem igazodó iskolahálózat (magyar óvodai, iskolai tagozatok hiánya; a középfokú szakképzésben olyan szakmák tanulásának lehetővé tétele magyar nyelven, amelyek kevésbé piacképesek; az anyanyelven való felsőfokú oktatás perspektívái erősen korlátozottak); 2) az iskolák kétnyelvűsítése (a klasszikus átirányító programok gyakorlata szerint bizonyos tantárgyak többségi nyelven való tanítása, netán magának az osztálytermi órának a kétnyelvűsítése, miközben az ehhez szükséges módszertani támpontok hiányoznak); 3) diszkriminatív eljárások a curriculumok tartalmára és módszertanára vonatkozóan, különösen, ami a többségi nyelv oktatását illeti (a kisebbségi gyerekek intézményes többségnyelv-elsajátítási folyamatában kevésbé támogatja a korszerű módszerek bevezetését; az iskolába kerülő kisebbségi gyerekek nyelvtudása szerint nem differenciál); 4) homogén tömbként kezeli a kisebbségeket, nem téve különbséget annak nyelvismertében (is) különböző csoportjai között[6] (vö. Lanstyák et al. 1999).

Ezeknek a stratégiáknak hosszú távú eredménye, hogy a kisebbségi szülők közül sokan már nemcsak külső befolyásra, hanem "maguktól is kezdik úgy érezni", hogy saját korábbi és gyerekeik vélt vagy valós tanulási nehézségei, esetleges rosszabb iskolai előmenetele, korlátozottabb társadalmi és gazdasági mobilitási esélyei közvetlen összefüggésben állnak az államnyelv ismeretének az egynyelvű többségi beszélőkénél alacsonyabb fokával, s minthogy — elképzeléseik szerint — a magyar nyelvű oktatás hátráltatja a többségi nyelv magas szintű elsajátítását, az anyanyelvi oktatást egyre kevésbé érzékelik "megtérülő befektetésnek", így az szemükben a mobilitás gátjává válik. Ez a folyamat, a szimbolikus elnyomás (Bourdieu 1991), minthogy láthatatlanul zajlik, a kisebbségi nyelv megtartását észrevétlenül, ám annál erősebben veszélyezteti. A szóban forgó oktatáspolitikai ideológiák és gyakorlatok következtében a magyar nyelv nyelvi és társadalmi hátrányává válik[7].

E gondolati keretben az is jobban értelmezhetővé válik, hogy az emberek jó része miért nem él a már meglévő nyelvi jogaival (a kérdés empirikus vizsgálatára lásd Menyhárt 2002), s hogy a kodifikált nyelvi jogok és az emberek erről alkotott "laikus" elképzelései gyakran olyannyira különbözhetnek egymástól, hogy ez a sikeres jogérvényesítést kérdésessé teheti (Kontra 1999: 93).

2.2.2. A kétnyelvűséggel kapcsolatos mindennapi nyelvideológiák

A nyelvileg is homogén nemzetállam eszméje más utakon is beágyazódik a nyelvről való mindennapi gondolkodásba: az európai nyelvészeti hagyományokra épülő, tudományos munkákban is megjelenő "nyelvészeti" elképzeléseken keresztül, amelyek azután "legitimálódnak" a szakkönyvekben, az iskolai tankönyvekben, a tanárképzésben, a közoktatásban, a médiában stb. Így tehát nem csak a kétnyelvűség-kutatás fejlődését határozták meg hosszú időre azok a nyelv, anyanyelv, illetőleg bilingvizmus mibenlétére vonatkozó "tudományos" és laikus vélekedések, amelyeket mára — a felhalmozódott kutatási anyag, vizsgálati eredmény fényében — a kutatók jobbra tévhitnek minősítenek (részletesebb elemzését lásd Bartha 1999, 2000).

