Általános Nyelvészeti
Tanulmányok
XXVIII.

Alapító főszerkesztő: Telegdi Zsigmond 1963–1995 (I–XVIII.)
Alapító társszerkesztő: Szépe György 1964–1995
Főszerkesztő: Kiefer Ferenc 1998–2008 (XIX–XXII.)

Szerkesztőbizottság

Ackerman, Farrel (University of California at San Diego, CA, USA)
É. Kiss Katalin (MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest)
Hunyadi László (Debreceni Egyetem, Debrecen)
Kecskés István (State University of New York, Albany, NY, USA)
Kiefer Ferenc (tiszteletbeli tag, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest)
Lipták Anikó (Universiteit Leiden, Leiden, Hollandia)
Molnár Valéria (Universitet Lund, Lund, Svédország)
Moravcsik, Edith A. (University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee, WI, USA)
Pléh Csaba (Közép-Európai Egyetem, Budapest)
Sherwood, Peter A. (University of North Carolina, Chapel Hill, NC, USA)
Szabó Zoltán (Yale University, New Haven, CT, USA)
Vago, Robert M. (City University of New York, New York, NY, USA)

Technikai szerkesztő: Siptár Péter

Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.

A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok

Főszerkesztő:
Kenesei István

Szerkesztette:
Bartha Csilla

AKADÉMIAI KIADÓ

A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült

ISBN 978 963 05 9861 3

Kiadja az Akadémiai Kiadó,
az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók
és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja
1117 Budapest, Prielle Kornélia u. 21–35.
www.akademiai.hu
Első magyar nyelvű kiadás: 2016

©Akadémiai Kiadó, 2016

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó Zrt. igazgatója
Felelős szerkesztő: Tárnok Irén
Termékmenedzser: Egri Róbert
A számítógépes szerkesztés Holecz Margit munkája
Kiadványszám: TK160025
Megjelent 33,25 (A/5) ív terjedelemben

HU ISSN 0569-1338

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

Printed in Hungary

Tartalomjegyzék

Szerkesztői bevezető 7

Többnyelvűség: Alapkérdések és kutatási irányok

Fazakas Noémi

A nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozása posztstrukturalista szemléletben 21

Bodó Csanád

„Vittem az ünüt az ulicába." – Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban 37

Nagy Noémi

Fenntartható nyelvi sokszínűség? – Az európai nyelvpolitika jogi keretei 57

Holecz Margit – Bartha Csilla – Varjasi Szabolcs

Új paradigma vagy térfoglalás? – Nyelvhasználók a periférián és a többnyelvűség kritikai (nyelvi) tájképe 73

Nyelvi sokszínűség és fenntartható többnyelvűség: Globális folyamatok, közösségi gyakorlatok

Borbély Anna

Közösségi kétnyelvűség Magyarországon: anyanyelv és kódváltás 91

Hatoss Anikó – Bánfi Mariann

Nyelvmegtartás, identitás és nyelvi tudatosság az ausztráliai magyar diaszpórában 109

Márku Anita

A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata. – Nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás 129

Jelena Filipović

Kisebbségi nyelvek az alkalmazott nyelvészetben. – A résztvevői akciókutatás és az autoetnográfia között 147

A nyelvi kontaktusok változatai: Kontaktusváltozatok

Csernicskó István

Az ukrán nyelvpolitika és többnyelvűség az ATO-korszakban 165

Baló András Márton – Lakatos Péter

Morfológiai kölcsönzés és újrahasznosítás a romani nyelvben 185

Kovács Magdolna

Kuncz Aladár Fekete kolostor című regényének kódváltásai nyelvészeti megközelítésben 203

Ritva Takkinen

Két- és többnyelvűség: jelnyelv és hangzó nyelv mint anyanyelvek 219

Tanulás, tudás, hozzáférés és az oktatás

Minna Suni

Fiatal bevándorlók nyelvoktatása Finnországban. – Betekintés a nyelvoktatás-politikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe 241

Heltai János Imre

Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában 259

Takács Zsófia K. – Elise K. Swart

A multimédiás mesék potenciálja a kétnyelvű, migráns családokból származó óvodások nyelvi fejlesztése szempontjából: metaanalízis 279

Horváth Csilla

A manysi örökségnyelv oktatási kísérletei és eredményei 295

Mindennapi többnyelvűség és bevonódás: A kutatás kihívásai és új lehetőségei

Pachné Heltai Borbála

Változó nyelvi gyakorlatok és a mobilitás új formái egy többnyelvű településen. – Nexusanalízis egy online társalgásról 307

Hargitai Evelin Gabriella

A mirandai nyelv helyzete. – A többnyelvűség változatai, nyelvideológiák, tanulói közösség és a nyelvi sztenderdizáció esélyei egy észak-portugáliai kisebbségi közösségben 321

Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán

Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés. – A Jel*Esély* modell eredményei és távlatai 337

Főszerkesztői utószó 371

Olvassa be a QR kódot a tartalomjegyzék magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the table of contents.

Szerkesztői bevezető

Többnyelvűség, globalizáció, nemzetközi trendek

Ha végigtekintünk az elmúlt évtized, különösen pedig az elmúlt néhány év tudományos kiadóinak könyv- és folyóirattermésén, azzal szembesülünk, hogy megsokszorozódtak a többnyelvűséggel általánosságban foglalkozó, illetőleg annak valamilyen aspektusához kapcsolódó monográfiák, kézikönyvek és folyóiratok.

A De Gruyter által indított, szabad hozzáférésű *Multilingualism*[1] című folyóirat így hirdeti magát: „A többnyelvűség manapság az alkalmazott nyelvészet egyik legintenzívebben vizsgált területe, a globalizáció és a többnyelvű munkakörnyezetek felé irányuló tudományos érdeklődésnek köszönhetően. Világszerte rendkívüli módon mindenütt jelen van a többnyelvűség a magán- és közösségi kapcsolatokban. A többnyelvűség kulcsfontosságúvá vált a hatékony kommunikáció és a szakmai szintű működés terén a globális társadalomban". Egy másik, a többnyelvűség gyakorlatait és az erről szóló tudományos metadiskurzusokat és fogalmak „káoszát" reflexív módon, kritikailag értelmezni kívánó orgánum a *Critical Multilingualism* címet viseli.

Az elmúlt húsz év az európai ember számára is gyökeresen átértékelte azt a viszonyrendszert, amelyben a szereplők a *tér*, *idő,* a *helyhez kötöttség*, a *mozgás*, *határ*, *identitás*, *tudás*, *tanulás*, *kultúra*, *nemzet, állam*, *kommunikáció, valóság*, *nexus*, *test*, *tárgy*, *modalitás, medialitás, ágencia*, különösen pedig a *nyelv*, *nyelvi gyakorlat* fogalmait értelmezik. A „globális nagy kirakóban" nyilvánvalóan az európai államok, továbbá a szupranacionális szervezetek is megváltozó pozíciókkal és szerepekben viszonyulnak a *nemzetállam*, a *hatalom*, a *biztonság, konfliktus,* a *környezet* stb. fogalmaihoz. (Az ehhez hasonló kérdésekkel foglalkozó munkák egyszerű listázása már önmagában lehetetlen vállalkozás lenne, azonban egyetlen példa is képes érzékeltetni, hogy e megváltozott viszonyulás olykor milyen abszurd helyzeteket eredményezhet. Ilyen a British Council által 2010–12 között megtervezett és koordinált, a többnyelvűség és a nyelvi sokszínűség értékeit

[1] (https://www.degruyter.com/view/j/multil#)

népszerűsítő Language Rich Europe (LRE) megaprojekt[2], mely Európa nyelvi változatosságát 24 országban egységes módszertannal és fogalmi készlettel kívánta feltárni („indexálni") – ahol a szerkesztőnek módja volt arra, hogy e kutatás magyarországi témavezetője legyen).

A globalizáció, a transznacionalizmus, az új kommunikációs technológiák korában, melyet egyrészt a növekvő mobilitás, a gazdasági bizonytalanság, az állampolgárok képzettségének, szocioökonómiai státuszának átalakulása, másrészt a nemzetközi és nemzeti jogalkotás gyors változása, a centrumok és perifériák gyors átrendeződése jellemez, a kisebb és kevésbé használt nyelvek funkcionális hanyatlása gyorsabb, mint valaha, miközben a többnyelvűség és a nyelvi sokféleség új formái és értelmezései jelennek meg. Mindazonáltal rendkívül összetett, változó és ellentmondásos mindaz, amit a nyelvi források és a globalizáció összefüggéseiről, a folyamat hatásairól mondhatunk. A szociolingvisták a világ különböző szakmai műhelyeiben nem tesznek mást, mint (a saját tereik és kontextusaik felől nézve) próbálnak általánosítható eszközöket, fogalmakat, elméleteket találni e komplex viszonyrendszer leírására. Egyáltalán lehetséges-e ez?

Európában a sokszínűség (egységének) veszélyeztetettségét illetően a legmeghatározóbb talán a nyelvpolitikai, nyelvi jogi perspektíva. (Az utóbbi fogalom és terület tudományos és gyakorlati relevanciájára a régióban elsőként Szépe György és Kontra Miklós munkái irányítják rá a szakma figyelmét.) Az Európai Unió, az Európai Bizottság és az Európai Parlament ajánlásai és törekvései ellenére az egyes országok nyelvpolitikája, a nyelvi kérdések jogi szabályozása és gyakorlati megvalósítása jelentős eltéréseket mutat. A közép- és kelet-európai államok csatlakozásakor remélt, a valóságban azonban korábban láthatatlanná tett ellentmondásokkal és konfliktusokkal kibővült unió „másik" oldala ugyancsak nem várt problémákkal és folyamatokkal találta magát szemben. Ebben a megváltozott kontextusban a nyelvi sokszínűség és másság védelme, a „kisebbségi", „regionális", „bevándorló", „közösségi", „más" és „további" jelzőkkel illetett kisebb vagy kevésbé használt nyelvek fenntartásának, gazdagításának elvárásai lokálisan is átértékelődhetnek. Noha a posztkommunista tagállamok kormányai alapvető változásokat vittek véghez a politikai, gazdasági és oktatási rendszerekben, azonban a nyelvpolitika olyan alapvető kérdései, mint a kisebbségi oktatás vagy az idegen nyelvek tanítása és tanulása ellentmondásosak, s továbbra is éles viták tárgyát képezik (vö. Kontra–Bartha 2010). A nyelvi és kulturális sokszínűség és a többnyelvűség jelentése az európai (különösen az uniós) diskurzusokban az

[2] https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/lre-output-materials/

elmúlt tíz évben gyökeresen átalakult, ahol a korábbi jelentéstartományból egyszerűen törlődtek alapvető elemek (például a többnyelvűség a kisebbségi, regionális repertoárok és használóik láthatatlanná tételével vált a nemzeti/sztenderd/presztízs-nyelvekre asszociáló FL/SL nyelvtanulás és -oktatás szinonimájává). A másik általánosan érvényes kritikai megállapításunk az lehet, hogy a felülről jövő (top-down) uniós, regionális vagy nemzeti nyelvpolitika és jogalkotás fogalmait, illetve gyakorlati érvényességi körét tekintve sem mutat kapcsolatot azzal a szociolingvisztikai valósággal, amelyre utalni, amelyet támogatni vagy szabályozni kíván. Elengedhetetlen tehát a két- és többnyelvűség fogalmának, elméleteinek és gyakorlatainak folyamatos újragondolása, csakúgy, mint az európai nyelvi sokszínűség megközelítéseinek és gyakorlatainak kritikai elemzése. Továbbra is minimális a fogalmi átjárhatóság, a gyakorlati határátlépés pedig aligha lehetséges az intézményi kontextusok, diszciplináris területek, etnolingvisztikai csoportok (top-down versus bottom-up) között.

A 21. századi posztmodern (nyugati, északi) szociolingvisztikai megközelítések valamiképpen reflektálnak a változásokra: törölve régi s bevezetve új, netán újra felfedezve régi fogalmakat: *heteroglosszia, szólam, dialogicitás, repertoárok* mint szemiotikai források összessége, *szuperdiverzitás*, *polilingvalizmus*, *metrolingvalizmus*, *nyelvi tájkép*, *újbeszélőség* (*newspeakerness)*, *hibriditás, töredezett identitás,* a *mobilitás*, a *„globalizáció szociolingvisztikája"*, illetőleg az egyre fontosabbá váló *transznyelviség* keretében.

E térben a két- és többnyelvűség és néhány kapcsolódó fogalma, kutatási gyakorlata egyben áruvá is válhat a centrumok és perifériák által folyamatos mozgásban tartott tudományos tudástermelő piacon. A *regiszterképzés (enregisterment)* szerepeket és autoritásokat létrehozó szemiotikai folyamatában (Agha 2003; 2007) – legalábbis a társadalomtudományok színterein – rendszeressé válnak az Irvine–Gal (2000) értelmében elgondolt *törlésnek (erasure)* (rendezetten, az indexikalitási sorrendekre lásd Silverstein 2003, Blommaert 2007) a „terminológiai innovátortól" egészen a „paradigmaváltó tudósig" terjedő értelmezési stratégiái (Blommaert 2010; Blommaert–Rampton 2011; Vertovec 2007 szuperdiverzitás-fogalmainak kritikájára lásd pl. Pavlenko 2016).

A globalizáció technológiai fejlődésével, angol nyelvi hegemóniájával nyilvánvalóan összefüggésbe hozható többnyelvűség azonban más szerzők szerint „veszélyes" is lehet. Igen fontos és szimbolikus jelentőségű tehát a Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta és Tiina Räisänen (2012) által szerkesztett Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives on Order, Purity and Normality című kötet alternatív nézőpontja. E szerint azon személyek, csoportok, akik nem képesek vagy nem hajlandók használni az internetet, nem tudnak angolul, az elnyomás

egy formája, a marginalizálódás áldozatává válhatnak. Mert idősek, fogyatékosok, nők, szakképzetlen munkások, bár tudatában vannak, kizáródhatnak a társadalmi életben való értelmes részvételből (vö. még Duchene et al. 2013).

A fogalmi változatosság azonban nem mindenkor jelöl különbségeket vagy jelez változást. Sokkal inkább figyelemre méltóak azok az eredmények, publikációk, események, amelyek alapvetően a kutatás és az elmélet kapcsolatát járják körül, az elméletalkotás, az újraértelmezés vagy akár kulcsfogalmaknak egy másik területre, kontextusba, összefüggésrendszerbe való áthangolása érdekében. A 2016-os évnek a jelen kötet tematikája szempontjából is rendkívül fontos összegző munkája a Journal of Sociolinguistics jubileumi Labov-száma, a Coupland által szerkesztett elméleti szociolingvisztikai vitakötet, illetőleg egy, az 1989-es év meghatározó írásait újraértelmező konferencia kötete. Susan Gal mindháromban meghatározó írásaival szerepel (Gal 2016a; b; c).

Terek, ideológiák, közelítések és kihívások

Az immár majd húsz évvel ezelőtt megjelent, a kétnyelvűség mibenlétét körüljárni és megérteni akaró első összefoglaló munkámban (Bartha 1999) a kérdéskörről való európai gondolkodást, az etnokulturális nacionalizmusban gyökerező nemzetállami egynyelvűségeket előtérbe helyező nézeteket kíséreltem meg szembeállítani a világ más pontjain tapasztalható mindennapi, bár erősen átrendeződőben lévő nyelvi sokszínűséggel. Ekkor, támaszkodva mindarra, amit Susan Gal (Gál Zsuzsa), továbbá az ő jóvoltából Kathryn Woolard munkáiban a *nyelvideológia* fogalmáról, annak a minket körül vevő világ megismerésében és értelmezésében megkerülhetetlenül szerepet játszó közvetítő működési mechanizmusáról tanultam, Susan Gal Language Shift című monográfiájából idézve már az alábbiakat írhattam:

Az európai tudósok „egy korai tizenkilencedik századi elképzelésből, miszerint az emberek nyelve azonosítható kultúrájukkal és nemzeti hovatartozásukkal, az egész közösségekre kiterjedő kétnyelvűséget természetszerűen anomáliának tartották, ezért sajátos problémaként tekintettek rá. [...] Ezért, az ideológiai hozzáállástól, a kutató nemzetiségétől, valamint a kor politikai arculatától függően egy közösség kétnyelvűségét a társadalompolitikai problémák egyik megjelenési formájának tekintették. Mivel ez bizonyíthatná a közösségek kevert etnikai lojalitását, ily módon veszélyeztetné az etnikailag homogén nemzetállam létét. Más megfogalmazásban: a kétnyelvűség mint a veszélyben lévő nyelvi-etnikai kisebbség kulturális feléledésének és politikai függetlenségének igénye jelenhetne meg" (Gal 1979, 2 – a szerkesztő fordításában).

