

## A kisebbségi kétnyelvűség kettős eredete

*Napjainkban már szinte mindenki számára nyilvánvalónak tűnik, hogy azokban az országokban vagy régiókban, ahol a többségi népcsoport mellett etnikai kisebbségek is élnek, sajátosan és különös meghatározottsággal vetődik fel a kétnyelvűség, illetve a kétnyelvűségre történő nevelés több dimenzióban szerteágazó, pedagógiai kihívást jelentő problematikája. Így tehát Romániában is a magyarság számára az állam nyelvének elsajátítása szükség-szerűségként jelentkezik, amennyiben a román nyelv tudását – mindenekelőtt a román nyelven történő kommunikációs képesség birtoklását – mind a környezeti nyelv dominanciája, mind a jellegzetes geopolitikai szituáció, mind pedig a sajátos szociális körülmények és feltételek megkövetelik.*

**A** romániai magyar nemzeti kisebbség nagy többsége tehát mindennapi beszédtevékenységének folyamatában arra kényszerül, hogy anyanyelve mellett még egy másik nyelvet is használjon. Nyelvterületek határán – írja Péntek János (1) –, érintkező, keveredő régióban a kétnyelvűség is természetes jelenség. Nyilván nemcsak a romániai magyarok vannak ebben a sajátos, többé-kevésbé kényszerű helyzetben, hanem az anyaország határain túl élők is, általában minden kisebbségi körülmények között élő egyén, illetve nemzetiségi csoport. Találónak jegyzi meg Murvai Olga, hogy a „Magyarország határain túl hét ország területén élő kisebbségi sorsú magyarság gyakorlatilag mindenhol kétnyelvű”. (2) Eltekintve most attól, hogy „ahány nyelv, annyi ember” vagy hogy „minden ember annyit ér, ahány nyelvet beszél”, a bilingvizmus – mint az ember azon szerzett specifikus képessége, mely lehetőséget nyújt két nyelvi rendszer (az anyanyelv és egy második nyelv) elkülönített optimális használatára, ugyanakkor az egyik nyelvi rendszerről a másikra való könnyed és gyors átállásra – az együttélő nemzetiségek közötti kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze, ugyanakkor alapvető elvi és gyakorlati feltétele.

A nemzeti kisebbségek viszonylatában a kétnyelvűség két sajátos genezisést és állapotát figyelhetjük meg, annak függvényében, hogy az adott régióban tömbökben élnek-e a nemzetiség tagjai vagy szórvány életkörülményekről van szó, tehát viszonylag homogén vagy heterogén nyelvközeggel állunk-e szemben, illetve az etnikai kisebbség nyelvének környezeti erőssége vagy a második nyelv beszédkörnyezeti hatása van-e túlsúlyban. Utalásokkal a nemzetiségek kétnyelvűségének kétdimenziós eredetére, többek között, már Deme László (3) egy korábbi, saját konkrét tapasztalatát feldolgozó tanulmányában is találkozunk.

A tömbökben élő nemzetiség tagjai az állam(-szervező nemzet) nyelvét mint második (idegen) nyelvet, általában az anyanyelvi rendszer kialakulása után szervezett, intézményesített tanulás útján sajátítják el. Ilyen vonatkozásban romániai példaként a székelyföldi magyarságot lehet megemlíteni, ahol a román nyelv elsajátítása az esetek nagy többségében a gyermek beiskolázásával kezdődik el (tehát kb. hétéves korban), amikor is az anyanyelvi rendszer alapvető elemei már nagymértékben kialakultak. Ebben az esetben