A kétnyelvűséget illetően a legnépszerűbb és talán a legnagyobb hatású elképzelés, amelyből több további tévhit is levezethető, s amely sok tekintetben nálunk is értelmezhetővé teszi az "idegenszerűséget", a "nyelvkeveredést" a "nyelvtisztasággal" szembeállító, a 90-es évekig igen népszerű s a Kárpát-medencei magyar közösségek nyelvi önképét rendkívül kedvezőtlenül befolyásoló nyelvművelői vélekedéseket, az úgynevezett "kettős egynyelvűség" felfogás (vö. Grosjean 1992), amely olyan ideális kétnyelvűeket feltételez, akik "tökéletesen", az anyanyelvi beszélőre jellemző módon vannak birtokában két (vagy több) nyelvnek, úgy, mintha két egynyelvű létezne egyszerre egy személyben.

Minthogy a fenti követelményrendszernek — az emberek mindennapi tapasztalatai is ezzel állnak összhangban — aligha tud bárki is maradéktalanul megfelelni, a kétnyelvűséget, főként az egymás mellett létező nyelvek számát és a többnyelvűség megjelenési típusait tekintve jóval egységesebb Európában, az egynyelvűséghez képest kivételes jelenségként, olyan nyelvi elrendezésként kezelik, amely néhány országra korlátozódik. (Akár a grammatikai, illetőleg a kommunikatív kompetencia, akár a tényleges használat felől szemléljük a kérdést, tudjuk, hogy a viszonyításként felhozott, egynyelvű környezetben élő, azonos stílus- és kódrepertoárral, kompetenciával rendelkező anyanyelvi beszélők feltételezése már önmagában is problematikus.)

A kettős egynyelvűségi (frakcionális) elképzeléssel ugyancsak kapcsolatba hozható az a gyakori nézet, miszerint csak azok érhetnek el két nyelvben ilyen "tökéletes", anyanyelvi jártasságot, akik e nyelveket születésüktől fogva családban, párhuzamosan, esetleg kisgyermekkorban, egymás után sajátítják el: ily módon ez lehet a kétnyelvűvé válás egyedüli természetes módja. Mindebből következik az a deficit-elképzelés, amely szerint a két vagy több nyelvvel való kapcsolatnak e nyelvek tökéletes ismeretétől eltérő változatos formái, amikor az egyik vagy a másik nyelv mind kommunikatív szerepeit, mind a nyelvi készségeket illetően dominánsabb a másikhoz képest, mint a kisebbségi helyzetekben élő kétnyelvűsége, egyértelműen károsan befolyásolják az egyén mentális, kognitív, érzelmi fejlődését, gátolják későbbi társadalmi beilleszkedési, érvényesülési esélyeit. Erre a helyzetre ma is többen használják a félnyelvűség, kettős félnyelvűség fogalmát (kritikájára lásd például Martin-Jones és Romaine 1985). Európa keleti részén az emberek a bilingvizmusnak ezen megvalósulásait voltaképpen nem ítélik kétnyelvűségnek.

E nyelvveléológiai koncepciók a sztenderd, normatív, a változatosságot kizáró nyelvészeti felfogással karöltve formálódnak, értelmeződnek újra a mai napig különféle kontextusokban. Ezek az elképzelések tehát máig jelen vannak Európa-szerte a tudományos diskurzusban éppúgy, mint ahogy kimutatható hatással vannak az országok oktatási rendszerére, kisebbségpolitikájára vagy nyelvtervezési lépéseire, egyszersmind az egyének, családok nyelvválasztási, iskolaválasztási döntéseire, nyelvi önértékelésére. A szülők és gyermekeik iskola- és programválasztási szabadsága — még az esetleges meglévő jogi garanciák és több program esetén is — mindaddig látszólagos, ameddig a különféle egy- vagy kétnyelvű oktatási-nevelési módok, illetőleg a rendelkezésre álló intézmények, nevelési célok, valamint a különböző nevelési módszerek között — adekvát tájékoztatás híján — nem a tudományosan is megalapozott információk, hanem tévhitiek és hiedelmek alapján dönthet.

3. Záró megjegyzések

Összességében úgy látszik, hogy a világszerte létező nyelvmegerősítő-nyelvelénkítő programok nagyobb része nem sikertörténet. Ahol a siker jelei látszanak, ott lezajlott vagy folyamatban van a nemzetállam koncepciójának átértékelése, ami lehetővé teszi, hogy a programok megvalósítása — nagy állami szerepvállalás mellett — az érintett nyelvi közösségek szereplőivel (egyének, közösségek, intézmények, szervezetek, aktivisták, szakemberek), akaratából és ellenőrzésével történjék.