Másutt a magam számára ugyanezt úgy fogalmaztam, hogy ha a nyelvtudomány huszadik századi története felől szemlélnénk a kétnyelvűség tudományos értelmezéseit és kutatási gyakorlatait, akkor voltaképpen célszerűbb lenne egy ilyen jellegű áttekintésnek az Egynyelvűség története címet adni (vö. Irvine–Gal 2000; Gal–Woolard 2001; Gal 1993; 1998). A 21. század mostani korszaka a többnyelvűségről szól. Stephen May (2013) „többnyelvűségi fordulatról" beszél, különösen az oktatás területén. A valódi különbség nem a többnyelvű helyzetek növekedésében van, hanem a reflektáltságuk változásában. Ami az elmúlt időszakokban csak egy szűkebb kör számára volt nyilvánvaló, az ma mások, köztük a nyelvészek széles köre számára is az.

A fentiek alapján a legfontosabb üzenet minden kutatói tevékenység, s akár a jelen kötet számára is a következő: az, hogy hogyan értelmezzük a nyelvi-nyelvészeti jelzőkkel felcímkézhető világot, hogy mit tartunk tudományosan releváns és kutatandó kérdésnek, hogy hol jelöljük ki ez alapján a diszciplináris határokat, hogyan pozicionálunk másokat a „tudományosság" objektívnek vélt elméleti és módszertani kritériumai mentén stb., ugyanúgy nem ideológiamentes. Ily módon a nyelvi szempontot a vizsgálódásokból elvben soha ki nem zárható kutatónak a társadalomtudományi-humán kutatások bármely területén a legnehezebb feladatai közé tartozik az, hogy ezt tartalommal töltse meg, s hogy ebben a történetileg is beágyazott komplex szemiotikai rendszerben kijelölje, valójában mi is a saját kérdése, melyek azok a fontos és izgalmas problémák körülötte, amelyek értelmezése tudományos válaszokat igényel; mindenkor reflektálva a saját szerepére ebben az értelmezési folyamatban. Lebontva ezzel a „coming from nowhere" illuzórikus kutatói pozícióját.

A két-/többnyelvűség komplex kérdésköre azon területek közé tartozik, amelyek erre a törekvésre igen nagy kihívást jelentenek, ugyanakkor a legtermészetesebben kínálnak lehetőséget.

A rendszerváltás után végre szélesebb körben tematizálódhattak olyan kontaktológiai kérdések, amelyek leginkább a szomszédos országok magyar nyelvi kisebbségeit érintették, ugyanakkor a kutatástörténetet nézve nyilvánvaló jellemzőjük a konfliktusosság, implicit módon a politikai-ideológiai kint és bent játéka, ezért az erről szóló diskurzusokat máig jellemzi a többszólamúság. Itt és most a szerkesztő nem vállalkozhat arra, hogy akár csak az elmúlt húsz év két- és többnyelvűség-kutatásának termését bármi módon kategorizálja, bár rendkívül nagy utat járt be a terület az eltelt majd két évtizedben, megteremtve a nyelvészek, antropológusok, társadalomkutatók egy újabb nemzedékét, akik már ideológiailag, illetve elméleti és módszertani viszonyulásukban jóval nyitottabb és reflexívebb magatartást képviselnek. A sikert talán a legjobban az jelzi, hogy a téma és a

terület a kutatás számára egyre jelentősebb szerepet tölt be, s csupán azért, mert valaki éppen valamivel valahogyan foglalkozik, szerencsére ma már aligha kapná meg a „tudománytalan", „eretnek" bélyeget.

Ami azonban az érintett területeket, feltett kutatási kérdéseket illeti, még mindig kisebbségben vannak azok a vizsgálatok, amelyek az etnográfia és az antropológia módszereivel közelítenek nyelvhasználókhoz és nyelvhasználói csoportokhoz.

A jelen kötet tanulmányai, megmutatva egyszersmind itt is a tematikai és módszertani változatosságot, ezt az irányt, reflexív nézőpontot képviselik.

Egy másik rendkívül fontos válogatási szempont volt olyan szerzők felkérése, akik kutatásaikkal, tanulmányaikkal, megközelítéseikkel, közös projektekkel kötődnek az MTA Nyelvtudományi Intézete Többnyelvűségi Kutatóközpontjának kutatási, oktatási és szemléletformáló törekvéseihez és tevékenységéhez (e törekvésekre lásd például Borbély 2001; 2014; Bartha 2007; Bartha et al. 2011; Lainio et al. 2015).

Külön öröm számomra, hogy a kötetben szereplők között nyolc olyan kutató is jelen van, akiket az elmúlt harminc év alatt közvetlenül is tanítványaimnak mondhattam vagy azok ma is. A tanulmányok, a befoghatatlan teljességre való törekvés igénye nélkül sokkal inkább a két- és többnyelvűség sokarcúságát, multidiszciplináris jellegét, az elmélet és a gyakorlat térben és időben folyamatosan mozgó ideológiai, szociokulturális, politikai, gazdasági stb. beágyazottságát, a régi és új módszerek és fogalmak új közelítésekben való felhasználhatóságát kívánják felvillantani.

Bizonyos témák, különösen a romani és a jelnyelvi területek szerepeltetése további üzeneteket is hordoz, utalva arra a konfliktusoktól nem mentes viszonyra, amely az érintettek, a velük együtt dolgozó kutatók és a külvilág (politika, társadalom, intézményrendszer stb.) között fennáll.

Miközben az egyik oldalon végre úgy tűnik, hogy a nyelvészeknek is lehet némi, akár csak közvetett szerepe a nyelvpolitika formálására (a külhoni magyar kisebbségek vagy de jure a magyarországi nemzetiségek esetében), azzal szembesülhetünk, hogy olykor ez illuzórikus.

Az alábbiak talán megfelelően illusztrálják ezt a komplex viszonyt, s némiképpen relativizálják azt a képet, amelyet a fentiek az elmúlt időszakról sugallhattak.

Egy három évvel ezelőtti, a szerkesztő és munkacsoportja által – amely egyike volt a tervezett magyar nyelvstratégiát szakmailag megalapozó munkálatra felkért szakmai csoportoknak – készített szakvélemény vonatkozó részleteiből ((1) és (3)) és az arra emailben személyesen és hivatalosan kapott anonim válaszból álljon itt két idézet ((2) és (4)):

(1) A magyar nyelv és a hátrányos helyzetű csoportok című vitaanyag értékelése

„A kétnyelvűség önmagában nem hajlamosít alacsonyabb oktatásbeli teljesítményre, épp ellenkezőleg: két vagy több nyelv ismerete és rendszeres használata előny forrása is lehet. Egy megfelelő oktatási rendszerben a cigány gyermekek nyelvi mássága értékes tőkévé is válhat további tudás és kompetenciák kiépítéséhez. Az előbbiekből következik az is, hogy a cigány gyermekek anyanyelvi nevelése gyökeresen mást jelenthet a magyar közoktatás gyakorlata és az érintettek különböző csoportjai számára."

(2) Észrevétel

„Az előterjesztés 66. oldalának harmadik bekezdésében – a kétnyelvűségre vonatkozó álláspontomat fenntartva – javasolom annak pontosítását, hogy mely közösségre utal az előterjesztő. Amennyiben itt a külhoni magyar nyelvű romákról szól, az álláspontom szerint más megközelítést, bővebb kifejtést igényel." (A kétnyelvűségre vonatkozó, itt hivatkozott álláspont: „*A »Magyar Nemzetpolitika – a nemzetpolitikai stratégia kerete« című dokumentum alapján nem értek egyet a kétnyelvűség bármilyen szintű felvetésével. A kétnyelvűség nemzetpolitikailag értelmezhetetlen, a gyakorlatban nem működik, az eredményt tekintve pedig kifejezetten káros. A kétnyelvűség nyelvvesztést jelent és asszimilációhoz vezet.*") (kiemelés a szerkesztőtől)

(3) A Kárpát-medencei magyar közösségek és az oktatás

„A nyelvi kisebbségekhez tartozó gyermekek iskolai nehézségeinek jelentős része ebben az esetben ugyancsak nyelvi gyökerű. A hatékony oktatási programok kidolgozásakor ily módon megkerülhetetlenné válik a kétnyelvűség, a »kettős félnyelvűség«, a kisebbségi oktatás, a kétnyelvű oktatás és az anyanyelv fogalmainak, valamint a hozzájuk tartozó ismeretanyagnak a készség szintű kezelése. (…) A kétnyelvűség mibenlétével, előnyeivel és esetleges társadalmi hátrányaival összefüggő vélekedések értelmezése, értékelése és formálása a nyelvészek feladata és társadalmi felelőssége. A Kárpát-medence magyarlakta régióinak változatos etnodemográfiai elrendezései az anyanyelv/első nyelv, ezáltal az anyanyelvdomináns oktatás fogalmának árnyaltabb megközelítését igénylik. Ebből adódóan a nem homogén tömbökben, etnikailag vegyes területeken vagy az egyre növekvő számú vegyes házasságban élő gyermekek esetében a magyar nyelv, identitás és a magyar nyelvi kompetenciák megerősítése különböző 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 vagy az egyre nagyobb számú magyar nyelvű és/vagy magukat magyarnak valló roma lakosság gyermekeinek oktatását érinthetik. A gyakorlatban tehát differenciált stratégiákra van szükség."

(4) Észrevétel

„Javasolom az előterjesztés 66. oldalán a 4.3. pont elhagyását az Általános észrevételekben a kétnyelvűségről szóló elméletről megfogalmazottak alapján. *Az anyanyelvű oktatás megkérdőjelezése alapjaiban mond ellent minden nemzetpolitikai megközelítésnek és gyakorlatnak.*" (kiemelés a szerkesztőtől)

A globalizáció és a digitális fejlődés a (nyelv)tudással a nyelvhasználattal együtt a tanulás egészen új formáit és lehetőségeit hozhatják létre. Érdemes külön is kiemelni a *multimodalitás*, a *tudásszerzés*, *tanulás*, *társadalmilag létrehozott jelentések*, a *tudáskonstruálás*, a *reflexióra való képesség* fogalmait és folyamatait. Mindez szükségképpen irányítja a figyelmünket – a nyelvi jogoktól egészen eltérő útvonalon – újra az *oktatás* kérdésére, valamint újra felerősíti a *kutató társadalmi szerepének* fontosságát.

A szövegértés, a problémamegoldó készség mutatói, a digitális kompetencia, idegennyelv-tanulás stb. kudarcai is azt mutatják, hogy a nyelvileg, azaz „többnyelvűségileg" (is) reflektálatlan oktatás maga alakítja és termeli újra a társadalmi egyenlőtlenségeket.

A fentieken túl a *bevonódó tanulás*, *tudáskonstruálás*, a *helyi tudás*, a *két- és többnyelvűség*, valamint a *határok önreflexív, együttműködő átlépése* talán azok a kulcsfogalmak, amelyek a kötet szerzői, tanulmányai (és a szerkesztő) között nyilvánvaló kapcsolatot teremtenek. Saját kutatói-oktatói tevékenységem szervező elve is az erre való törekvés, a határok átlépésével, ma már tudom, lebontásával és egyre tágabb újraépítésével történő válaszkeresés.

E tanulási folyamatban a szakmai kérdéseken túl is a kutatói habitusról, arról, hogy mi a dolgunk és hogyan, a legtöbbet Susan Galtól és egyben Gál Zsuzsától tanultam. Szerkesztőként neki ajánlom a kötetet és az itt szereplő tanulmányokat.

Mindezt tisztelettel és nagy-nagy köszönettel teszem egy meghatározó siket tanítványom esszéjéből vett idézettel (vö. 342. o.), illusztrálva a többnyelvűség veszélyeitől induló idáig bejárt és tágítható „tereimet".

„Számomra többnyelvűség az, amikor például görög siketiskolásokat nemzetközi jelnyelven megtanítok az ógörög nyelv egy igeidejének nyelvtani szabályaira, ennek során támaszkodom a francia nyelv görögből eredő sajátosságaira, a német irodalomban Schiller görög verseire, a francia jelnyelvnek a görög jelnyelv napjelölő jeleiben tükröződő átvételére – akkor megértem, hogy nyelvek változatossága hogyan teremti meg a mindennapi életek valóságában a kapcsolódási pontokat az egymástól térben és akár időben elkülönültnek tűnő világok között. Megértem, hogy a gondolatok, az ideák évezredeken át fennmaradó kontúrjai hogyan tükröződnek az őket kifejező nyelvi formák végtelen változatosságaiban és nyilvánulnak meg előttünk: az ógörögtől az idegen nyelven át a nemzetközi jelnyelvekig, középpontban a szüleimtől kapott nyelvvel és azzal, amin keresztül a többi nyelv világába belemerültem: a magyar jelnyelvvel."

Terek, kontextusok, kutatási távlatok

A jelen kötetben a sorozat történetében újdonságnak számító QR kódok segítségével lehet eljutni magyar és nemzetközi jelnyelvi változatokhoz. Hosszas terminológiai egyeztetések eredményeként a tanulmányok absztraktja, a szerkesztői bevezető, főszerkesztői utószó, tartalomjegyzék, továbbá két teljes jelnyelvi tematikájú tanulmány lesz elérhető magyar jelnyelven, a tartalomjegyzék, illetve az angol absztraktok pedig nemzetközi jelnyelvi változatban is.

A kötet öt nagyobb egységre osztható. Az első rész tanulmányai a többnyelvűség jó néhány alapkérdésével és kutatási irányaival foglalkoznak.

Fazakas Noémi a nyelvi veszélyeztetettség és nyelvi revitalizáció kérdését posztstrukturalista szemléletben vizsgálja. Tanulmányában azzal érvel, hogy szükséges e fogalmak újraértelmezése, csakúgy, mint a két- és többnyelvűség, a programokban résztvevők szerepeinek és az új digitális technológiák nyújtotta lehetőségek újragondolása.

Bodó Csanád a moldvai magyar nyelvi revitalizációt elemzi, eredményei pedig azt mutatják, hogy a standardizációs törekvések nem a nyelvi diverzitás csökkenését, hanem annak növekedését eredményezik, mivel a nyelvhasználat új formáit hozzák létre.

Nagy Noémi tanulmányában arra keresi a választ, hogy fenntartható-e Európa nyelvi sokszínűsége, és ennek során áttekinti a hatályos, nyelvi vonatkozású nemzetközi jogi és európai uniós jogszabályokat. Kiemeli, hogy a sokszínűség megőrzésében kiemelkedő fontosságú lenne a nyelvi sokféleség érték-felfogása.

Holecz Margit, Bartha Csilla és Varjasi Szabolcs áttekinti a nyelvi tájkép kutatásának fő irányait a kezdetektől napjainkig, vizsgálva a paradigma lehetőségeit és korlátait. Elemzésükben kitérnek a globalizált világ kutatási kihívásaira, illetve arra, hogy a nyelvi tájkép módszerként való alkalmazásának mely változásokra és új aspektusokra kell reflektálnia ahhoz, hogy releváns, alkalmazható eredményekkel szolgáljon.

A második rész tanulmányai a nyelvi sokszínűséget és a fenntartható többnyelvűséget vizsgálják, a globális folyamatok és közösségi gyakorlatok összefüggésrendszerében.