a második nyelv elsajátítása formális módon, azaz tudatosult tanulási szándékkal és erőfeszítéssel történik, amelyhez nemegyszer bizonyos kényszerűség is hozzáadódik, amennyiben a kisebbségi etnikum tagjai az esetek többségében nem önszántukból, nem egyéni döntésük alapján és nem belső megismerési érdeklődés által motiválva tanulják a többség nyelvét, hanem a sajátos szociális szituáció nyomására, illetve annak kényszerítő hatására. Kutatások igazolták, hogy ha a kétnyelvűség pszicholingvisztikai állapotának kialakítása nem szakszerűen történik, ha lélektani és nyelvészeti törvényszerűségek és pedagógiai megfontolások figyelembevétele nélkül és kikényszerített formában valósul meg, többek között nyelvváltást eredményezhet, esetenként az anyanyelv visszaszorulását, az asszimilálódást, az identitástudat zavarát, valamint az anyanyelvhez való érzelmi színezetű viszonyulás és kötődés nem megfelelő alakulását okozhatja. A második nyelv tudatosan megfogalmazódott célkitűzések és indítékok serkentése révén történő elsajátításakor az előzetesen már beidegződött anyanyelvi rendszerhez az újabb nyelv mintegy hozzáadódik, másodlagos kapcsolt reflex formájában. Így jön létre az ún. *összetett bilingvizmus*. Számos jel utal arra, hogy az első életévek után, az anyanyelv elsajátításának (idegfiziológiai szempontból, illetve a központi idegrendszer képlékenysége viszonylatában) legkedvezőbb időszakának elteltével már jóval nehezebb egy második nyelv megtanulása, amennyiben az új jelentések szükségszerűen az anyanyelv már lerögzült és interiorizálódott változatos jelentéseihez kötődnek. Ebből fakad, hogy az ilyen feltételek között elsajátított második nyelv alkalmazása a legtöbb esetben nehézségekbe ütközik, funkcionalitása, kommunikatív és megismerő teljesítményképessége többé-kevésbé elmarad az anyanyelvhez viszonyítva. A tanult idegen nyelv – írja a már idézett helyen Deme László (4) – az anyanyelven elsajátított és beidegzett kész fogalmi és gondolkodási rendszerhez épül hozzá, sosem válik egészen spontánná, mindig egy kissé a „külsőbb” világ képviselője marad. A nehézségek, valamint a sajátos diszfunkcionalitások mindenképp abban a kényszerű és kényelmetlen transzformációs helyzetben jutnak felszínre, hogy a gondolatok megfogalmazása anyanyelven megy végbe, de azok verbális kifejezése már az idegen nyelv segítségével (esetünkben román nyelven) történik.

Az utóbbi időben, amikor az anyanyelv mellé egy második (harmadik stb.) nyelv megtanulásáról (azaz a második nyelv iskolai oktatásáról) van szó, fokozottan előtérbe kerül az a komoly tudományos kutatások (5) eredményeire épülő felfogás, mely szerint az egyének a második nyelv síkján elérhető kompetenciája az előzetesen kialakult anyanyelvi kompetencia mértékének függvénye. Tehát e koncepció értelmében csak azok az egyének képesek egy második nyelv megfelelő elsajátítására, akik magas fokú anyanyelvi kompetenciával rendelkeznek.

Ez elsősorban a nyelv kognitív képességeire vonatkozik és kevésbé az orális kommunikációs lehetőségeire. Egy ilyen vetületben könnyen megállapítható, hogy az anyanyelven történő oktatás nemcsak az anyanyelv megfelelő etnolingvisztikai vitalitását biztosítja, hanem a kisebbségi etnikai csoportok működőképes és hasznos kétnyelvűsége kialakulásának is alapvető tényezőjét testesíti meg. Találón állapítja meg R. Landry, hogy az intézményesített anyanyelvű oktatás kedvezően befolyásolja mind az első nyelv adekvát fejlődését, mind pedig a második nyelv elsajátítását. (6) Többek között ezzel is magyarázható az a folyamatos és felfokozott intenzitású küzdelem, melyet a romániai magyarság folytat az anyanyelvű oktatás óvodától egyetemig való kiteljesítésének érdekében.

A kevert (vegyes) lakosságú régiókban a nemzeti kisebbségek (pl. az erdélyi szörványokban élő magyarság) az állam nyelvét (esetünkben a román nyelvet) általában szinte spontánul, célként megfogalmazott tanulási szándék nélkül az elsajátítási folyamat tudatosulásának hiányában, a korai gyermekkor időszakában tanulják meg. A szűk családi miliő és a tágabb szociolingvisztikai környezet hatására spontán folyamatként alakul ki a gyermekekben mind a két nyelv, illetve az azoknak megfelelő kommunikációs képesség (viszonylag rövid idő alatt). Ennek következtében egy párhuzamos kettős nyelvi rendszer