A nyelvcseré folyamatának megállításához vagy legalább lassításához azonban az a nyelvi jogalkotás, amely az elveszett funkciók visszaállítását törvényileg szavatolja, nem elegendő. Nem csak azért, mert a jogalkotás és a jogérvényesülés/-érvényesítés mögött eltérő érdekek, ideológiák és gyakorlatok húzódnak, vagy, mert a nyelvi jogok önmagukban nem képesek a kisebbségi csoport társadalmi-gazdasági pozícióját gyökeresen megváltoztatni. Noha kétnyelvű helyzetben természetes a nyelvek bizonyos fokú funkciómegosztása, a nyelvi biztonsághoz való jog^[8] csak akkor érvényesíthető, ha azok a funkciók, nyelvhasználati színterek, regiszterek, amelyek nem visszaszorultak, hanem létre sem jöhettek, minél teljesebben kiépülhetnek.

Legalább ennyire fontos a Bourdieu értelmében vett szimbolikus hatalom és erőszak ("symbolic violence", "symbolic power") vö. Bourdieu 1991: 45-49; 170) (nyelvi)ideológiai és gyakorlati hatásainak ellensúlyozása, vagyis azoknak a többségi ideológiák és gyakorlatok által közvetített, egy idő után azonban belsővé vált elképzeléseknek az átforgatása, ahogyan az emberek eddig érzékelték maguk és nyelvük helyzetét, nyelvük kommunikatív értékét, azt, hogy a nyilvános nyelvhasználatot illetően mi jogszerű és mi nem az; továbbá annak tudatosítása, hogy nem csak jog és morál kérdése az anyanyelvi oktatás, hogy másfajta kétnyelvűség is létezhet, melynek egyértelmű előnyei vannak stb. Mindez hosszú s az együtt élő kisebbség és többség érdekeit, nézeteit tekintve nemcsak egymáshoz viszonyítva, de a belülről is igen változatos csoportok attitűdjeinek átforgatását igénylő folyamat.

Hogy az emberi jogok között egyébként is kevesebb hangsúllyal szereplő nyelvi jogok legteljesebb körű garantálása bármiféle kézzelfogható eredményt hozhatna a nyelvcseré folyamatok visszafordításában és a kisebbségi nyelvek hosszú távú megőrzésében — szociolingvisztikai szempontból — mindaddig üres és illuzórikus marad, ameddig nem jár együtt a nyelvi és kulturális sokféleséget, a többnyelvűséget legitímáló, a kisebbségi és többségi csoportokat egyaránt érintő, mindenkor a helyi viszonyokat, így az adott kisebbségi csoport érdekeit maximálisan figyelembe vevő, annak kidolgozását a kisebbségi szakemberekre építő nyelvpolitikával és konkrét nyelvtervezési (státus-, korpusz-, elsajátítás- és presztízstervezési) lépésekkel.

A kisebbségek alapvető (kollektív) emberi joga nyelvének megtartása és fejlesztése, amelyhez elengedhetetlen, hogy iskolákat alapítson, működtessen, meghatározó szerepet játszva a tananyag és a tananyag megválasztásában; hogy képviseltesse magát a hatalomban, s a közösséget érintő területeket, az oktatást, a kultúrát, a vallást, a szociális ügyeket és az információt maga igazgassa (vö. Lanstyák et al. 1999: 95). Mindez csak a nemzetállam klasszikus filozófiai mátrixát teljes körűen átértékelő társadalmi-politikai változás útján (vö. Churchill tipológiájának 5.-6. szintje), egyszersmind az érintett nyelvi közösség aktív politikai szerepvállalásával lehet sikeres, azoknak a "játékszabályoknak" a megváltoztatásával, amelyek a modernitás és a domináns nyelvek között kizárólagos kapcsolatot feltételeznek (vö. May 2001: 164). Tollefson szerint, ha a nyelvi tervezés a mindenkor hatalmi viszonyokat tükrözi, arra is alkalmasnak kell lennie [ti. a fenti, szélesebb értelmezésében], hogy átalakítsa azokat (vö. Tollefson 1991: 202). S minthogy az iskola nem a politikamentes tudás semleges, autonóm szigete, hanem éppen ellenkezőleg, a valóságban a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek fenntartása és lebontása közötti harc pszichológiai és valóságos helyszíne, a kisebbségi nyelvek megtartására és fejlesztésére irányuló, társadalmi változásokat célzó nyelvi tervezésnek az oktatás minden érintettjével együtt továbbra is ez az egyik legfontosabb színtere.