Borbély Anna négy korábbi kutatás és 1990-től zajló résztvevő megfigyelés eredményei alapján mutatja be a magyarországi közösségi kétnyelvűséget, miközben kitér az anyanyelv, kisebbség illetve kódváltás fogalmak terminológiai problémájára is.

Hatoss Anikó és *Bánfi Mariann* az ausztráliai magyar diaszpóra első generációs tagjai körében vizsgálja a nyelvmegtartás és a nyelvcsere aspektusait. Eredményeik

azt mutatják, hogy a multikulturális politikai közeg hatására a magyar családok egyre büszkébben vállalták nyelvüket, a csoport tagjai számára az anyanyelv pedig „gyökeres" értékké *(core value)* vált.

Márku Anita kárpátaljai magyarok internetes diskurzusait elemzi. A csoport gyakorlóközösségként való vizsgálata során kitér a facebookon megjelenő kódváltásokra és a digitális identitás kérdésére. Eredményei rámutatnak, hogy a kontaktusjelenségek nem nyelvi deficit jelzői, hanem humor, nyelvi játék vagy csoportszolidaritás kifejezőeszközei.

Jelena Filipović a QUALIROM projekt ismertetésén keresztül mutatja be az autoetnográfiát mint kutatási eszközt, kitekintésében pedig az alternatív tudományos és társadalmi tevékenységekre irányítja a figyelmet.

A harmadik részben a nyelvi kontaktusok változatait járják körül a szerzők.

Csernicskó István a 2014 februárját követő időszak ukrajnai nyelvpolitikai helyzetét ismerteti, kitérve az orosz és az ukrán nyelv helyzetére és a különböző politikai intézkedésekre.

Baló András Márton és *Lakatos Péter* a nyelvi kontaktusok hatásait vizsgálja a romani nyelvre összpontosítva. Hangsúlyozzák, hogy mivel majdnem az összes anyanyelvi romani beszélő két- vagy többnyelvű, rendszeresek a lexikai és grammatikai kölcsönzések.

Kovács Magdolna az irodalom és a nyelvészet összekapcsolásával mutat rá a nyelvi elemzések, illetve a többnyelvű nézőpont felhasználhatóságára, miközben Kuncz Aladár Fekete kolostor című regényének kódváltásait elemzi.

Ritva Takkinen cochleáris implantátumot használó gyermekek nyelvelsajátítását mutatja be. Longitudinális kutatásainak eredményei alapján ismerteti jelnyelv és hangzó nyelv elsajátítását, illetve a nyelvi fejlődést befolyásoló tényezőket.

A negyedik rész tanulmányai a tanulás, tudás, hozzáférés és oktatás fogalmai köré szerveződnek.

Minna Suni írásában fiatal bevándorlók nyelvoktatásának kérdését középpontba helyezve mutatja be a finn nyelvoktatás-politikát, melyről úgy véli, hogy fontos lépéseket tett a többnyelvűség támogatásának irányába, és egyre nagyobb hangsúly helyeződik benne a nyelvileg tudatos oktatásra.

Heltai János Imre kutatásában arra fókuszál, hogy milyen módon befolyásolja a cigány gyermekek iskolai esélyeit és helyzetét otthonról hozott beszédmódjuk. A heteroglosszia fogalmán keresztül vizsgálja az alsós és felsős cigány gyermekek megnyilatkozásait, hangsúlyozva, hogy a gyermekek diszkurzív magatartásának megértése és beszédmódjaik iskolai emancipálása megváltoztathatná iskolai esélyeiket.

Takács Zsófia K. és *Elise K. Swart* multimédiás mesék lehetőségének metaelemzését ismerteti. Tanulmányukban rávilágítanak, hogy a multimédiás tartalmak hatékony segítséget jelenthetnek migráns, kétnyelvű óvodás gyermekek fejlesztésében, a szövegértés és a szótanulás szempontjából is.

Horváth Csilla a manysi nyelv revitalizációs törekvéseit ismerteti, illetve azok oktatásra gyakorolt hatását. A 2000-es években megjelenő kezdeményezések megerősítették a manysi nyelv jelenlétét mind a beszélők számának, mind a nyelvhasználati lehetőségeknek a növelése által.

A kötetet záró, ötödik rész a mindennapi többnyelvű elrendezések, gyakorlatok és a szereplők, köztük a kutatók bevonódásának összefüggéseit, a tudomány új kihívásait vizsgálja, felvillantva a kutatás új lehetőségeit.

Pachné Heltai Borbála egy többnyelvű magyarországi közösség nyelvi gyakorlatainak feltárásához használja fel online társalgások elemzését. A vizsgálat során kirajzolódik, hogy milyen módon mobilizálják a közösség tagjai szemiotikai repertoárjuk elemeit, illetve az is, hogy ezen repertoár használata milyen módon teszi lehetővé az autenticitás megkonstruálását.

Hargitai Evelin Gabriella az észak-portugáliai mirandai *(mirandés)* nyelvhez kapcsolódó, alulról szerveződő nyelvi-kulturális revitalizációs, formális és informális oktatási-tanulási és közösségépítési kezdeményezéseket tárgyalja, melynek során kitér a kapcsolati hálók szerepére, illetve az új beszélők megjelenésére is.

Bartha Csilla, *Holecz Margit* és *Romanek Péter Zalán* a siket közösségek nagyfokú változatosságát állítják vizsgálataik középpontjába. Tanulmányukban saját korpuszadataik, elsősorban a Jel*E*sély projektben végzett kutatásaik, továbbá a szerteágazó nemzetközi kutatási anyagok kritikai elemzése alapján mutatnak rá a nyelvideológiák működésére, illetve e folyamatban a siket közösségekre jellemző nyelvi változatosság, multimodális nyelvi gyakorlatok kutatási-oktatási vonatkozásaira.

***

Köszönettel tartozom a kötet minden közvetlen és közvetett közreműködőjének azért az áldozatos és kitartó munkáért, amely lehetővé tette létrejöttét. Köszönöm a felkért szerzőknek és anonimitásukat tiszteletben tarva lektoraiknak, hogy elfogadva a felkérést, megtöltötték szakmai tartalommal ezeket az oldalakat. Rendkívül sok köszönettel tartozom azért a hatalmas, pontos munkáért és el nem várható gyorsaságért, melyet Holecz Margit nemcsak mint szerző, de mint a tördelést megvalósító technikai munkatárs is végzett. Ugyanígy hálával tartozom Iványiné Liszi Katalinnak, aki a szövegek nyelvi lektorálásának és javításának

oroszlánrészét végezte, valamint Pachné Heltai Borbálával az angol, illetve finn tanulmányok fordítását is elkészítette, továbbá Ökrös Ferencnek, aki fontos szervezési feladatokat látott el. Külön köszönettel és hálával tartozom a sorozat technikai szerkesztőjének, Siptár Péternek igen gondos szerkesztői tevékenységén túl rugalmasságáért, megértéséért s azért, hogy magát a megjelenést Tárnok Irénnel együtt lehetővé tette. Köszönöm továbbá Romanek Péter Zalánnak és Tarr Zoltánnak, hogy lehetővé tették az absztraktok, illetve a kiválasztott tanulmányok jelnyelvi elérhetőségét, Varjasi Szabolcs előkészítő munkáját, valamint munkatársaim közül Borbély Anna, Raátz Judit, Bokor Julianna, Hámori Ágnes és Tücsök Dorottya segítségét.

Megtisztelőnek tartottam és tartom a magam és az ebben a kötetben megjelenő kutatók nevében is, hogy a két- és többnyelvűség rendkívül szerteágazó kérdéskörében, ezen belül is ezek a meghatározó szociokulturális, jogi, politikai, oktatási stb. nézőpontok az Általános Nyelvészeti Tanulmányok által tematizált, mérvadó kérdések közé kerülhettek, személy szerint pedig, hogy felkerülhetek az egyes köteteket szerkesztők névsorába. Sokunk, köztük a kutatásainkban részt vevő érintettek nevében a helynek, a Nyelvtudományi Intézetnek, jelenlegi s a köztünk már nem lévő munkatársaknak is hálával tartozom. Kiváltképpen azért, hogy néhányunk, különösen Borbély Anna és jómagam másfél évtizedes munkája és törekvései után, Bánréti Zoltán kitartó támogatása mellett a Többnyelvűségi Kutatóközpont az elmúlt tíz évben hazai és nemzetközi vonatkozásban, valamint társadalmi fontosságát tekintve is innovatív, valóban határbontó kutatásokat végezhetett. Köszönöm, hogy az általunk művelt területeken az elmúlt évek során e szellemi műhely olyan hellyé válhatott, amellyel természetes átjárás teremthető nemcsak a saját ELTE-s oktatói és MTA-s kutatói mindennapok, de kutatás és oktatás, elmélet és gyakorlat között, s ahol a sok-sok tanítványból ma már velünk együtt tevékenykedő kolléga válhatott. Ennek egyik nyilvánvaló eredménye a nemrég elindított NyelvEsély (SZ-007/2016) című legújabb projektum, melynek keretében mi is részesei lehetünk annak az MTA Elnöksége és Szakmódszertani Programtanácsa által kezdeményezett és támogatott folyamatnak, amely a hazai közoktatás megújításához a tudomány és oktatás szerves kapcsolatának újraépítésével, a partnerség és a kölcsönösség szellemében, az érintettekkel együttműködve kíván hozzájárulni.

Bartha Csilla

Irodalom

Agha, Asif 2003. The social life of cultural value. Theme issue, "Words and beyond: Linguistic and semiotic dtudies of dociocultural order," Language and Communication 23(3): 231–273.

Agha, Asif 2007. Language and social relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla (szerk.) 2007. Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla – Péntek János – Nádor Orsolya (szerk.) 2011. Nyelv és oktatás kisebbségben – Kárpát-medencei körkép. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Blommaert, Jan 2007. Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. Journal of Multicultural Discourses 2(2): 115-130.

Blommaert, Jan 2010. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan – Sirpa Leppänen – Päivi Pahta – Tiina Räisänen (szerk.) 2012. Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality. New York: Palgrave Macmillan.

Blommaert, Jan – Ben Rampton 2011. Language and superdiversity. Diversities 13(2): 1–21. http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf

Borbély Anna 2001. Nyelvcsere. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. Budapest: Készült az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztályán.

Borbély Anna 2014. Kétnyelvűség – Variabilitás és változás magyarországi közösségekben. Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó.

Duchene, Alexandre – Melissa Moyer – Celia Roberts (szek.) 2013. Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work. Clevedon: Multilingual Matters.

Gal, Susan 1979. Social determinants of linguistic change in bilingual Austria. New York: Academic Press.

Gal, Susan 1993. Diversity and contestation in linguistic ideologies. German-speakers in Hungary. Language in Society 22: 337–59.

Gal, Susan 1998. Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary. In: Kathryn A. Woolard – Paul V. Kroskrity – Bambi B. Schieffelin (szerk.): Language ideologies: Practice and theory. Oxford: Oxford University Press. 317–31

Gal, Susan 2016a. Nyelvi sztenderdizáció: modellek és ideológiák. Plenáris előadás lejegyzett változata. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia– Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból. Lakitelek: Antológia Kiadó. 13–28.

Gal, Susan 2016b. Labov in anthropology. Journal of Sociolinguistics 20(4): 453–463.

Gal, Susan 2016c. Sociolinguistic differentiation. In: Nikolas Coupland (szerk.): Sociolinguistics: Theoretical debates. Cambridge: Cambridge University Press. 113–138.

Gal, Susan – Kathryn A. Woolard (szerk.) 2001. Languages and publics: The Making of authority. Manchester: St. Jerome.

Irvine, Judith T. – Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: Paul V. Kroskrity (szerk.): Regimes of language. Ideologies, polities, and identitites. Santa Fe: School of American Research Press. 35–83.

Kontra, Edit H. – Bartha Csilla. 2010. Foreign language education in Hungary: Concerns and controversies. Sociolinguistica 24. Berlin, New York: De Gruyter. 61–84.

Lainio, Jarmo – Cor van der Meer – Jorrit Huizinga – Elin H. G. Jones – Bartha Csilla – Varjasi Szabolcs – Xavier F. Vila –Guillem Pujades 2015. LEARNMe: Mercator Network of Language Diversity Centres White Paper on Linguistic Diversity. Full version. http://learnme.mta-tkk.eu/?q=hu/node/39

May, Stephen (szerk.) 2013. The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education. New York: Routledge.

Pavlenko, Aneta 2016. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. Kézirat. 1 – 33. https://www.academia.edu/21163221/Superdiversity_and_why_it_isnt_Reflections_on_terminological_innovation_and_academic_branding_2016_

Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 30(6): 1024–1054.

Olvassa be a QR kódot a Szerkesztői bevezető magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

A nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozása posztstrukturalista szemléletben

Fazakas Noémi
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
galfnoemi@gmail.com

Kivonat: A tanulmány a nyelvi veszélyeztetettség és nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozását mutatja be és értelmezi újra a szociolingvisztika posztstrukturalista szemléletének fényében. Kitér a nyelvi diverzitás csökkenésére vonatkozó statisztikákra, a kvantitatív mérési lehetőségekre és azok kritikájára, valamint a nyelv-mint-erőforrás, a nyelvi repertoár és a transzligvális beszédmódok kérdéseire. Részletesen bemutatja a szociolingvisztikában tapasztalható paradigmaváltást, illetve annak hatásait kívánja körvonalazni a nyelv és identitás összefüggéseire, a nyelvi revitalizációs törekvések szereplőire, illetve az új technológiáknak a nyelvfelélesztésben játszott szerepeire nézve.

Kulcsszavak: nyelvi revitalizáció, nyelvi veszélyeztetettség, nyelv-mint-erőforrás, nyelvi repertoár, új technológiák

1. Bevezetés

Az, hogy a világ nyelveinek jelentős százaléka veszélyeztetett, mind a szakma, mind a nyilvánosság előtt közismert tény. Az *Ethnologue*, a világ nyelveit nyilvántartó legnagyobb adatbázis szerint a világ nyelveinek száma 7 097, melyből 1 524 „*bajban van*", míg 920 „*haldoklik*".[1] A legújabb, 19. kiadás a 18.-hoz képest 5 élő nyelvvel kevesebbet tartalmaz. Az *Ethnologue* azokat a nyelveket is számon tartja, amelyek az első kiadás, azaz 1950 óta kihaltak, nincsenek beszélőik, és semmilyen helyzetben nem használják már őket: a 19. kiadás 360 ilyen nyelvet azonosít.

A nyelvi veszélyeztetettség korunk egyik fontos társadalmi kérdéseként értelmeződik: a nyelvi sokszínűség érték, annak megőrzése pedig – számos szerző szerint – nemcsak feladat, de etikai kötelesség (l. pl. Bradley 2007). Ezt az álláspontot erősíti az is, hogy a nyelvi és a biológiai diverzitás között egyre gyakrabban vonnak párhuzamot (l. pl. King 2003; Gorenflo et al. 2012).

A nyelvi revitalizáció a nyelvi veszélyeztetettségre adott válasz: egy nyelv vitalitásának megerősítése, helyreállítása, egy – valamilyen szempontból és mértékben

[1] https://www.ethnologue.com/world (2016.06.17.)

– veszélyeztetett nyelv felélesztése. Jelen tanulmány a nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozását kívánja bemutatni, különös tekintettel azok összefüggéseire, illetve az új közösségi gyakorlatokra.

2. A nyelvi veszélyeztetettség és revitalizáció elméleti vonatkozásai

2.1. A nyelvi veszélyeztetettség kiértékelése

A 20. század utolsó évtizedeinek szociolingvisztikai szakirodalmában egyre nagyobb teret nyertek a nyelvi diverzitás csökkenését jelző, arra reflektáló munkák.