fejlődik ki, amely lehetőséget ad számukra, hogy adott verbális szituációknak megfelelően azt a nyelvet használják, amelyiket a beszédhelyzet lingvisztikai ingerei éppen megkövetelnek. Úgy tűnik, hogy ez a korai személyiségfejlődési szakaszban lezajló, ún. informális módozatú nyelvtanulás magasabb hatékonysággal rendelkezik, amennyiben voltaképpen egy kétnyelvű nevelés valósul meg (amely alapvetően különbözik egy második, azaz egy idegen nyelv megtanulásától), legalábbis ami a verbális kommunikációt illeti. A kétnyelvű nevelés azt jelenti – írja *Varga Frigyes (7)* –, hogy a gyermek a második nyelvet spontán sajátítja el az iskoláskor előtti fejlettségétől függetlenül, természetes módon. Hasonló e nyelvszajátítási folyamat az etnikailag vegyes házasságok gyermekeire vonatkozó nyelvi fejlődéshez, hiszen ebben az esetben a gyermek spontán könnyedséggel sajátítja el mindkét nyelvet, úgy, hogy édesanyjával az anyanyelven, édesapjával pedig a második nyelven kommunikál.

Kutatások is igazolták, *(8)* hogy a bilingvizmus szinte minden nehézség nélkül kialakul, ha az egyén olyan (családi, iskolai vagy tágabb szociális) környezetben él, amely viszonylag állandó közvetlen kapcsolatot biztosít mindkét nyelv vonatkozásában. Az ily módon kiképződött kétnyelvűség jellege nyilván az adott nyelvekkel való kontaktus gyakoriságával, folyamatosságával és minőségével függ össze. Két (vagy több) nyelv elsajátításának egy hatékony formája (nyilván a kisgyermekkorban) tehát az, amelyben a második nyelv tanulására vonatkozó szituáció azonos az anyanyelv elsajátításával, de ugyanakkor amelyben a két nyelvtanulási körülmény meglehetősen elkülönül egymástól. Ebben az esetben az ún. helyzetspecifikus nyelvtanulási módozatról van szó. Az idevágó kutatások szerint a helyzetspecifikus nyelvtanulási mód összhangban van mind a beszédfejlődés pszichológiai és pedagógiai törvényszerűségeivel, mind pedig annak neurofiziológiai feltételeivel. *John B. Carroll* amerikai pszichológus szerint mindez megfelel annak a pszichológiai elméletnek is, mely szerint a versengő válaszreakciókat kiváltó ingereket minél nagyobb mértékben elkülönülten (differenciáltan) kell biztosítani. *(9)* Eképp alakul ki az ún. *koordinált bilingvizmus*, mert a két nyelvi rendszer szinte párhuzamosan és egymástól viszonylag függetlenül fejlődik ki. Nyilván interferenciák is jelentkezhetnek, amikor is az anyanyelv egyes szerkezetei ideiglenesen bekerülnek a második nyelv használatába és fordítva (ugyanis a két párhuzamosan fejlődő nyelv kölcsönösen hat egymásra), ami nyilván jelentős mértékben zavarja a közlés érthetőségét.

Az utóbbi időben a kutatások nem utalnak olyan adatokra, melyek a koordinált bilingvizmus az értelmi fejlődésre gyakorolt károsító hatására vonatkoznának. Hadd említsük itt meg, hogy a negatív hatás mindenekelőtt akkor konkretizálódik, amikor domináns anyanyelv és kevésbé funkcionális második nyelv esetében a gyermek szervezett iskolai oktatása az utóbbi nyelven történik. Más szóval, a gyermek személyiségfejlődésében bilingvizmus által meghatározott negatív következmények akkor keletkezhetnek, amikor a tanítási-tanulási folyamat olyan nyelven zajlik le, amelyiket a gyermek még nem sajátított el elégségesen, amelyek bizonyos szinten lehetővé teszi ugyan a verbális közlést, azaz rendelkezik kommunikatív lehetőséggel, de nem alkalmazható megfelelő hatékonysággal az intellektuális tevékenységek kivitelezésében.