Hivatkozások:

Anderson, B. 1993. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. 2. jav., átd. kiad. London—New York, Verso.

August, D. és Hakuta, K. 1998. Educating Language-Minority Children. Washington, DC: National Academy Press.

Baker, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3. kiad. Clevedon: Multilingual Matters.

- Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla 2000. A kétnyelvűség fogalma: tudománytörténeti vázlat. In: Borbély Anna szerk., Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 25-35.
- Bartha Csilla 2001. Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. In: *Educatio* 9/4: 761-775.
- Blackledge, A. 2002. The Discursive Construction of National Identity in Multilingual Britain. In: *Journal of Language, Identity, and Education* 1.1: 67-87.
- Blommaert, J. és Verschueren J. 1998. The role of language in European nationalist ideologies. In: Schieffelin, B., Woolard, K. és Kroskrity, P. (szerk.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press. 189-210.
- Borbáth Erzsébet 1996. A moldvai csángó gyerekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztály. 69-74.
- Borbély Anna 2001. *Nyelvcseré*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Bourdieu, P. 1977 [1974]. The economics of linguistic exchanges. In: *Social Science Information*. 16/6: 645-668.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge Mass., Harvard UP.
- Churchill, S. 1986. *The Education of Linguistic and Cultural Minorities in the OECD Countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danesi, M, McLeod. K. és Morris, S. (szerk.) 1993. *Heritage Languages and Education: The Canadian Experience*. Oakville: Mosaic Press.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris.
- Dorian, N. C. 1981. *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Dorian, N. C. 1998. Western language ideologies and small-language prospects. In: Grenoble, L. A. és L. J. Whaley szerk. *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-21.
- Edwards, J. 1985. *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fishman, J. A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gal, S. 1979. *Language shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York— San Francisco — London: Academic Press.
- Gal, S. 1991. Mi a nyelvcseré és hogyan történik? In: *Regio* 1.1. 66-76.
- Gal, S. 1996. Language shift. In: Goebel, H., Nelde, P. H., Starý, Z. és Wölck, W. szerk. *Berlin-New York: Walter de Gruyter*. 586-94.
- Gal, S. 1998. Language ideologies and linguistic boundaries: the semiotics of differentiation. Előadás. *Sociolinguistics Symposium* 12. London, 1998. március 26-28.
- Gal, S. és Woolard, K. 1995. Constructing languages and publics: Authority and representation. In: *Pragmatics* 5: 129-138.
- García, O. 1996. Bilingual Education. In: Coulmas, Florian (szerk.) 1996: *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell. 405-420.
- Goebel, H., Nelde, P. H., Starý, Z. és Wölck, W. szerk. 1996. *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/ An International Handbook of Contemporary research/ Manuel international des recherches contemporaines*. 1. köt. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Göncz Lajos 1985. A kétnyelvűség pszichológiája: A magyar-szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata. *Újvidék, Forum*.
- Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Élőnyelvi Osztály 65-81.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris–Forum–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos (jelen kötet) *Nyelvtörvények és nyelvi jogok Szerbiában és a vajdasági magyarok nyelvhasználati jogai a pszichológus szemével*
- Grenoble, L. és Whaley, L. (szerk.) 1998. *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grin, F. 1999. Market Forces, Language Spread and Linguistic Diversity. In: *Kontra*, M. et al. 169-186.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: Harris, R. J. (szerk.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam, North-Holland. 51-62.
- Haugen, E. 1972. The stigmata of bilingualism. In: Dil, A. S. szerk. *The Ecology of Language. Essays by Einar Haugen*, Stanford: Stanford University Press. 307-44.
- Hyltenstam, K. és Stroud, C. 1996. Language maintenance. In: Goebel, H., Nelde, P. H., Starý, Z. és Wölck, W. szerk. 1996. *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de Contact: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung/ An International Handbook of Contemporary research/ Manuel international des recherches contemporaines*. 1. köt. Berlin-New York: Walter de Gruyter. 567-579.
- Kloss, H. 1966. German-American language maintenance efforts. In: Fishman, Joshua A. — Nihirny, V. — Hoffman, J. — Hayden, R. (szerk.) 1966. *Language Loyalty in the United States*. The Hague, Mouton. 206-252.
- Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól”? In: *Korunk*. 1997/1: 75-79.
- Kontra, M. 1999. "Don't speak Hungarian in Public!" — A Documentation and Analysis of Folk Linguistic Rights. In: *Kontra*, M. et al. (szerk.) 81-97.
- Kontra, M. Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. és Várady, Tibor (szerk.) 1999. *Language: A Right and a Resource: Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.