A nyelvi veszélyeztetettség mértékére vonatkozó első átfogó tudományos jelentések egyike Krauss *The World's Languages in Crisis* című, 1992-ben megjelent tanulmánya, amely szerint, ha a nyelvcsere- és nyelvvesztési folyamatok a jelenlegi ütemben haladnak tovább, a beszélt nyelvek 90%-a száz éven belül kihal. Ebben a szerző a nyelvi veszélyeztetettségre vonatkozó statisztikai adatok bemutatása mellett felszólítást intézett a szakmához, melynek értelmében a nyelvek eltűnését, kihalását valamilyen módon lassítani kell, ez pedig a nyelvészek feladata is (Krauss 1992). A szerző ugyanakkor arra is kitért, hogy a nyelvészeti kutatásokon belül körvonalazódni látszik egy mozgalom, amely a nyelvi veszélyeztetettség ellensúlyozási lehetőségeit vizsgálja (Krauss 1992, 9).

1971-ben jelent meg Ellis és mac a'Ghobhainn *The Problem of Language Revival* (1971) című könyve, amelyet a kulturális és nyelvi feléledést tárgyaló első szakmunkaként tartanak számon (King 2001, 5). Ezt követte Fishman korszakalkotó műve, a *Reversing Language Shift* (1991): a kötet 13 esettanulmányt mutat be, melyben először alkalmazzák a GIDS-t, a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok skáláját (l. Bodó 2004). A skála a nyelvcsere visszafordításának szakaszait, illetve a nem domináns nyelvek helyzetét, életképességét próbálja körvonalazni néhány jól meghatározott szempont mentén (Fishman 1991). Elsősorban a generációközi nyelvátadás jelenlétére, illetve hiányára összpontosít, és ebből a szempontból értékeli a nyelvek vitalitását. A GIDS évtizedekig meghatározta a nyelvcsere visszafordítására összpontosító törekvéseket, a szakirodalomban azonban számos kritika fogalmazódott meg vele kapcsolatban.[2]

Lewis és Simons 2010-ben kidolgozta az *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*-t (Lewis–Simons 2010), ami Fishman skálájának továbbgondolása, árnyalása (Fishman nyolc szintjéhez képest 13-at tartalmaz), ugyanakkor a

[2] Részletesebb tárgyalásért lásd Fazakas (2014, 157).

különböző szintekhez hozzárendeli az UNESCO által kidolgozott, a nyelvi vitalitás kiértékelését szolgáló szempontokat is. Az *Ethnologue* jelenleg ezt a skálát alkalmazza a világ nyelvei helyzetének, vitalitásának értékelésére. Lewis és Simons ugyanakkor külön skálát dolgozott ki a nyelvi revitalizáció szempontjainak alkalmazásával, ahol az eddigi nyelvfelélesztési programokat, tevékenységeket is figyelembe veszik az adott nyelv helyzetének leírásában. A szerzők hangsúlyozzák, amikor a *„globalizáció nyelvei"* egyre inkább teret nyernek, még akár egyes hivatalos nemzeti nyelvekkel kapcsolatban is felmerülhet a veszélyeztetettség lehetősége (Simons–Lewis 2013).

2.1.1. Mérési módszerek és eszközök

A megfelelő revitalizációs tevékenységek kidolgozásának feltétele a nyelvi veszélyeztetettségi helyzetek minél részletesebb és pontosabb felmérése. Lee és Van Way tanulmánya sorra bemutatja azokat az eszközöket és módszereket, amelyek a nyelvi vitalitás és veszélyeztetettség kiértékelésében alkalmazásra kerültek: részletesen leírják a GIDS-t, az UNESCO 9 tényezős kritériumrendszerét, Krauss skáláját, illetve az EGIDS-t, és mindegyikkel kapcsolatban megfogalmazzák azt a kritikát, amiért szükségét látják egy új kvantitatív eszköz kidolgozását a nyelvi veszélyeztetettség mérésére (Lee–Van Way 2016, 273–278). Ezt elsősorban az *ELCat (Catalogue of Endangered Languages – veszélyeztetett nyelvek katalógusa)* által nyilvántartott nyelvekre alkalmazták, és szerintük azért hatékonyabb eszköze a kiértékelésnek, mint a fent felsoroltak, mert azokkal ellentétben részleges adatok ismeretében is alkalmazható, a veszélyeztetett nyelvek mintegy feléről pedig nevükön kívül nincsen más információnk (Lee–Van Way 2016, 277). Az általuk javasolt módszer, a *LEI (Language Endangerment Index – nyelvi veszélyeztetettségi index)*, négy tényezőt vesz figyelembe: a generációközi nyelvátadást, a beszélők abszolút számát, a növekvő, illetve csökkenő trendeket a beszélők számát illetőleg, valamint a nyelvhasználati tereket (Lee–Van Way 2016, 278). Ezek mindegyikét egy 5-től 0-ig terjedő skálán mérik: minél nagyobb a szám, annál valószínűbb, hogy az adott nyelv veszélyeztetett. A módszer előnye, hogy egy nyelv vitalitásának kiértékelésében nincs szükség mind a négy tényezőre (hiányzó adatok esetén).

A szerzők szándékosan nem használják a *kihalt nyelv (extinct)* kifejezést, mert az elbátortalaníthatja a revitalizációs törekvéseket: inkább *alvó (dormant)* nyelvekként jellemzik a legsúlyosabban veszélyeztetetteket. Ugyanakkor bevezetik a *feléledő (awakening)* nyelvek kategóriáját azok esetében, ahol a közösségen belül szervezett módon nyelvi revitalizációs tevékenységeket indítottak el és folytatnak (Lee–Van Way 2016, 289–290).

Grenoble a LEI (és tulajdonképpen az összes kvantitatív mérési eszköz) kritikájában hangsúlyozza, hogy ezek mindegyike számokra vagy számsorokra redukálja a társadalom komplex dinamikáit. Szerinte a nyelvi veszélyeztetettség kiértékelése helyett a nyelvészeknek, politikai döntéshozóknak és az oktatóknak is a tettorientált, a nyelvi vitalitásra és fenntarthatóságra összpontosító attitűdöket volna célszerű előnyben részesíteniük (Grenoble 2016, 293).

2.2. A nyelvi revitalizáció elméleti leírásának kezdetei

A *nyelvi revitalizáció* szakirodalmát nagymértékben meghatározza az az álláspont, mely szerint a nyelvek jól elkülöníthetők egymástól, hogy szervesen kapcsolódnak egy-egy (etnikai) közösséghez (l. pl. a *beszélőközösség* fogalma). A nyelvek számára, annak csökkenésére, a nyelvi veszélyeztetettség mértékére vonatkozó világszintű statisztikák is ezt képviselik: a nyelvek olyan tárgyakként konceptualizálódnak, amelyeket nem túl bonyolult körülhatárolni, megszámolni, a különböző nyelvek vitalitását homogénként kezelni, egy adott veszélyeztetettségi szintre besorolni.

Az utóbbi egy-két évtizedben azonban számos olyan tanulmány jelent meg, ami kimozdítja ezt az álláspontot. Grenoble (2016) az ELCat és az ahhoz hasonló katalógusok, adatbázisok (pl. az *Ethnologue*) kritikájában megfogalmazza, hogy bár ezek hasznosak az információgyűjtésben és -rendezésben, a nyelveket és a beszélőket különálló, azonosítható entitásokként kezelik; nem veszik figyelembe azokat a jelentős különbségeket, amelyek a változatosságból, a nyelvi kompetenciák szintjeinek eltéréseiből és a többnyelvűségből fakadnak (Grenoble 2016, 295). Olyan homogén közösséget feltételeznek, amely nem létezik, hiszen egy adott nyelv vitalitása helyszínenként, falvanként, akár ugyanazon a településen belül is változó is lehet.

A magyar nyelvhasználat romániai helyzetének vizsgálatából is kiderült, hogy a nyelv a lokális gyakorlatoknak megfelelően Fishman skálájának szinte minden szintjére besorolható: vannak közösségek, amelyek esetében a magyar nyelv már nem része a családi nyelvhasználatnak, megszakadt a generációk közti nyelvátadás, ugyanakkor van magyar nyelvű felsőoktatás, média, van lehetőség a nyelv használatára a politikai életben, a (helyi) kormányzásban (részletes leírásért l. Gál 2010, 170–182). Amint Grenoble is megfogalmazza, a nyelv homogén egységként láttatása tehát – bár a módszertani, gyakorlati vonatkozások felől jövedelmezőnek tűnik – a legtöbb esetben nem alkalmazható (Grenoble 2009; 2016).

A fent leírt homogenizáló szemlélet a nyelvhasználatra vonatkozóan egy „szedentáris", területileg kötött álláspontot érvényesít, ami a 21. század társadalmi

valóságában nehezen tartható (Blommaert 2010, 4). Ebben az értelemben ugyanakkor a nyelvi diverzitás csak makroszinten értelmezhető, a nyelvek belső változatossága, sokszínűsége ebben a megközelítésben nem látszik fontosnak, holott – ahogyan a legtöbb esettanulmányból kiderül – a nyelvi revitalizációt, a nyelvcsere megakadályozását és megfordítását tekintve sokkal hasznosabb a vitalitás mikroszintű vizsgálata és értékelése (Grenoble 2016, 296).

2.3. Paradigmaváltás a nyelvi diverzitás és nyelvi revitalizáció kutatásában

Azt az álláspontot, mely szerint a nyelvek földrajzilag is viszonylag könnyen körülhatárolható népekhez, etnikai csoportokhoz, beszélőközösségekhez köthetők, egyre inkább megdönteni látszanak azok a globális szintű társadalmi változások, amelyek következtében a mobilitás és ezzel a diverzitás új megvilágításba került. A *szuperdiverzitás* fogalmát Steven Vertovec vezette be egy 2007-es tanulmányában, amelyben az Egyesült Királyságban vizsgálja a bevándorlás okozta társadalmi átrendeződést (Vertovec 2007). Az elmúlt húsz évben a migráció következtében teljesen új és rendkívül bonyolult társadalmi alakzatok jöttek létre: ez a nemzeti, etnikai, nyelvi és vallási vonatkozásokat is magában foglalja, de a migráció okait, mintázatait és a beilleszkedés módozatait is (Vertovec 2010).

A globalizáció és a technikai fejlődés azzal is együtt jár, hogy míg az elvándorlás korábban valós elszakadást jelentett az addigi társadalmi közegtől, a gyors és hatékony kommunikációs technológiák, illetve hálózatok ma már lehetővé teszik az aktív kapcsolat fenntartását (Arnaut et al. 2015). Mindennek jelentős nyelvi, nyelvhasználati vonatkozásai is vannak.

Ennek megfelelően a 21. század szociolingvisztikai vizsgálataiban egyre nyilvánvalóbb az a paradigmaváltás, ami nem kezeli magától értetődőnek az egymástól elkülönülő nyelveket és nyelvváltozatokat, ezeket ideológiai konstrukciókként láttatván (l. pl. Blommaert–Rampton 2012). A hangsúly sokkal inkább a kommunikációs gyakorlatokra, a homogenitással szemben a mobilitásra, a dinamikusságra és a történeti beágyazottságra kerül.

Blommaert 2010-ben két szembenálló paradigmát ír le a szociolingvisztikában: az egyiket a disztribúció szociolingvisztikájának nevezi, amely a nyelvi erőforrásokat a horizontális, állandó térben és időben való mozgásként reprezentálja, ahol a függőleges tagoltság a társadalmi csoport, nem, kor, társadalmi státus stb. függvénye. Ebben a megközelítésben a nyelv statikusként, állapotként értelmeződik.

A második paradigma az ún. mobilitás szociolingvisztikája, amely a nyelvet mozgásként láttatja, amelyben a tér és idő különböző dimenziói egyszerre működnek: a globalizáció felől a nyelvi mintázatok sokkal inkább erőforrást képeznek, amelyek valós szociokulturális, történeti és politikai kontextusba ágyazódnak (Blommaert 2010, 4–5).

Ebben a megközelítésben a nyelvek olyan ideológiai konstrukciók, amelyek történetileg a nemzetállam 19. századi kialakulásához köthetők, ahol egy különálló nyelv egy különálló néppel együtt alkotott egy különálló ideológiai egységet (Blommaert–Rampton 2012, 10). Ez máig meghatározza a társadalom minden területét, legyen az az oktatás, bevándorlás, magas és populáris kultúra vagy akár a kormányzat.

A *posztstrukturalistának* is nevezhető paradigmaváltás (l. pl. Kelly-Holmes–Milani 2013) a kommunikációs gyakorlatok egy sokkal inkább differenciált bemutatását jelzi, és áthelyezi a hangsúlyt a *nyelvi repertoár* fogalmára. A nyelvi repertoár ebben a megközelítésben azoknak a változatos, időnként töredékes stílusoknak, regisztereknek, műfajoknak az együttes jelenléte, amelyeket az egyén élete során elsajátít (és idővel akár el is felejt), egy szociolingvisztikai eszköztár, melynek segítségével változatos térbeli és időbeli helyzetekben különböző csoportokhoz csatlakozik vagy elhatárolódik tőlük (Blommaert–Rampton 2012, 11). A nyelvi repertoár minden személy esetében egyedi, hiszen az egyén életpályájának a leképeződése; a repertoár strukturált, azaz az egyén társadalmi történetét tükrözi, a társas kapcsolatokban megélt diskurzusokét (Blommaert 2016), a kiindulópont pedig a kommunikációs gyakorlat, ami a szituatív tettben, folyamatban valósul meg (Blommaert–Rampton 2012, 13).

A nyelvi repertoár értelemszerűen nem csak egyetlen – a hagyományos értelemben vett – nyelv eszköztárát, stílusait, regisztereit, műfajait tartalmazza, hanem két- és többnyelvű közösségekben az autonóm nyelveknek tekintett entitások jegyeit, különféle módozatait is. A többnyelvű beszélők nem feltétlenül bontják beszédüket nyelvekre, hanem valamiféle egységben látják azt (Heltai 2015). A *translanguaging* (García 2009), Borbély Anna nyomán „transzlingvális beszélés" (Borbély, idézi Heltai 2015), vagy transzlingválás voltaképpen a kétnyelvű beszélők beszélési gyakorlataira vonatkozik. A *transzlingválás* és a *kódváltás* terminusai közötti különbség a fent említett két paradigmához köthető: a kódváltás (és kódkeverés) azt feltételezi, hogy létezik két jól elkülöníthető monolingvális kódrendszer, amelyeket a beszélő egymástól függetlenül használ, és ezek között vált; a transzlingválás ezzel szemben a nyelvi repertoárból indul ki. Ennek megfelelően a többnyelvű beszélők is egyetlen nyelvi repertoárral rendelkeznek, és ebből választják ki

azokat az elemeket, amelyekre a lehető leghatékonyabb kommunikáció érdekében szükségük van (García 2012).

3. A nyelv és az identitás összefüggései

A fent bemutatott paradigmaváltás kritikájában Kubota a két- és többnyelvűség korábbi, monoglosszikus értelmezésével szemben létrejött megközelítésekben megkülönbözteti a pluralista és a hibrid álláspontot (Kubota 2014). Szerinte a pluralista szempont több nyelv vagy nyelvváltozat megtanulására és használatára összpontosít a társadalmi és oktatási közegben; abban az értelemben pluralista, hogy az egynyelvűséggel szemben a nyelvi pluralizmust és a többnyelvű nyelvi jártasságot képviseli. Ennek értelmében a nyelvek autonóm entitások, melyeknek jól körvonalazható határai vannak (Kubota 2014, 3). Ezzel szemben a hibrid megközelítés abban különbözik a pluralistától, hogy a holisztikus szempontot alkalmazza, amelynek megfelelően a többnyelvű gyakorlatok a nyelvhasználók nyelvi repertoárjának eredményei, amelyet esetlegesen és rugalmas módon alkalmaznak. Ez azzal jár, hogy a többnyelvű kommunikációs helyzetekben a jelentések és az identitás kifejeződése fluid, esetleges és heterogén (Kubota 2014, 3–4).