A kétnyelvűségről értekezve az etnikai kisebbség és többség vonatkozásában szükséges megemlíteni, hogy mind a tapasztalat, mind pedig az idevágó kutatások *(10)* egyértelműen arra a tényre utalnak, hogy az etnikai csoportok közötti erőviszonyok kiegyensúlyozatlan jellege általában a kisebbség (kényszerű) kétnyelvűségét határozza meg, a többségi etnikumhoz tartozó egyének csak ritkán és elvétve, az esetek többségében csak is az intézményszerű keretek által kiváltott motivációk segítségével válnak kétnyelvűvé. Ez a helyzet figyelhető meg romániai viszonylatban is.

Ebben az esetben nyilvánvalónak tűnik, hogy mindenekelőtt a kisebbségre nézve szükséges az anyanyelv ápolásáért, megfelelő fejlettségi szinten való tartásáért vívott küzdelem kibontakozása, az anyanyelven történő oktatás megvalósítása. A kisebbségi gyerme-

kek szempontjából tehát pedagógiai elvként kerül előtérbe annak szükségessége, hogy az iskolai oktatás tannyelve (sőt az iskolai környezet nyelve) a tanulók első, azaz anyanyelve legyen, mert csak így lehet elősegíteni annak megfelelő szintre való kiművelését, ugyanakkor csak így lehet biztosítani a második nyelv fejlődésének adekvát alapjait. A nemzetiségi kétnyelvűségét, illetve e kétnyelvűség sajátosságait, additív (pozitív következményekkel járó) vagy szubtraktív (negatív következményekkel járó) mibenlétét, kiegyensúlyozott vagy egyoldalú és asszimmetrikus jellegét tehát részint a társadalmi környezet nyelve (nyelvösszetétele), részint pedig az iskola nyelve határozza meg.

Az etnikai kisebbségek kétnyelvűsége genezisének mindkét formájában a második nyelv iránti viszonyulás jellege egyrészt arra készítheti az egyént, hogy új identitás és kultúra után kutasson, másrészt arra, hogy többnyire az anyanyelvébe ágyazódott identitását megőrizze. Tehát a kétnyelvűség kialakulását a kisebbségi etnikai csoportok viszonylatában egyfelől ún. integrációs indítékek is elősegíthetik, másfelől asszimilációs félelmek (az identitás, a saját nyelv és kultúra elvesztésére vonatkozó veszélyeztetettségi érzések) is fékezhetik. Azt is szükséges azonban megemlítenünk, hogy egy másik etnikai csoportba való integráció szándéka (mint sajátos nyelvtanulási motiváció), ami családi vagy családon kívüli bátorítás, illetve egyéb változatos tényezők hatására jöhet létre, mindenekelött az orális és interperszonális kommunikáció fejlődését segíti, és nem annyira az általános nyelvi kompetenciát vagy a kognitív teljesítőképességet. A nyelvi, kulturális vagy etnikai önazonosság elvesztésének veszélyét átélő egyén pedig negatív attitűdöt, illetve viszonyulást fejleszthet ki a második nyelv (és kultúra) iránt, ami nyilván megnehezíti a nyelvsajátítás folyamatát, gátolja a megfelelő nyelvi kompetencia elnyerését, végső soron a ténylegesen funkcionális kisebbségi bilingvizmus kialakulását.

Az utóbbi két-három évtized témánkba vágó kutatásai egyre több olyan adatot hoztak felszínre, melyek a második nyelv elsajátításának változatos (értelmi, érzelmi, lingvisztikai, szociális, kulturális stb.) síkon jelentkező pozitívumaira, formatív-fejlesztő és gazdagító hatásaira vonatkoznak. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a kétnyelvűség szélesebb szférájú műveltség asszimilációját teszi lehetővé. Semmiképpen sem mindegy, hogy az egyén a változatos (nemzeti és egyetemes) művelődési értékek megszerzésére egy, két, netán több csatornával rendelkezik-e. Ilyen vonatkozásban, a harmadik évezred hajnalán, a szakértők egyre inkább a többnyelvűség szükségességéről beszélnek. Meg kell azonban itt említeni Cummins (11) kísérletileg nagymértékben beigazolódott hipotézisét is, miszerint a bilingvizmus pozitív hatásaiból csak azok részesülnek, akik mind anyanyelvük mind pedig a második nyelv vonatkozásában magas szintű kompetenciával rendelkeznek. A pozitív hatások ellenére semmiképpen sem tekinthetünk el a bilingvizmusban rejlő veszélyektől, elsősorban az ún. *félnyelvűség* vagy szemilingvizmus (mindkét nyelv elégtelen ismerete és kevert jellegű