- König, M. 1999. Cultural Diversity and Language Policy. In: *International Social Science Journal* 51.161.
- Krauss, M. 1992. The world's languages in crisis. In: *Language* 68:4-10.
- Krauss, M. 1998. The scope of the language endangerment crisis and recent response to it. In: Matsumura, K. szerk. 1998. *Studies in Endangered Languages*. Tokyo: Hituzi Syobo.108-9.
- Lábadi Károly (jelen kötet) *Nyelvtörvények, nyelvi jogok Horvátországban*.
- Ladefoged, P. 1992. Another view of endangered languages. In: *Language*. 68: 809-11.
- Lanstyák István 1994. Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. In: *Regio* 5.4: 90-116.
- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben — Otthon*. Dunaszerdahely, NAP Kiadó.
- Lanstyák István, Simon Szabolcs és Szabó Mihály Gizella 1999. *Nyelvpolitika a kisebbségi oktatásban*. Fórum Társadalomtudományi Szemle 1999/1: 89-98.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris–Kalligram–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lewis, G. E. 1978. Types of bilingual education. In: Alatis, James E. (szerk.) 1978. *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington D.C. Georgetown UP. (GURT) 19-34.
- Lyotard, J-F. 1993 [1979]. A posztmodern állapot. Ford. Bujalos István — Orosz László. In: Habermas, Jürgen — Lyotard, Jean-François — Rorty, Richard 1993. *A posztmodern állapot*. Budapest, Századvég. 7-145.
- Maffi, L. 1996. Proposition Paper for the Interdisciplinary Working Conference "Endangered Languages, Endangered Knowledge, Endangered Environments". *Terralingua Discussion Paper 1*. <http://cougar.ucdavis.edu/nas/terralin/home.html>
- Martin-Jones, M. és Romaine, S. 1985. Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence. In: *Applied Linguistics* 6: 105-17.
- May, S. 2001. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Harlow, England: Longman.
- Menyhárt József 2002. *Nyelvünk és törvénye (A hivatalos ügyintézés nyelve Dunaszerdahelyen és Nyékvárkonyban a kisebbségi nyelvhasználati törvény érvénybelépése óta)*. In: Lanstyák István és Simon Szabolcs (szerk.) *Tanulmányok a kétnyelvűségről*. Pozsony: Kalligram. 34-56.
- Nádor, Orsolya (jelen kötet) *A kisebbségek anyanyelvi oktatási jogai Kelet-Közép-Európában*.
- Otheguy, R. 1982. Thinking about bilingual education: A critical appraisal. In: *Harvard Educational Review* 52.3: 301-314.
- Péntek János 2000. *A nyelv ritkuló léggömbje*.
- Rannut, M. 1999. The Common Language Problem. In: Kontra, M. et al. (szerk.) 99-114.
- Réaume, D. 1994. The right to linguistic security: reconciling individual and group claims. In: Léger, S. et al. (szerk.) *Linguistic Rights in Canada: Collusions or Collisions? Proceedings of the First Conference*. Ottawa: University of Ottawa, Canadian Centre for Linguistic Rights, 1994. 23-42.
- Ricento, T. 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. In: *Journal of Sociolinguistics* 4.2: 196-214.
- Ruiz, R. 1984. Orientation in language planning. *NABE Journal* 8.2: 15-34.
- Sándor Anna 2000. *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*. Pozsony, Kalligram.
- Sándor Klára 1996. *Apró Ábécé — apró esély: A csángók "nyelvészítésének" lehetőségei és esélyei*. In: Csernicskó István és Várad Tamás szerk. *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztály. 51-67.
- Skutnabb-Kangas, T. 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1992. *Nyelvi emberi jogok*. (Ford. Kontra Miklós) In: *Korunk*. 5: 82-86.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. 1994. *Linguistic human rights, past and present*. Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. és Rannut, M. (szerk.) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter. (Contributions to the Sociology of Language 67) 71-110.
- Skutnabb-Kangas [Skutnabb-Kangas], Tove 1997. *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány Könyvtára. (Kisebbségi adattár VIII.)
- Skutnabb-Kangas, T. 1999. Linguistic Diversity, Human Rights and the "Free" Market. In: Kontra, M. et al. 187-222.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education — or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Székely, András Bertalan 1996. The Hungarian Minority in Croatia and Slovenia. In: *Nationalities Papers* 24.3: 483-489.
- Szépe György 1996. Az anyanyelv-használat mint emberi jog. In: *Nyelvünk és Kultúránk*. 94-95: 101-117.
- Szépe, György 1999. The position of Hungarians in Romania and Slovakia in 1996. In: *Nationalities Papers* 27.1: 69-93.
- Tollefson, J. 1991. *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. London: Longman.
- Woolard, K. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, B., Woolard, K. és Kroskrity, P. (szerk.) *Language ideologies: Practice and theory*. New York: Oxford University Press. 3-47.