A szerző reflektál ugyanakkor az Otsuji és Pennycook által használt *metrolingualism* fogalmára is, amely azt írja le, ahogyan a különböző, illetve vegyes háttérrel rendelkező személyek a nyelv eszközeivel fejeznek ki identitásokat, játszanak velük és újraértelmezik őket. Mindez nem feltételez eleve adott kapcsolatot a nyelv és a kultúra, etnicitás, nemzetiség vagy területiség között, hanem arra kíván fényt deríteni, hogy mindezek a kapcsolatok hogyan alakulnak ki, illetve át (Otsuji–Pennycook, idézi Kubota 2014, 4).

A szerző pontosan a nyelvi revitalizáció kapcsán kérdőjelezi meg a pluralista szempont létjogosultságát: azzal érvel, hogy a nyelvi, kulturális és identitásbeli hovatartozás kulcsfontosságú a veszélyeztetett nyelvek megőrzésében, felélesztésében. Szembeállítja az egyénre fókuszáló, deterritorializált nyelvhasználatot a terület episztemológiai jelentőségével: véleménye szerint a hibriditás és a kozmopolita szellem a lokális szolidaritás mintázatait ássa alá a gyökerek megkérdőjelezése, érvénytelenítése révén (Kubota 2014, 9).

A nyelvi revitalizáció szakirodalma a nyelv, kultúra és identitás összefüggéseiről, illetve azoknak a nyelvfelélesztésben játszott szerepéről sok esetben ellentétes álláspontokat ütköztet. Fishman szerint, aki a 20. század hetvenes éveitől vizsgálta a nyelv és identitás, nyelv és nacionalizmus kapcsolatát (l. pl. Fishman 1973; 1974; 1984), egy nyelv mindig egy kulturális mátrix része, ugyanakkor tételesen kijelenti

azt, hogy egy nyelv elpusztítása egyenértékű egy teljes identitás megsemmisítésével. Érvelésében kitér azokra az esetekre is, ahol egy adott etnikai identitásnak nem része már a nyelv (pl. sokáig a zsidó, illetve az ír). Szerinte a nyelv elvesztése jelentősen megváltoztatja a csoport kultúráját, és végső soron eredeti jellegzetességeinek elvesztéséhez vezet, a nyelvcsere visszafordítását pedig egy tágabb etnokulturális feléledés szerves részeként értelmezi.

A nyelvi revitalizáció szakirodalmában már a 20. század kilencvenes éveiben megjelent az a nézőpont is, mely szerint a nyelv és etnicitás különböző kontextusokban eltérő módon viszonyulnak egymáshoz, és a csoportidentitás fennmaradhat a nyelv nélkül is (Romaine 1994, 183). Mind a személyes, mind a csoportidentitás, illetve az etnicitás maga is dinamikus, változó, heterogén, valamint hierarchikusan szerveződő konstrukció, amely a történeti, társadalmi, gazdasági környezet módosulásainak megfelelően folyamatosan változik és újjáalakul (l. pl. Rindstedt–Aronsson 2002, 739).

A nyelvi repertoár fogalmának bevezetése és elterjesztése a többnyelvűség monoglosszikus konceptualizációjával szemben, illetve a transzlingvális beszélés gyakorlata az autonóm kódok keverésének elképzelésével szemben kimozdítja mind a nyelvek, mind a két- és többnyelvűség, de a nyelvfelélesztés tradicionális megközelítését is. Kubota szerint pontosan azokat az identitásbeli fogódzókat érvényteleníti, amelyek a nem domináns csoportok belső, lokális szolidaritását hangsúlyozva segítik a nyelvfelélesztés gyakorlati megvalósulását (Kubota 2014, 9–10).

Blommaert Kubota tanulmányára írt válaszában arra hivatkozik, hogy a veszélyeztetett nyelveket beszélő közösségekben gyakori, hogy a beszélők „többnyelvű" repertoárját voltaképpen a heteroglosszia (a heteroglosszia részletes tárgyalását lásd Bodó és Heltai, e kötet) jellemzi. Ebben az értelemben sajátos kommunikációs erőforrásokat sajátos közegben alkalmaznak, így az anya- vagy örökségnyelvet tulajdonképpen nem váltja fel a szó szoros értelmében a domináns nyelv, hanem egy másik, gyakorta egyre szűkebb (legtöbb esetben ritualizált) társadalmi közegben való használatba „szorítja". Ennek megfelelően úgy is érvelhetünk, hogy a veszélyeztetett nyelv nem veszíti el a vitalitását, hanem inkább megerősíti azon funkcióit, amelyeket reálisan betölthet a közösség tagjainak (társadalmi és történeti szempontból strukturált) életében (Blommaert 2016). Ez pedig nem mond ellent annak a hagyományos álláspontnak, mely szerint a nyelvcsere megfordítása csak bizonyos fokig lehetséges, a veszélyeztetett nyelvek megőrzése és megerősítése a domináns nyelvvel való kétnyelvűségben képzelhető el: a nem domináns nyelvi egynyelvűség szinte kizárt.

Kubota a nyelvek deterritorializált elképzelését, mely szerint a nyelv már nem köthető egyértelműen egy adott területhez, posztmodern szociolingvisztikai gondolatnak nevezi, és azzal érvel ellene, hogy az ősi földhöz való tartozás kifejezése fontos összevetője a nyelvmegőrzésnek és a nyelvi revitalizációnak az őslakos, kisebbségi közösségekben (Kubota 2014, 9). Ebből következik tehát, hogy a deterritorializált álláspont nem kedvez a nyelv megerősítésének. Blommaert válaszában hangsúlyozza, hogy időnként pontosan a deterritorializált, delokalizált szemlélet tesz lehetővé kreatív nyelv-, illetve nyelvváltozatmentő törekvéseket, mint ahogy az a venetói nyelv esetében történt (Blommaert 2016). A nyelv (vagy nyelvváltozat) megerősödése nem csak Veneto régióban egyre markánsabb, ahol intenzív nyelv(változat)-revitalizáció folyik, hanem transznacionális síkon is, olyan országokban, ahol venetói hátterű közösségek élnek. Ezek a beszélők a nyelv új, hibrid formáit hozzák létre, ez pedig hozzájárul az örökségnyelv fenntartásához és újrateremtéséhez (Perrino 2013, 575).

A transznacionális közösségek kialakulása a globalizáció eredménye: a venetói nyelvet a beszélők régiók és országok közötti migrációja tette transznacionálissá, ugyanakkor a digitális csatornák biztosítják a központ (Veneto régió) és a perifériák közötti állandó és zavartalan párbeszédet (Perrino 2013, 575). A nyelv használata gyakran a venetói identitás megerősítését szolgálja a régión kívül, azaz a periférián élők körében. A venetói nyelv deterritorializált szemlélete, az országon kívül élő beszélők bevonása a nyelvfelélesztésbe egy új „venetói állampolgárság" megkonstruálását is szolgálja, ami különbözik más olaszországi régiótól, illetve az olasz államtól, ezzel erősítve a régió függetlenségét célzó politikai törekvéseket. A venetói identitás tehát nem csak lokális szinten, hanem a központnak a perifériákkal való kapcsolata által létrejött transznacionális térben is megteremtődik, a „lokális" nyelvváltozat pedig autoritását a történelmi és kulturális határokon kívülről (is) kapja (Perrino 2013, 588–589). Trenzre hivatkozva Perrino ugyanakkor arra is rávilágít, hogy az európai integráció egyik hatása az etnikai különbségek szimbolikus újraértékelése, hiszen az európai államok kulturális sokszínűségének elismerése maga után vonta az egyes államokon belüli kulturális diverzitását is (Perrino 2013, 576).

A nyelv deterritorializált szemlélete tehát nem feltétlenül eredményezi az identitás érvénytelenítését: lehetőséget teremt annak újraértelmezésére az új társadalmi és politikai kontextusokban, ugyanakkor hozzá is járulhat egy-egy kisebbségi nyelv(változat) megerősítéséhez.

4. Az elmélet és a gyakorlat összefüggései

A veszélyeztetett nyelvek felélesztésének szakirodalma és (korántsem egységes) elméleti vonatkozásai elsősorban a gyakorlati tapasztalatok alapján körvonalazódtak, ami a vizsgálat tárgyát tekintve természetes. Ilyen átfogó munka Fishman fent említett 1991-es kötete, illetve a 2001-ben kiadott *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (Hinton–Hale 2001), valamint az ugyancsak 2001-es *Can Threatened Languages be Saved?* című kötet (Fishman 2001). Ezek mind folyamatban levő vagy már lezárult nyelvmegerősítési, nyelvfelélesztési tevékenységek gyakorlati tapasztalatait osztják meg, a tanulmányok szerzői pedig általában az ilyen programokban aktívan részt vevő, az azokat közelről ismerő nyelvészek, szakemberek. Joggal jelenthető ki tehát, hogy a revitalizációs folyamatok szereplői egyrészt a beszélők, másrészt a „*nyelvi aktivisták*", a gyakorlati vonatkozásokban, a nyelvoktatásban, a program implementációjában, esetleg státustervezésben részt vevő személyek (Florey 2008; Combs–Penfield 2012), harmadrészt pedig maguk a nyelvészek.

A nyelvi revitalizáció során a társadalomtudományokban kialakult három kutatási modell (az etikus, a pártfogói, illetve a hatalommal való felruházás – Cameron, idézi Rice 2009, 38–39) közül a harmadik megközelítés bizonyulhat a legeredményesebbnek, hiszen annak kulcseleme a beszélőközösség aktív részvétele az ilyen jellegű programokban.

A nyelvi aktivizmus meghatározására már történt kísérlet (l. pl. Florey 2008), ám Combs és Penfield szerint egy általános definíció megfogalmazása azért is bonyolult, mert a különböző nyelvi és kulturális kontextusoknak megfelelően a nyelvi aktivizmus is igen eltérő formákat ölthet (Combs–Penfield 2012, 261). Az általános megközelítés szerint a nyelvi aktivisták olyan személyek, akik határozottan fellépnek a nyelv képviselete érdekében a veszélyeztetett nyelvi közösségekben, és ez magában foglalja mind az „őshonos" és nem „őshonos", az akadémiai közösségen belüli vagy kívüli aktivistákat (Florey 2008, 121). A nyelvi aktivizmus politikai értelmezése szerint a cél a nyelvpolitika megalkotása, befolyásolása, illetve a már létező, kedvezőtlen nyelvpolitika megváltoztatása (Combs–Penfield 2012, 462).

Az aktivistáknak elsősorban két csoportját különböztethetjük meg, a belső és külső nyelvi aktivistákéit, ahol a belső nyelvi aktivisták a nyelvhasználói közösség olyan tagjai, akiknek van valamilyen kapcsolatuk az örökségnyelvvel (még ha nem is beszélik már), míg a külsők esetében nincsen ilyen kapcsolat (Florey 2008, 121).

Az elmúlt néhány évtized gyakorlati tapasztalatai alapján van olyan szerző, aki szerint a nyelvi revitalizációs törekvésekben tulajdonképpen nincs is szükség a hagyományos értelemben vett nyelvészekre (l. pl. Speas 2009). Bár a nyelvészeknek

rálátásuk van arra, ahogy az adott nyelv, nyelvváltozat rendszere miként működik, ez nem minden esetben segíti elő a nyelv elsajátítását célzó munkát. Speas arra is kitér, hogy amit a nyelvész saját felkészültségéből fakadóan adni tud a közösségnek (pl. a nyelvhelyességgel, a többnyelvűség kártékony hatásaival kapcsolatos tévhitek eloszlatása a nyelvhasználók között), sok esetben nem az, amire a közösségnek valóban szüksége lenne (Speas 2009, 27–30).

Speas azt a következtetést vonja le, hogy a nyelvészeknek mindig tudatában kell lenniük annak, hogy más nyelvéről van szó, nem a sajátjukról, és hogy a nyelvi revitalizációs törekvéseknek mindig közösségközpontúaknak kell lenniük ahhoz, hogy bármiféle sikert elérhessenek (Speas 2009, 35). Ebben az értelemben a revitalizációs programokat, tevékenységeket a közösség tagjainak kell irányítaniuk, olyan személyeknek, akik használják, illetve használni fogják a nyelvet (az *„új beszélők"*, l. Hornsby 2015), illetve olyan vezetőkre van szükség, akik jó szervezők, és érzékelik az egyéni különbségeket és a közös szükségleteket (Grenoble 2009, 64).

5. A nyelvi revitalizáció és a digitális technológiák összefüggései

A 21. század technológiai vívmányai a nyelvi revitalizáció lehetőségeit tekintve is új korszakot nyitottak. A nyelvészeknek alkalmuk nyílt kiváló minőségű adatokat gyűjteni, számos eszköz és alkalmazás áll rendelkezésükre azok feldolgozásában; az eredmények megosztása sokkal egyszerűbbé vált, ugyanakkor az oktatási anyagok fejlesztése és használata is olcsóbb és egyszerűbb (Jones 2014, xiii).

A nyelvi revitalizáció és a technológia összefonódása nem új keletű, hiszen a szakirodalomban számos példát találhatunk arra vonatkozóan, hogy a nyelvfelélesztési programok megpróbálták beépíteni a rendelkezésre álló eszközöket, legyen az a telefon, a rádió, a televízió, a nyomtatott és audiovizuális média, illetve a multimédiás szoftverek (Warren–Jennings 2014). Fontos különbséget tennünk aközött, hogy az új technológiák valamilyen nyelvoktatási platformot szolgáltatnak-e, vagy teret biztosítanak az új nyelvhasználati funkciók számára, mint például a közösségi média és a különböző alkalmazások esetében (l. pl. Jones et al. 2013; Jones 2014).

A nyelvi revitalizációban alkalmazott infokommunikációs technológiákra leginkább a multimedialitás jellemző, ahol a szövegek, a képek, a hang- és videofelvételek integráltan jelennek meg, és a nyelv dokumentálásán túl a digitális nyelvoktatást és -tanulást szolgálják *(CALL – Computer-Assisted Language Learning)* (Holton 2011).

6. Következtetések

Jelen tanulmány a nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozását kívánta bemutatni és újraértelmezni a szociolingvisztika posztstrukturalista szemléletének fényében. A nyelvi diverzitás csökkenését, a nyelvi veszélyeztetettség kérdéskörét, annak kiértékelését és mérését, a nyelv és az identitás összefüggéseit, a két- és többnyelvűséget, a nyelvi revitalizációs programok résztvevőinek szerepeit, valamint az új digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket is szükséges újragondolni a nyelv-mint-erőforrás, a nyelvi repertoár és a transzlingvális beszédmódok megközelítése felől is.

Erre leginkább azért van szükség, mert a globalizáció hatásaként kialakult szociolingvisztikai szuperdiverzitásban megdőlni látszik az a szemlélet, mely szerint a nyelvek jól körülhatárolható, homogén egységek, beszélőik száma a népszámlálás és a statisztika módszereinek alkalmazásával pontosan megállapítható,[3] illetve a nyelvi veszélyeztetettség szintjeinek kvantitatív mérése valós képet nyújt a nyelvi gyakorlatokkal kapcsolatban. A szuperdiverzitás ugyanakkor a nyelvek, illetőleg egyéni nyelvi repertoárok egy deterritorializált szemléletét is érvényesíti, amelynek megfelelően a globális szintű mobilitás transznacionális nyelvhasználati tereket eredményez, amelyek elsősorban az új technológiák révén tarthatók fenn.

A nyelvi revitalizáció hagyományos szemlélete nagyban épít a nyelv, az identitás és a terület egymást erősítő összefüggéseire, ezzel szemben a posztstrukturalista szemlélet szerint a szuperdiverzitásban kialakult transznacionális terek, a központ és a periféria közötti kölcsönös dinamika kedvez a veszélyeztetett nyelv megőrzésének és feléledésének.

A közösségi média virtuális jelenlétet biztosít a veszélyeztetett nyelvek számára, mely által a nyelvhasználóknak és nyelvtanulóknak alkalmuk van gyakorolni a nyelvet, új nyelvhasználati tereket teremtenek meg, ugyanakkor virtuális közösségek kialakulását is lehetővé teszi, amely nem függ a földrajzi elhelyezkedéstől (Sallabank 2011).