---

*Az utóbbi időben, amikor az anyanyelv mellé egy második (harmadik stb.) nyelv megtanulásáról (azaz a második nyelv iskolai oktatásáról) van szó, fokozottan előtérbe kerül az a komoly tudományos kutatások eredményeire épülő felfogás, mely szerint az egyénnek a második nyelv síkján elérhető kompetenciája az előzetesen kialakult anyanyelvi kompetencia mértékének függvénye. Tehát e koncepció értelmében csak azok az egyének képesek egy második nyelv megfelelő elsajátítására, akik magas fokú anyanyelvi kompetenciával rendelkeznek.*

---

használata) kialakulásának, a nemzeti kultúra központi jelentőségű szimbólumát megtestesítő anyanyelv, illetve az anyanyelvi potenciál háttérbe szorulásának, illetve megbélyegződésének és a nyelvcsere megtörténésének lehetőségétől. Azonban az anyanyelv magasfokú kompetenciájának és vitalitásának intézményesített formában, tervszerűen és szervezeten történő biztosítása (vagyis az anyanyelven lezajló oktatás), még a többségi etnikai csoport (lingvisztikai) dominanciájának feltételei között is lehetővé teszi a kisebbségek kétnyelvűségét anélkül, hogy -e kétnyelvűség távlatilag nyelvcserét, az anyanyelv stigmatizálódását, nyelvi és kulturális asszimilációt vagy az identitástudat elvesztését határozná meg. Ugyanakkor a második nyelv vonatkozásában elnyert adekvát fejlettségi szint egyrészt lehetővé teszi a kétnyelvűség jótékony hatásainak objektivációját, másrészt a kisebbségi léthelyzet által meghatározott lappangó s egyénenként széles skálán váltakozó kisebbségi vagy másodrendűségi érzések semlegesítését, illetve elensúlyozását.

A kétnyelvűség elsőrendű feltételét és lehetőségét képezi az adott régióban élő nemzetiségek közötti jobb megismerésnek és elmélyültebb megértésének, valamint egymás elfogadásának és az egymással szembeni toleránsabb magatartásnak. Nem képezheti azonban vita tárgyát az sem, hogy a nemzeti kultúra elsajátítása, az identitástudat megfelelő alakulása, az értelmi gazdagodás, a saját etnikai csoporthoz való tartozás érzésének kikristályosodása minden esetben csakis az anyanyelvi képességek magas szintű kiművelése révén lehetséges. A kisebbségi kétnyelvűség kétdimenziós eredetének távlatában is megállapíthatjuk, hogy az egyén saját nemzetének alapvető értékrendszerét, sajátos szellemiségét és gondolatvilágát, végeredményben egész műveltségkészletét a legoptimálisan csakis anyanyelven teheti magáévá.

#### Jegyzet

- (1) PÉNTEK JÁNOS: *Szociolingvisztikai dilemmák*. Korunk, 1996. 9. sz., 39. old.
- (2) MURVAI OLGA: *Kétnyelvűség és identitástudat*. Közoktatás, 1996. 6. sz., 4. old.
- (3) DEME LÁSZLÓ: *Jegyzetek a kétnyelvűségről*. Édes Anyanyelvünk, 1992. 1. sz., 3. old.
- (4) Uo.
- (5) CUMMINS, J.: *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Review of Educational Research, 1970. 49. sz.
- (6) LANDRY, R.: *Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires de Canada*. Revue des sciences de l'éducation, 1982. 2. sz., 231. old.
- (7) VARGA FRIGYES: *A kétnyelvűség Szlovákiában*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 6. sz., 64. old.
- (8) McLAUGHLIN, B.: *Second Language Acquisition in Childhood*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J. 1978.
- (9) CARROLL, JOHN B.: *Limba și gândire*. E. D. P., București 1979, 62. old.
- (10) LAMBERT, W. E.: *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*. = HORNBY, P. A.: (ed.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Academic Press, New York 1977.
- (11) CUMMINS, J.: *Linguistic interdependence...*, i. m.