* A tanulmány alapját jelentő kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, valamint az NKFP 5/126/2001. számú projektum támogatásával folyt.

[1] Az utóbbi években egyre több kutató hívja fel a figyelmet arra, hogy a kulturális (nyelvi, etnikai stb.) sokféleség megőrzése jótékonyan befolyásolja

a Föld biológiai diverzitását, amelynek csökkenése az emberiség túlélésének talán legnagyobb veszélyforrása napjainban (Maffi 1996). Mindezek mellett ott állnak azok a előrejelzések, melyek szerint a nyelvi sokféleség napjainkban tapasztalható erőteljes ütemű megszűnése oda vezethet, hogy „a megszűnő/kipusztított nyelvek százalékos aránya a jövő évszázadban sokkal nagyobb lesz, mint az ugyanez idő alatt kihalt biológiai fajoké” (vö. Skutnabb-Kangas 1999: 189). Számos kutató előrejelzése szerint a világon ma beszélt 6-10000 nyelv 90-95 %-a ki fog halni száz éven belül (Krauss 1992, 1998). Napjainkban kéthetente tűnik el végérvényesen egy nyelv. UNESCO-statisztikák szerint az Európában beszélt — adott szempontok szerint meghatározott — 123 nyelvből 9 szinte teljesen kihalt, 26-ot a megszűnés komolyan fenyeget, további 38 pedig veszélyeztetettnek minősül (UNESCO Courier, 2000. április, 20. o.)