Az új technológiák révén tehát egyrészt a nyelv lehető legteljesebb körű dokumentációja valósul meg: új nyelvhasználati lehetőségeket biztosítanak, illetve olyan transznacionális tereket hoznak létre, amelyek megerősítik a nyelv deterritorializált szemléletének létjogosultságát.

[3] A népszámlálási és statisztikai módszerek kritikáját lásd Busch (2016).

Irodalom

Arnaut, Karel – Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti 2015. Introduction: superdiversity and sociolinguistics. Tillburg Papers in Culture Studies 130: 1–17. https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/48878607/9d9b4db5_c7bb_4545_a4c8_cfd798c98624_TPCS_130_Rampton_et_al.pdf (2016.06.15.)

Blommaert, Jan 2010. The sociolinguistics of globalization. Cambridge approaches to language contact. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan 2016. Superdiversity and the neoliberal conspiracy. Research on alternative democratic life in Europe. https://alternative-democracy-research.org/2016/03/03/superdiversity-and-the-neoliberal-conspiracy/#_ftn1 (2016.06.19.)

Blommaert, Jan – Ben Rampton 2012. Language and superdiversity. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.

Bodó Csanád 2004. Nyelvi szocializáció és nyelvi tervezés a moldvai magyar-román kétnyelvű beszélőközösségekben. In: Kiss Jenő (szerk.): Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 37–66.

Bradley, David 2007. Language policy and language rights. In: Osahito Miyaoka – Osamu Sakiyama – Michael E. Krauss (szerk.): The vanishing languages of the Pacific Rim. New York: Oxford University Press. 77–90.

Busch, Brigitta 2016. Categorizing languages and speakers: why linguists should mistrust census data and statistics. Working Papers in Urban Language & Literacies 189: 1–18.

Combs, Mary Carol – Susan D. Penfield 2012. Language activism and language policy. In: Bernard Spolsky (szerk.): The Cambridge handbook of language policy. Cambridge: Cambridge University Press. 461–474.

Ellis, Peter B. – Seumas Mac a' Ghobhainn 1971. The problem of language revival. Scotland: Club Leabhar.

Fazakas Noémi 2014. Újabb fejlemények a nyelvi revitalizáció kutatásában. Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények 58: 155–164.

Fishman, Joshua A. 1973. Language and nationalism. Two integrative essays. Rowley: Newbury House Publishers.

Fishman, Joshua A. 1974. Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. In: Fishman, Joshua (szerk.): Advances in language planning. The Hague: Mouton. 79–102.

Fishman, Joshua A. 1984. Mother tongue claiming in the United States since 1960: trends and correlates related to the 'revival of ethnicity'. International Journal of the Sociology of Language 50: 21–99.

Fishman, Joshua A. 1991. Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. (szerk.) 2001. Can threatened languages be saved? Clevedon: Multilingual Matters 116.

Florey, Margaret 2008. Language activism and the 'new linguistics': expanding opportunities for documenting endangered languages in Indonesia. In: Peter K. Austin (szerk.): Language Documentation and Description 5. London: SOAS. 120–135.

Gál Noémi 2010. A nyelvi revitalizáció. Elméletek, módszerek, lehetőségek. Kolozsvár: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

García, Ofelia 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21. Century. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson – Ajit K. Mohanti – Minati Panda (szerk.): Social justice through multilingual education. New Delhi: Orient Blackswan. 128–145.

García, Ofelia 2012. Theorizing translanguaging for educators. In: Cristina Celic – Kate Seltzer: Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators. New York: CUNY-NYSIEB. 1–6. http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf (2016.06.14.)

Gorenflo, Larry J. – Suzanne Romaine – Russel A. Mittermeier – Kristen Walker-Painemilla 2012. Co-occurence of linguistic and biological diversity in biodiversity hotspots and high biodiversity wilderness areas. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 109: 8032–8037.

Grenoble, Lenore 2009. Linguistic cages and the limits of linguistics. In: Jon Reyhner – Louise Lockard (szerk.): Indigenous language revitalization. Encouragement, guidance and lessons learned. San Francisco: Northern Arizona University. 61–70.

Grenoble, Lenore 2016. A response to 'Assessing levels of endangerment in the Catalogue of Endangered Languages (ELCat) using the Language Endangerment Index (LEI)', by Nala Huiying Lee & John Van Way. Language in Society 45: 293–300.

Heltai János Imre 2015. Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. Anyanyelv-pedagógia 8: 2. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=568 (2016.06.05.)

Hinton, Leanne – Ken Hale (szerk.) 2001. The green book of language revitalization in practice. Cambridge: Academic Press.

Holton, Gary 2011. The role of information technology in supporting minority and endangered languages. In: Peter K. Austin – Julia Sallabank (szerk.): The Cambridge handbook of endangered languages. Cambridge: Cambridge University Press. 371–400.

Hornsby, Michael 2015. Revitalizing minority languages. New speakers of Breton, Yiddish and Lemko. London: Palgrave Macmillan.

Jones, Mari C. (szerk.) 2014. Endangered languages and new technologies. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, Mari C. 2014. Preface. In: Mari C. Jones (szerk.): Endangered languages and new technologies. Cambridge: Cambridge University Press. xiii–xv.

Jones, Rhys James – Daniel Cunliffe – Zoe R. Honeycutt 2013. Twitter and the Welsh language. Journal of Multilingual and Multicultural Development 34: 653–671.

Kelly-Holmes, Helen – Tommaso M. Milani 2013. Thematising multilingualism in the media. In: Helen Kelly-Holmes – Tommaso M. Milani (szerk.): Thematising multilingualism in the media. Benjamins Current Topics 49. Amsterdam: John Benjamins. 1–22.

King, Kendall A. 2001. Language revitalization processes and prospects. Quichua in the Ecuadorian Andes. Clevedon: Multilingual Matters.

King, Linda (szerk.) 2003. Sharing a world of difference. The Earth's linguistic, cultural and biological diversity. Paris: UNESCO – Terralingua – WWF.

Krauss, Michael E. 1992. The world's languages in crisis. Language 68: 4–10.

Kubota, Ryuko 2014. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. Applied Linguistics 2014: 1–22.

Lee, Nala Huiying – John Van Way 2016. Assessing levels of endangerment in the Catalogue of Endangered Languages (ELCat) using the Language Endangerment Index (LEI). Language in Society 45: 271–292.

Lewis, Paul M. – Gary F. Simons 2010. Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS. Revue Roumaine de Linguistique 55: 103–120.

Perrino, Sabina 2013. Veneto out of Italy? Dialect, migration, and transnational identity. Applied Linguistics 34: 574–591.

Rice, Keren 2009. Must there be two solitudes? Language activism and linguistics working together. In: Jon Reyhner – Louise Lockard (szerk.): Indigenous language revitalization. Encouragement, guidance and lessons learned. San Francisco: Northern Arizona University. 37–60.

Rindstedt, Camilla – Karin Aronsson 2002. Growing up monolingual in a bilingual community: the Quichuan revitalization paradox. Language in Society 31: 721–742.

Romaine, Suzanne 1994. Comment. From the fish's point of view. International Journal of the Sociology of Language 110: 177–185.

Sallabank, Julia 2011. Language endangerment. In: Ruth Wodak – Barbara Johnstone – Paul E. Kerswill (szerk.): The Sage handbook of sociolinguistics. London: SAGE Publications. 496–512.

Simons, Gary F. – M. Paul Lewis 2013. The world's languages in crisis: a 20-year update. In: Elena Mihas – Bernard Perley – Gabriel Rei-Doval – Kathleen Wheatley (szerk.): Responses to language endangerment. In honour of Mickey Noonan. Studies in Language Comparison Series 142. Amsterdam: John Benjamins. 3–19.

Speas, Margaret 2009. Someone else's language: On the role of linguistics in language revitalization. In: Jon Reyhner – Louise Lockard (szerk.): Indigenous language revitalization. Encouragement, guidance and lessons learned. San Francisco: Northern Arizona University. 23–36.

Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 30: 1024–1054.

Vertovec, Steven 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. International Social Science Journal 61: 89–95.

Theoretical and practical aspects of language revitalization from a post-structuralist approach

Abstract: The study presents and reinterprets several theoretical aspects of language endangerment and language revitalization from the post-structuralist aspect of sociolinguistics. It reflects on the statistics regarding the loss of linguistic diversity, the possibilities and critique of quantitative measuring tools, as well as the issues of language-as-resource, of linguistic repertoire and of translanguaging. It gives a detailed analysis of the paradigm change in sociolinguistics and wishes to outline its effects on the relationships between language and identity, on the participants of language revitalization efforts and the role of new technologies in revitalizing endangered languages.

Keywords: language revitalization, language endangerment, language-as-resource, linguistic repertoire, new technologies

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

„Vittem az ünüt az ulicába”

Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban[1]

Bodó Csanád
Eötvös Loránd Tudományegyetem
bodo.csanad@btk.elte.hu

Kivonat: A tanulmány a nyelvi standardok kialakításának folyamatát elemzi a nyelvi revitalizáció kontextusában. Amellett érvel, hogy a standardizáció és a nyelvi diverzitás között – a fogalmak értelmezésétől függően – jóval komplexebb viszony áll fenn, mintsem azt lehetne állítani, hogy a standardizáció egyértelműen a nyelvi sokszínűség rovására valósul meg. A moldvai magyar – gyakran csángó (dialektus)ként említett – nyelv revitalizációjának példáján bemutatja, hogy a nyelvi standardokhoz való igazodás a nyelvi diverzitás növekedését eredményezi, mivel a nyelvhasználat gyakorlatának korábban ismeretlen – heteroglott – formáit hozza létre.

Kulcsszavak: kommodifikáció, Moldva, nyelvi standardok, performancia, írásbeliség

1. Bevezetés

A nyelvi revitalizáció elméletének és gyakorlatának egyik gyakran felvetett kérdése, hogy érdemes-e összekötni a revitalizációt a standardizációval. Sallabank (2011) szerint a standard egyrészt a nyelvcsere folyamatában a veszélyeztetett nyelv fennmaradásának feltétele, másrészt olyan hierarchiát teremt meg, amelyben fölérendelt változatként a dialektális sokszínűség csökkenéséhez járul hozzá. Ennek a dilemmának – a rá adandó választól függetlenül – az a kiindulópontja, hogy a nyelvi diverzitás fenntartásának meghatározó kérdése az egynél több nyelv (nyelvváltozat) fenntartása. Az ezt célul kitűző törekvések azonban szükségszerűen nem „a »nyelvnek« nevezett tárgyra” (Agha 2007) irányulnak, hanem a nyelvhasználat ab ovo sokrétű gyakorlatainak a befolyásolására törekednek. Más szóval, a nyelvhasználati gyakorlatok diverzitásának újraszabályozásával kívánják biztosítani a „nyelvi diverzitást”. A nyelvi revitalizáció érdekében zajló standardizáció tehát egyes nyelveket, de nem a nyelvi változatosságot kívánja megtartani. Ha arra törekszünk, hogy a diverzitás fogalmát ne ebből a szűk körűen a „nyelvre” mint tárgyra összpontosító perspektívából értelmezzük, akkor a standardizációt sem

[1] A tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok – OTKA K 112447. számú pályázatának támogatásával készült.

annak eredménye, a standard nyelv, hanem az ezt az eredményt soha el nem érő folyamat során használt eszközök, a nyelvi standardok felől érdemes néznünk (vö. Joseph 1987).

A következőkben a nyelvi standardok kialakításának folyamatát elemezzük a nyelvi revitalizáció kontextusában. Amellett érvelünk, hogy a standardizáció és a nyelvi diverzitás között – a fogalmak értelmezésétől függően – jóval komplexebb viszony áll fenn, mintsem azt lehetne állítani, hogy a standardizáció egyértelműen a nyelvi sokszínűség rovására valósul meg. A moldvai magyar – gyakran csángó (dialektus)ként említett – nyelv revitalizációjának példáján bemutatjuk, hogy a nyelvi standardokhoz való igazodás a nyelvi diverzitás növekedését eredményezi, mivel a nyelvhasználat gyakorlatának korábban ismeretlen formáit hozza létre. Ezek az új nyelvi gyakorlatok olyan társadalmi, politikai és gazdasági kontextusban jelennek meg, amelyben a nyelvi diverzitásról szóló diszkurzusok ellentmondásosak, nemcsak makrotársadalmi szinten, hanem a mikro- (interakcionális) szinten is. A diverzitást kísérő ellenmondásokat a bahtyini heteroglosszia fogalmával kapcsolatban elemezzük (Bakhtin 1981), amely a normativitás és egységesség centripetális erejét a diverzitás és a különbségek centrifugális erejével állítja szembe a nyelvi performanciában. Rámutatunk arra, a moldvai magyar nyelv revitalizációjának nyelvi kimenete nem feltétlenül a centripetális erők egységesítő – standard nyelvet eredményező – és így a diverzitást csökkentő hatásaként értelmezhető, hanem olyan nyelvi tervezéssel és nyelvpolitikával összefüggésben, amely a nyelvi diverzitás standardjait kívánja megteremteni a moldvai magyar nyelv kommodifikációja (áruvá válása) érdekében.

A tanulmány a következőképp épül fel: először a nyelvi diverzitás és a standardizáció közötti összefüggéseket vázoljuk fel Bahtyin heteroglosszia-fogalma kapcsán, majd empirikus etnográfiai kutatásunk módszereinek rövid bemutatását követően Moldva magyar nyelvi helyzetének szociolingvisztikai jellemzésére térünk rá. Ezután ismertetjük az itt zajló nyelvi revitalizációs programot, és az ennek a programnak a keretében kialakult magyar nyelvi írásbeliség aktusait elemezzük a nyelvi performancia olyan eseteként, amelyet Coupland (2007) „emelkedett performanciá”-nak *(high performance)* nevez. Az elemzés során bemutatjuk az új írásbeliség nyelvi jellemzőit, valamint a nyelvi diverzitás és a standardizáció közötti összefüggéseknek a más szociolingvisztikai helyzetekben megfigyelt performanciával való összehasonlítására is vállalkozunk.

2. Nyelvi diverzitás és standardizáció a heteroglossziában

A nyelvi diverzitás és a standardizáció kettősségéről való gondolkodás a jelenkori szociolingvisztikában sokaknál összekapcsolódik Bahtyin (1976) elméletével, aki ezt a dichotómiát a nyelvben ható centrifugális és centripetális erők közötti dinamikus viszonyok terepeként értelmezi (Blackledge–Creese 2014; Pietikäinen 2013; da Silva 2015). A centrifugális erők a nyelvi diverzitás, differencia és kreativitás, a centripetális erők a nyelvi egységesítés, standardizáció és normativitás irányába hatnak; e két tendencia egyszerre van jelen a modern nyelvekben. A köztük való kompetitív viszony bahtyini kulcsfogalma a heteroglosszia.[2] A fogalom kétféle megközelítésből értelmezhető: egyrészt a nyelvi formák és jelek együttes használatát jelenti a beszélés során, másrészt a használatból adódó aktuális feszültségeket, amelyek a formák és jelek társadalmi indexikalitásából adódnak (Bailey 2007). Mint arra Pietikäinen (2013) felhívja a figyelmet, a heteroglossziát sokan az első megközelítésre redukálva a nyelvi diverzitással azonosítják, azaz kizárólag a nyelvben ható centrifugális tendenciák eredményének látják. Bahtyinnál a kapcsolat azonban éppen fordított: a heteroglossziában mint a nyelv inherens tulajdonságában vannak jelen a standardizáló és diverzifikáló tendenciák, folytonos konfliktusokat és ezáltal változásokat generálva a nyelvben és a nyelvi gyakorlatokban. Bahtyin (1976) a centripetális és centrifugális tendenciák megkülönböztetését nem egyértelműen vonatkozatja a standardizáció és a vele ellentétben álló diverzitás kettősségére. A centripetális erőket ugyan egységesítő tendenciaként írja le, amelyek kapcsolódnak az általa „nemzetinek" nevezett nyelvhez, de a standardizációnak a nyelvi egységesítéssel való azonosítása mintha a soha el nem érhető végeredménnyel – a standard nyelvvel (vö. Milroy 2001) – tenné egyenértékűvé a folyamatot.