[2] A nyelvcsere legtagabban úgy határozhatnánk meg, mint olyan, többnyelvű körülmények között zajló, egy nyelv és egy közösség egészét érintő nyelvi és társadalmi változást, ahol egy szociológiailag nem domináns csoport két-, illetve többnyelvűségét egy új egynyelvű állapot váltja fel. Bár egy kisebbség különböző csoportjai eltérő módon és mértékben lehetnek résztvevői a fenti folyamatnak, leggyakoribb megvalósulási formájára a fokozatosság jellemző. A *fokozatos nyelvcsere* alapvető vonása, hogy a kisebbségi nyelv kizárólagos használatának fázisát a két nyelv váltakozó használatának átmeneti szakasza váltja fel, amely fokozatosan a többségi nyelv kizárólagos használatához vezet. Mindezt a nyelvválasztási szabályok változatossága, nagy mérvű változása, a repertoár átrendeződése kíséri, amikor is megváltoznak az egyes nyelvekhez rendelt társadalmi jelentések, a nyelvekkel kifejezett társadalmi identitások (Gal 1979: 171). E változásban kulcsfontosságúvá válik, hogy az egyes beszélői csoportok saját határaitak szubjektív módon, a nyelvhasználati-nyelvtudásbeli különbségeket felhasználva hogyan érzékelik és értelmezik annak eldöntésére, hogy valaki idegen vagy közéjük tartozik. Ebben a helyzetben a mi-kód és az ők-kód egyidőben többféle jelentést is kaphat az egyes társadalmi, főként életkori csoportokban. (Bartha 1999)

[3] A Kárpát-medence magyar kisebbségei esetében $\frac{3}{4}$ nem ritka az az eset sem, amikor egy adott településen a magyarság van többségben, s az államnyelv beszélői — a magyarokkal való érintkezés következtében — magyarul is megtanulnak. A romániai Bánát kis falvaiban például még ma is természetes, hogy az emberek magyarul, németül és románul is tudnak. A Felvidéken, Kárpátalján, Erdélyben jó néhány kistelepülésen találkozhatunk olyan idősekkel, akik minden helyzetben csak a magyart használják.

[4] A nyelvi kisebbségek oktatásának számtalan gyakorlati megvalósulása létezik a világon, amelyek osztályozhatók az oktatás nyelve, a társadalmi, oktatási célok, valamint a programok nyelvi, kognitív, pszichológiai, társadalmi kimenete alapján (lásd például Otheguy 1982; Sku[n]tnabb-Kangas 1984, 1997; 2000; Lewis 1978; Garcia 1996; Baker 2001; magyarul Lanstyák 1994, 1998; Göncz 1995; Kontra 1997; Bartha 1999; 2001; Nádor jelen kötet). Ma a kutatók többsége egyetért abban, hogy a kétnyelvű oktatás (beleértve ebbe a kisebbségi gyermekek egy, kisebbségi vagy többségi nyelven vagy ténylegesen két nyelven zajló oktatását, vö. Garcia 1996: 408-9) „ideális” *nyelvi célja* a magas fokú kiegyenlített (balansz) kétnyelvűség kialakítása az oktatási -nevelési folyamat során, nevezetesen, hogy a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven azonos vagy megközelítőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek. A hatékonyság és a siker megítélése azonban mindig a konkrét társadalmi, politikai és szociolingvisztikai adottságoktól függ, ahol a kisebbségi, többségi társadalmi, nyelvi-pedagógiai célok gyakran konfliktusban állnak egymással.

A magas szintű kétnyelvűség elérését ugyanis olykor nem a kisebbség nyelvén történő oktatás szolgálja vagy megfordítva, a magas szintű kétnyelvűséget eredményező kétnyelvű oktatás ugyancsak vezethet közösségi nyelvcserehez, hosszú távon többségi nyelvi egynyelvűséghez, hiszen bármilyen oktatási program csak akkor megfelelő, ha egyszerre felel meg nyelvi, identitásépítő-fejlesztő, munkaerőpiaci, társadalmi érvényesülési szempontoknak is. Skutnabb-Kangas (2000) ez alapján a jó oktatási programokkal szemben támasztott általános elvárásként az alábbiakat jelöli meg: 1) magas szintű többnyelvűség kialakítása; 2) a szakirányú fejlődés igazságos feltételeinek biztosítása; 3) erős többnyelvű és multikulturális identitás, továbbá pozitív attitűdök kialakítása a saját személyiség és mások iránt; 4) a tudatosság, valamint az általános és szakirányú kompetenciák kiépülésének egyenlő esélyei, amely előfeltétele egy magunk, saját csoportunk és mások számára is jogszerűbb világban való működés előfeltétele lokális és globális értelemben [a fair chance of awareness and competence building as prerequisites for working for a more equitable world for oneself and one's own group as well as others, locally and globally]

[5] A lingvizmus ideológiák, struktúrák és gyakorlatok összessége, melyek legitímálják, megvalósítják és reprodukálják a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztását a nyelv alapján meghatározott csoportok között (Skutnabb-Kangas 1992: 214).

[6] Akár az egy-, akár a kétnyelvű gyermekek különböző csoportjai a valóságban azonban eltérő kompetenciákkal, készségekkel, más-más tárgyi és nyelvi ismeret, viselkedési és interakciós minták, fogalmi készlet birtokában kerülnek az iskolába. A tanár számára ezek a különbségek úgy jelenítődnek meg, miszerint az egyik gyerek jó, a másik gyengébb képességű, hiszen az egyiknek nagy, a másiknak kicsi a szókincs; valamelyik képes, a másik kevésbé képes megérteni és megoldani a feladatokat; vannak, akik olvasási nehézségekkel küzdenek, írásban vagy szóban rendszeresen hibákat ejtenek, miközben mások nem; a tanulók egy része tudja, mikor kell hallgatni, s mikor veheti át a szót, tisztában van az együttműködő társadalmi viselkedés és társalgás normáival, másik részük esetleg nem. Az azonban, hogy a szakember valójában minek tudja be, hogyan értékeli és minősíti ezeket, milyen stratégiákat választ (esetleg nem választ) e különbségek csökkentésére, a nyelvi kérdéseken jóval túlmutat, s a gyermekek számára akár egy életre meghatározó lehet.

A felcserélő, az érintkező nyelvek viszonyában a magas szintű kétnyelvűség, a magyar nyelven belül a nyelvjárási kettősnyelvűség kialakulását gátló iskolai és társadalmi nyelvi környezet, amely a nyelvi kontaktusból, illetve a nyelvjárásból adódó, a különböző nyelvi szinteken jelentkező rendszerszerű eltéréseket hibának minősíti ahelyett, hogy e változatok értékeit, valóságosan létező társadalmi szerepeit és jelentéseit hangsúlyozva tudatosítaná ezeket a különbségeket. Mivel a nyelvek, nyelvváltozatok valóságábrázoló, információközvetítő stb. funkciói mellett legalább annyira fontosak a változatokhoz kötődő szimbolikus szerepek, egy-egy nyelvhasználati mód, az adott nyelvváltozatra jellemző nemsztereotipus nyelvi forma hibaként való kezelése a gyermek számára negatív attitűdöt közvetít: egy adott nyelvhasználati mód tanár általi megbélyegzése, elutasítása mindannak az elutasítását jelenti, amit ez a nyelvhasználat jelképez.

[7] A nyelvi hátrány voltaképpen következménye, egyszersmind lenyomata egy-egy adott társadalomban zajló folyamatoknak, az adott hatalmi viszonyoknak, a nyílt vagy burkolt diszkriminációs gyakorlatoknak. A nyelvi hátrány tehát nem ideológiamentes fogalom.

A hátrány nyelvi oldalról nem más, mint nyelvi másság: egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalmi mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználatától. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásaik szabad vállalásához való jogát is korlátozva.

[8] Réaume (1994: 30, idézi Rannut 1999: 111-12) javasolja a *nyelvi biztonság*hoz való jog fogalmát, ami két alapvető fontosságú folyamatra épülhet: 1) a gyermeknek e nyelven való szocializációja a tágabb családban, rokonsági kapcsolatokban s a közoktatás rendszerében egyaránt; 2) azoknak a kontextusoknak és színtereknek a széles körű biztosítását, amelyek már elegendően gazdagok, hogy fenntartsák [a nyelvi repertoár] komplexitását, továbbá biztosítják fejlődését.

A nyelvi biztonság

rendszerben élő nyelvi csoportok intézményes alappilléreiből, mint a közoktatás, a közhivatalok, ki kell vonni a többségi, nyílt vagy burkolt lingvicsista ideológiát és gyakorlatot.