Következő elemzésünkben a standardizációban szerepet játszó nyelvi standardokat nem tekintjük teljesen azonosnak a centripetális erők hatásának eredményével. (Az a standard nyelv lenne, de standard nyelv „csak" a róla való diszkurzusokban létezik.) A nyelvi standardokra úgy tekintünk, mint a különböző nyelvhasználók összehasonlítását és a különféle nyelvhasználatok összehasonlítását szolgáló ideologikus eszközökre, amelyek a heteroglossziában vannak jelen:

[2] A heteroglosszia mint terminus a hazai Bahtyin-recepcióban csak periferikusan jelenik meg; ennek oka lehet, hogy a szerző munkáinak angol nyelvű fordítása (például Bakhtin 1981) olyan fogalmakat egyesít a *heteroglossia* kifejezés alatt, amelyek az eredetiben és annak magyar nyelvű fordításában egymástól elkülönülnek (vö. Busch 2014). Mivel a szociolingvisztika nemzetközi irodalmában a heteroglosszia nagy jelentőségű fogalom, érdemes kísérletet tenni hazai bevezetésére (a fogalom magyarországi alkalmazására l. még Heltai, e kötetben).

a performanciában folytonosan ki vannak téve a nyelvi különbségek ellenhatásainak. A moldvai magyar nyelvi revitalizáció kapcsán arra mutatunk rá, hogy a nyelvi standardok érvényesítése is hozzájárulhat a nyelvi diverzitáshoz.

A nyelvi standardok kialakulásának újabb területe a nyelvi revitalizáció, ahol a beavatkozás sikerének feltételeként sokan a nyelv írásbeliségének ki- vagy átalakítását és az új írásbeliség elterjesztését (főként iskolai bevezetését) nevezik meg a nyelvi tervezés és nyelvpolitika meghatározó területeként. Ezeknek a céloknak a megvalósítása ritkán történik standardizáció nélkül, de hogy milyen nyelvi standardok mentén alakul az írásbeliség, és hogy ez hogyan hat vissza a beszélés (és írás) lokális gyakorlatának a nyelvi tervezést megelőző diverzitására, az a nyelvi revitalizáció kutatásában esetről esetre tanulmányozandó.

Moldvában a magyar nyelv revitalizációját kísérő standardizáció két jellemzőjét kell kiemelnünk. Az egyik, hogy a folyamat nagy mértékben kommodifikálódott. A globalizáció szociolingvisztikai kutatása rámutatott arra, hogy a nyelvnek mint készségnek vagy mint identitásnak egyre jelentősebb szerepe van a posztindusztriális új gazdaságban (Heller 2010). Ez figyelhető meg a moldvai magyar nyelvi revitalizáció területén is, ahol a nyelv áruvá válása egyszerre érinti a standardizált és mérhető készségek körét, valamint az autentikusnak elgondolt és nyelvileg ekként megjelenített identitást. A moldvai magyar nyelv ennek jeleként a revitalizációját jelentősen támogató Magyarországról nézve egyrészt a felfelé irányuló társadalmi mobilitás, másrészt a nemzeti identitás lehetőségét hordozza (Sándor 2012; Tánczos 2011). Ez azt jelenti, hogy a „nyelvmentés" egyaránt hozzá kíván járulni a magyar nemzet iránt elkötelezett értelmiség kiműveléséhez és egyedülálló nyelvi identitásának megőrzéséhez; ezek az inherens módon egymással ellentétet alkotó célok annak a programnak a részei, amelynek a belőlük adódó feszültséget a standardizáció folyamatában kell kezelnie.

A másik jellemzője a moldvai standardizációnak, hogy a kommodifikáció részeként a nyelvi standardok alakulása mediatizált, és e mediatizáltságból adódóan nyelvi elvárásoknak kíván megfelelni. A megfelelés kényszere „autentikus" magyar nyelvhasználatot – mediatizált csángó nyelvet – eredményez, amely hangtanilag és grammatikailag alulszabályozott, de pragmatikai szinten intoleráns a román kölcsönszók jól felismerhető rétegével és a kódváltással szemben (Bodó 2016). A moldvai nyelvi revitalizáció gyakorlatában megjelenő standardizáció a beszélés olyan formáit jelenti, amelyek az Agha (2011, 23) által „kommoditás-regiszternek" nevezett kategória jellemzőit mutatják: ez a nyelv áruvá válását eredményező „képletnek" a diszkurzív megjelenítése, amely indexikus viszonyban áll az általa tipikusként felmutatott használóval és használattal. A moldvai magyartanulás célcsoportját, a gyerekeket az általuk használt magyar nyelv úgy jeleníti meg, mint

akik a magyar nemzetnek a revitalizációs program magyarországi támogatói által szándékolt reprodukciójára mutatnak példát.

A nyelvi standardok kialakítása – hacsak nincsenek kodifikálva, mint a standard nyelv esetében –, valamint azoknak a beszélés és a diszkurzusok világát befolyásoló hatása elsősorban azokban a gyakorlatokban vizsgálható, amelyek a hétköznapi vagy az emelkedett performancia eseteiként figyelhetők meg. A továbbiakban a nyelv kommodifikációja szempontjából kitüntetett jelentőségű emelkedett performanciával foglalkozunk, amely abban különbözik a mindennapi, rutinszerű és közvetlen performanciától, hogy az előbbi esetben „a kifejezés aktusa kerül előtérbe, tárgyiasul és bizonyos mértékig elkülönül saját diszkurzív környezetétől, miközben a közönség számára lehetővé válik annak kritikus értelmezése és értékelése" (Bauman 2000, 1).[3] Az emelkedett performancia stilizált, azaz olyan „reflexív kommunikatív cselekvés, amelynek során a beszélők a saját megszokott repertoárjukon kívül eső nyelvek, nyelvjárások és stílusok speciálisan jelölt és gyakran túlzó reprezentációit hozzák létre" (Rampton 2009, 149). A stilizáció aktusai különösen gyakoriak a mediatizált emelkedett performanciában (Bell–Gibson 2011), mint erre majd a moldvai magyar nyelvi revitalizáció áruvá vált csángó nyelve kapcsán látunk példát. Ugyanakkor a moldvai stilizáció arra is rámutat, hogy a performancia során – szemben a ramptoni idézetben foglaltakkal – nem az önstilizálás gyakorlatai a meghatározók, hanem annak az illúziónak a megteremtése, amely a közönségben kialakul a mások által való stilizáció révén létrejövő heteroglosszia által.

3. Az adatok

Tanulmányunkban a moldvai magyar nyelvi revitalizáció résztvevőinek nyelvi performanciáját elemezzük. Adataink többféle forrásból származnak; 2001-től kezdődően több kutatási programban rendszeresen folytattunk terepmunkát Moldvában, az utóbbi években egyre inkább a nyelvi revitalizációra fókuszálva. Több helyszínen folyó etnográfiai kutatásunk részeként megfigyelést végeztünk moldvai gyerekek iskolai és iskolán kívüli magyaróráin (összesen 50 órán vettünk részt), elkísértük a diákokat különböző versenyekre és előadásokra, meglátogattuk a közülük magyar nyelven továbbtanulókat a részükre fenntartott csíkszeredai kollégiumban. Részt vettünk a tanáraik egyik több napos évnyitó összejövetelén és évente megszervezett magyarországi találkozóikon a program

[3] A tanulmányban szereplő minden idézet a szerző fordításában olvasható.

ott élő támogatóival. E támogatók rendszeres havi összejöveteleit is figyelemmel kísérjük. A támogatók és a moldvai gyerekek érintkezését többféle helyzetben figyeltük meg: beleolvastunk a levelezésükbe és megnéztük a gyerekek által küldött videóüzeneteket, jelen voltunk magyarországi látogatásaikon (táborokban vagy előadásokon), amikor a velük személyes kapcsolatot ápoló támogatóikkal találkoztak. A megfigyeléseken kívül interjúkat is készítettünk a nyelvi revitalizáció különböző csoportokba tartozó szereplőivel: magyarul tanuló gyerekekkel és szüleikkel, vagy olyanokkal, akik korábban vettek részt a magyartanításban, tanáraikkal, magyarországi keresztszüleikkel. Az interjúk és a különböző nyilvános találkozókon készített hangfelvételek együttesen mintegy 70 órányi anyagot tesznek ki.

4. A moldvai magyar nyelv

A moldvai magyar nyelvre a magyar nyelvű diszkurzusokban szokás a magyar nyelv standard változatától legtávolabb eső magyar dialektusként tekinteni. A távolság egyszerre jelenti a nyelvi különbségek, a magyar nyelv centrális és periferikus változatai közötti viszony, valamint az időbeliség térbeli metaforáját. A moldvai magyar nyelvű – gyakran csángóként említett – közösségekről szóló egyik reprezentatív monográfiában, amelyet mind angolra, mind románra lefordítottak, például arról olvashatunk, hogy „a csángó közösségek archaikus, középkori elemekben gazdag magyar nyelvjárást őriztek meg napjainkig", és ennek a nyelvnek a múlthoz való viszonya összefügg a „csángók" helyzetével, amelyet „elszigeteltségük, peremhelyzetük, a magyar műveltség újító centrumaitól való nagy távolságuk" jellemez (Pozsony 2005, 135). Mindhárom vonatkozásban közös, hogy a nyelv kronotopikus képként jelenik meg, amely a 18–19. században kidolgozott magyar standardhoz képest értelmeződik.

A kronotoposz – a recens szociolingvisztikai munkákban többek által alkalmazott bahtyini fogalom (Bahtyin 1976; Eisenlohr 2007; Koven–Simões Marques 2015) – olyan diszkurzív keret, amely által a résztvevők az időt, a teret és a beszélőt egymással lényegi kapcsolatban látják. Mikor a moldvai magyar nyelvről és annak beszélőiről szóló diszkurzusoknak a résztvevői a helyi magyar dialektust a múltban pozicionálják, akkor olyan kronotoposzra támaszkodnak, amelynek a világában a nyelv beszélői a magyar nyelv múltjában élnek, de nem is akármilyen múltban, hanem a modernitást megelőző időkben, amelyeknek a lokalitással – Moldvával és annak ugyancsak diszkurzívan létrehozott periferikus helyzetével (vö. Pietikäinen–Kelly-Holmes 2013) – szoros kapcsolata van. Ebben a keretben,

amelyet „csángó narratívának" nevezhetünk (vö. Lajos 2012), a magyar nyelv „periferikus" helyzete egyszerre értelmeződik hátrányként és előnyként. Hátrány, mivel a narratíva szerint a nyelv beszélői ki vannak szolgáltatva a magyar nyelvi centrum támogatásának hiányából adódó román nyelvi nacionalizmus hatásainak. Ennek meghatározó következménye a narratíva szerint a magyar nyelvű iskola és a magyar nyelvű politikai-intellektuális elit hiánya. De előny is, mivel a moldvai beszélők „érintetlenül" fenn tudnak tartani egy olyan archaikus világot, amelynek kulturális, nyelvi és politikai sajátosságai a magyar nemzeti historiográfiában nagyra értékelt középkor világát idézik.

A csángó narratíva a tér, az idő és a beszélő közötti kronotopikus viszonyt stabilnak mutatja. Újabb elemzések szerint azonban Moldvában jelentős szociolingvisztikai változások zajlanak, amelyeket a legtöbben a nyelvcsere terminusaival írnak le (Tánczos 2011; Heltai 2014). A következőkben elemzendő szövegeket létrehozó gyerekek szüleinek korosztályában általánosan érvényes nyelvválasztás – korábbi kutatásunk eredményei szerint – arra mutatott, hogy ezekkel a gyerekekkel jelentős részben románul beszéltek a családjukban (Heltai 2014). Mint a következőkben látni fogjuk, a moldvai magyar nyelv revitalizációjában csak annyira van jelen a nyelvcserére való hivatkozás, amennyire az a csángó narratívával összeegyeztethető.

5. A moldvai magyar nyelv revitalizációja

A kezdeti helyi és sporadikus kísérleteket követően a 2000-es évek elejétől egy erdélyi származású etnográfus, Hegyeli Attila szervezte meg a jelenleg is működő magyar nyelvi oktatási programot, amely évről évre növekvő számú diákot és helyszínt vont be a magyar nyelv oktatásába, először iskolán kívüli foglalkozások keretében, majd az iskolában is. Mára a program elérte a magyar–román kétnyelvű közösségekben élő moldvai gyerekeknek nagyjából az egyötödét, közel 2000 diákot, és összesen 29 településen van jelen (Márton 2013).

A program körül szerveződő tevékenységekben részt vevőket három fő csoportba oszthatjuk: a diákok, a tanáraik és a program anyagi forrásait jelentős részben biztosító támogatók, az ún. keresztszülők. A diákok sok településen már óvodáskortól részt vehetnek magyar nyelvű foglalkozásokon, de a képzésben részesülők legnagyobb csoportja az iskoláskorú, 6–14 éves korosztály. Említettük, hogy nagy többségük nyelvi szocializációját román egynyelvűség jellemzi, bár kisebb-nagyobb egyéni és településszintű különbségek vannak abban, mennyire

férnek hozzá magyar nyelvi forrásokhoz az oktatáson kívüli (családi, közösségi) környezetükben.

A gyerekek tanárai – néhány magyarországi vagy helyi származású kivételtől eltekintve – Erdélyből érkeznek. A tanárok közül azok, akiknek van pedagógusi végzettsége, az erdélyi magyar nyelvű kisebbség magyar nyelvű oktatására vannak kiképezve. Egyre többen és egyre nagyobb óraszámban tartják a magyarórákat – „magyar mint anyanyelv" névvel – az egyébként román egynyelvű iskolában, de a magyar nyelv tanítása sok településen még mindig iskolán kívüli foglalkozásokat jelent.

A harmadik csoportot a keresztszülők alkotják. Ennek a csoportnak a tagjai szinte mind Magyarországon élnek. Ők azok, akik elvállalják, hogy egy-egy moldvai gyerek „keresztszülőjeként" támogatják annak magyar nyelvű tanulmányait. Az általuk adott éves támogatás összege megfelel egy egyéves, heti három órás idegennyelvi kurzus költségeinek Magyarországon. A pénzt az oktatást fenntartó szervezet kapja meg, amely azt a tanárok fizetésére, lakhatásra és egyéb fenntartási költségekre fordítja. A támogatást a keresztszülők általában addig fizetik, amíg a gyerek részt vesz az oktatási programban, azaz amíg valamilyen formában magyarul tanul. A keresztszülők motivációját egy idézettel világítjuk meg: Legeza László, a tevékenységüket segítő egyik szervezet, A Moldvai Magyar Oktatásért Alapítvány vezetője a munkájuk hatásáról egy támogatói összejövetelen megállapította, hogy „[n]agyszerű dolgok történnek a magyar nemzeten belül Moldvában". A nemzeti üggyé vált „archaikus" magyar nyelv megtartására vállalkozó program támogatása azonban feltehetőleg nem csak a nacionalista ágenda miatt vonzó a keresztszülők számára.

A keresztszülők közül sokan személyes kapcsolatot is fenntartanak a moldvai gyerekekkel a program anyagi támogatásán kívül. A keresztszülők és a gyerekek közötti személyes kapcsolat általános formája, hogy a gyerekek levelezést folytatnak a támogatókkal. Ez intézményesült módon zajlik: a programban részt vevő tanárok egyik feladata, hogy segítsék és egyben ellenőrizzék is a gyerekek levelezését. Erre a program belső tanfelügyeleti rendszere – az anyagi források fenntartása érdekében – nagy hangsúlyt helyez; az újonnan felvett tanároknak tartott éves felkészítőn felhívják a figyelmüket arra, hogy nyilvántartást vezessenek a gyerekek leveleiről, és hogy évente legalább négy alkalommal – a tanév kezdetén és végén, továbbá a nagy ünnepeken – minden gyerek írjon a keresztszülőknek. Ugyancsak „illik" levélben megköszönni a keresztszülő által küldött ajándékokat. A programban a keresztszülőkkel való kapcsolattartásnak általános felelőse is van. Mindemellett a levelezés kontrollja nemcsak a kapcsolattartás gyakoriságának és

menetrendjének, hanem az írott szövegek létrehozásának a standardjaiban is jelen van. A következőkben az utóbbiakról lesz szó.

6. Nyelvi performancia és írásbeliség

A magyar nyelvi oktatási program keretében kialakult moldvai magyar nyelvű írásbeliség jelenlegi gyakorlatának része, hogy emelkedett performanciaként (Coupland 2007) jelenik meg, és különbséget mutat az írásbeliség szokásos formáihoz képest, amelyek elsősorban a gyerekek iskolai gyakorlataiban figyelhetők meg. Ettől különböző módon az emelkedett írásbeli performanciának két főbb terepe van: egyrészt olyan kiadványokban, amelyek a moldvai magyar nyelvi revitalizációs programot kívánják reprezentálni a magyarországi olvasók és egyben (lehetséges) támogatók részére, például a Reverinda, majd később a Csengáttyű című gyereklapok, amelyek az oktatási programban részt vevők szövegeit adják közre. Másrészt megjelenik a gyerekek keresztszüleihez írt levelekben is. Ezeknek az írásbeli gyakorlatoknak a közös jellemzője, hogy a létrehozott szövegeknek több változata is létrejön, és a programban részt vevő tanárok aktív szerepet töltenek be a szövegek létrehozásában.

Az oktatási program tizedik évfordulójára megjelent egyik kiadványban egyetlen szöveg két változatában is olvasható. A kötet gyerekek írásbeli fogalmazásait tartalmazza; ezek bemutatják azokat a helyszíneket, amelyekben magyartanítás zajlik (Varga 2009). Az egyik változat kézírásos, a másik ennek pár lappal odébb olvasható átírt változata. A kettő között számos különbség található, amelyek arra utalnak, hogy a kötet szerkesztése során a kézírásos „eredeti" szövegek standardizációnak voltak alávetve. A standardizáció, mint a továbbiakban részletesebben látni fogjuk, hol strukturálisan szabályozatlan – a nyelvjárás hangtani és grammatikai jelenségeinek szintjén –, hol éppenséggel túlszabályozott – mivel a moldvai kétnyelvűség heterogenitásának lexikai és pragmatikai jellemzőit nem mutatja – (Bodó 2016). Ugyancsak több változatban jönnek létre a keresztszülőknek írt levelek; több oktatási helyszínen láttunk olyan füzeteket, amelyek a támogatóknak írt levelek első fogalmazványait tartalmazták.

Az emelkedett performancia itt elemzendő területe a keresztszülőkkel való levelezés. Ezek ugyan személyes levelek, de létrehozásuk és befogadásuk módja mégis arra utal, hogy kezelésük különbözik a privát levelezés gyakorlatától. A leveleket a gyerekek a tanáraik segítségével írják meg, több helyszínen erre a tanár az órarendjében külön idősávot különít el. Ezekre az alkalmakra a tanár csak azokat a diákokat hívja el, akik éppen levelet vagy csomagot kaptak a keresztszülőtől,

és ilyenkor a tanár a keresztszülőnek szánt válasz megírását egyéni foglalkozáson segíti. Amikor a gyerekek az évente „kötelező" levelek egyikét írják meg, a levél elkészítését segítő foglalkozás nem feltétlenül egyénileg történik. Ugyan nem találkoztunk olyan tanárral, aki arról számolt volna be, hogy egy-egy óráján a résztvevő gyerekeknek egyszerre „segít", azaz lediktálja vagy lemásoltatja a megírandó szöveget, például a karácsonyi üdvözletet, de arra többen is elítélően utaltak, hogy más tanárok ezt a megoldást követik. Miután egy levél elkészül, általában a tanár továbbítja a keresztszülőnek, vagy úgy, hogy postán adja fel, vagy beszkennelve e-mailezi el. Más a forgatókönyv az ún. „bemutatkozó" levelek esetében: ezeket először az oktatási program keresztszülő-felelőséhez küldik el, aki miután a levelet átolvasta, továbbítja a keresztszülőnek, aki ezt követően a válaszlevelet vagy a tanárhoz, vagy a gyerek címére küldi el. Ha a keresztszülő levele közvetlenül a gyerek címére érkezik, a tanár akkor is tudomást szerez róla, mivel a gyerekek általában a levéllel a kezükben jönnek el hozzá, hogy a segítségével a választ megírják. Ilyenkor a tanár a levélírás mellett a keresztszülő levelének az értelmezésében is segítséget nyújt.

De nemcsak a levelek létrehozása, hanem azok befogadása is különbözik a magánlevelezés gyakorlatától. A keresztszülők az általuk kapott levelekről nyilvános diszkurzust folytatnak. Láttunk példát arra, hogy a keresztszülő a Moldvából kapott levelet az egyik közösségi oldalon a faluban magyarul tanuló gyerekek keresztszülei részére létrehozott csoportban lefotózva osztotta meg, de arról is beszámoltak keresztszülők, hogy megbeszélték egymással, ki milyen levelet kapott a moldvai keresztgyerekétől. A következő interjúrészlet átiratában egyszerre olvashatunk arról, hogyan értelmezi a keresztszülő egy ilyen összehasonlítás eredményét, és arról, hogy milyen kép alakult ki a levelek létrehozásáról a címzettben.

(1) Interjúrészlet egy keresztszülő és egy kutató, Zabolai Margit Eszter (ZME) részvételével a keresztgyerekkel való levelezésről[4]

Keresztszülő *Az elején a tanítónéni írt. […] És akkor azt akarnám megmutatni neked, hogy honnan jutottunk hova. Mi- most is rájöttem, hogy azér (.)* ***a leveleket közösen írják****, és néhány levél [ugyanaz]*

ZME *[A taní]tónénivel közösen?*

Keresztszülő *Igen, szerintem igen. (1.0) „Kedves keresztanyám! Megkaptam a csomagot, köszönöm szépen. A testvérem, (.)* ***a kittiked testvérem tőtöt egy esztendőt****. (.)* ***Jól vagyok, kend mit csinál?*** *Szeretettel, [személynév]". Na, hát szóval körülbelül ilyen szintűek a leveleink (.) [Közben előkeres egy újonnan kapott levelet.] Na eljutottunk idáig. Na most*

[4] Az átírás során használt eljárásokról l. a mellékletet a tanulmány végén.

> *ez a levél az, ami (.) egy másik keresztszülővel (.) ösz- (.) véletlenül összehasonlítottuk, mer fölolvastuk egymásnak, és akkor rájöttünk, hogy (.)* ***bizonyos mondatok*** *(.)* ***ugyanazok, úgyhogy a kislányok együtt írták****.*

A keresztszülő eszerint tudatában van annak, hogy a tanár aktívan részt vesz a levelek megalkotásában, bár ez a tudása nem a tanártól származik. Ugyanakkor nem egyértelmű a számára, hogy mekkora a tanár szerepe, és a részlet végén az egyik és másik keresztszülőnek írt levél azonosságait – korábbi, az interjúkészítőnek a tanári szerepet firtató kérdésére válaszul adott állításával ellentétben – nem tanári beavatkozással, hanem a gyerekek együttműködésével magyarázza.

Az ezekben a szövegekben megfigyelhető írásbeliség gyakorlata különbséget mutat a „grassroot" írásbeliség egyébként helyben sem ismeretlen formáitól,[5] amelyekről a korábbi leírások kimutatták, hogy a magyar írásbeliségben járatlan beszélők a magyarul írott szövegeiket a román ortográfiát követve alakították ki (Sorbán 2014). Ezzel szemben az itt vizsgálandó gyakorlatnak olyan jellemzői vannak, amelyeket együttesen Vigouroux (2011, 53) „astroturf" írásbeliségnek nevez, olyan gyakorlatnak, „amely utánozza vagy hamisítja az írás populáris grassroot módozatait". Ez a gyakorlat a korábban kis presztízsű, sokszor egyenesen stigmatizált írásbeliséget úgy használja fel szimbolikus és/vagy gazdasági érdekek mentén, hogy nagyban támaszkodik az olvasónak tulajdonított és tőle elvárható értelmezésre. Ez az írásbeliség tehát dialogikus módon az írás aktusa és az olvasás aktusa között jön létre, olyan módon, hogy egyrészt az írott szövegeket a nyelvhasználók a befogadói elvárásokat szem előtt tartva hozzák létre, másrészt az olvasók előzetes kulturális ismereteik alapján értik meg az olvasottakat.

Az emelkedett performancia mindig ki van téve értékelésnek; az írásbeliség performálásának sikere attól függ, hogy az írott szövegek mennyire állnak összhangban az olvasók előzetes tudásával és aktuális elvárásaival. Mint Bell és Gibson írja, „[a]z előadás nemcsak a közönség*hez* szól, hanem a közönség*nek* is" (2011, 564, kiemelés az eredetiben – B. Cs., vö. Coupland 2007), még ha az esetünkben az írott performancia olvasóiról van is szó. A következőkben először egy olyan metanyelvi kommentárral ismerkedünk meg, amely a siker feltételeiről szól, majd a sikeres nyelvi performanciára hozunk példát. Ennek során az elemzett szövegek kapcsán felvázoljuk a moldvai „astroturf" írásbeliség nyelvi jellemzőit is. A

[5] A „grassroot" írásbeliség „az írás »nem elit« formáinak sokféle változata. [...] Írás, amelyet olyan emberek hoznak létre, akik az információ, nyelv és írásbeliség elit forrásaihoz csak részben férnek hozzá" (Blommaert 2008, 7). Mivel a „grassroot" írásbeliséget a továbbiakban szembeállítjuk az „astroturf" írásbeliséggel, a nyelvi játék érdekében a fogalmak magyarításáról lemondunk.

következő idézet tehát a keresztszülőhöz szóló levél sikerességének a stilizáció aktusaiban megragadható feltételeiről szól.

(2) Interjúrészlet egy moldvai tanár, valamint két kutató, a szerző (BCs) és Heltai János Imre (HJI) részvételével. A tanárt arról kérdeztük, milyen egy keresztszülőnek írt jó levél.

Tanár	*Hát én sejtem, hogy mit várnak el a keresztszülők.*
BCs	*És mi az?*
Tanár	*Hát nyilván sok köszönetet, köszönetet, köszönetet. Legyen benne valami csángós utalás, hogy akkor na csángó keresztgyereke van, és akkor ez milyen. [Nevet.] De ezt tudom- mondom, hogy ezt tudom, hogy elvárják. Ezt elvárják a keresztszülők.*
HJI	*Milyen egy csángós utalás?*
Tanár	*Hát hogy **vittem az ünüt az ulicába**. Szeretik ezeket a kifejezéseket. [Nevet.] Ez van.*

A dolgozat címét is adó kiemelt részlet közelebbi elemzést kíván. A megnyilatkozás a Magyarországon élők számára több okból is különösnek hangzik. Egyrészt lexikai szinten a leginkább szembetűnő nehézséget a megértés számára az *ünü* 'tehén' jelenti, amely egyben hangalakjában is jelölt, mivel a legtöbb magyarországi beszélő számára a szó *ünő* alakban lehet ismerős. Másrészt az *ulica*, amely román kölcsönszó a moldvai magyarban (Márton 1972), bár könnyen azonosítható a magyarországi *utcá*-val, de toldalékolása két okból is jelölt lehet az olvasó számára. Az egyik, hogy a szerkezet magyarországi megfelelője, ha most a lexikai eltéréstől eltekintünk, a superessivusi raggal ellátott *utcán (ulicán)* lenne. A moldvai változatot a feltételezett olvasó ugyancsak regionális sajátosságként értelmezné. A másik, hogy az *ulicába* alak ragja a magyar írásbeliség nyelvi standardja szerint *ulicában* lenne. Mivel a tanár itt szóban idézi meg egy moldvai diák írott nyelvi produkcióját, lehetne amellett érvelni, hogy a nem standard alak a beszélt nyelvi használat általános gyakorlatát idézi. Azonban a szerkezet nyilvánvaló módon konstruált volta inkább arra utal, hogy itt a standardtól való eltérésnek metanyelvi funkciója van: arra hoz példát, hogy a moldvai gyerekek írásbeli produkciójában is előfordulhatnak a moldvai beszélt nyelvben általános alakok. Végül a *vittem* ige jelentése a magyarországi olvasó számára az idézett szerkezet értelmezésében nehézséget jelenthet, mivel az elképzelt olvasó feltehetőleg a szó elsődleges jelentését veszi figyelembe, és csak ezt követően gondolhat arra, hogy a szónak Moldvában más szemantikai tartománya is lehet, ti. a 'hajt, vezet' jelentés.

A szerkezet feltételezett hatása a magyarországi keresztszülőre az elemzett különbségek mentén az archaikus, regionálisan kötött, az írásbeliség normatív elvárásaitól eltérő, nem standard, kissé furcsa, akár komikus félreértéseket is magában hordozó nyelv megtapasztalása lehet. Miközben mindezek a nyelvi jellemzők

„csángós utalást" hordoznak a keresztszülő számára, emellett éppúgy fontos annak a világnak a megidézése, amelyről a tanár fenti szövege szól: az iskoláskorú gyerekek olyan paraszti környezetben élnek, amely a magyarországi – tipikusan városlakó, középosztálybeli, iskolázott – keresztszülők számára a múlthoz kapcsolódik. Fontos azonban, hogy a csángós utalásban mindkét elem meghatározó és egymástól elválaszthatatlan; nemcsak a hagyományos paraszti világ, hanem a hozzá tartozó nyelvnek a megidézése is.

A levelezésre vonatkozó metanyelvi diszkurzus elemzése nem helyettesítheti a levelek nyelvi elemzését. Ennek egyik szempontját maguk a címzettek határozzák meg. Az első idézetben a keresztszülő által felolvasott – feltehetőleg a levelezés korai szakaszából származó – levél az a kiindulópont, amelyhez képest a magyarórákra járó gyerek nyelvi fejlődését lehet mérni. Az első részletben annak rövidsége ellenére is szerepel néhány olyan fordulat, amelynek az értelmezése a magyarországi olvasó számára nehézséget jelenthet. Az egyik a levélíró testvérére való utalás: nem a nevén említi, hanem a születési sorrend alapján – második testvéreként – azonosítja. Az ennek megfelelő moldvai kifejezést – *kettedik* – azonban a keresztszülő nem képes olvasás közben reprodukálni, és egy nonszensz szót – *kittiked* – hoz létre. A másik a „testvérem tőtött egy esztendőt" szerkezet, amelynek a szó szerinti jelentése alapján kikövetkeztethető 'a testvéremnek születésnapja volt' jelentése. Ugyan ezt a jelentést a magyarországi beszélők másképp fejezik ki, de a szerkezet lexikai elemei ismerősek a számukra, azzal együtt is, hogy az *esztendőt* lexéma a magyarországi magyarban archaikusnak és regionálisan jelöltnek, de mégis széles körben ismertnek számít. Végül a „Jól vagyok, kend mit csinál?" részletben a *kend* megszólítás ugyanúgy jellemezhető, mint az előzőekben az *esztendő* lexéma. Az ezt követő *mit csinál?* 'hogy van?' szerkezet viszont a román *ce faceti?* tükörfordításaként Moldvában széles körben élő kontaktusjelenség. Ami különössé teszi a használatát, az az, hogy a mondat elején ugyanebben a jelentésben a levélíró a Magyarországon és Erdélyben használatos *jól vagyok* szerkezetet használja. Ennek a forrása azonban lehet akár a román nyelv is (vö. *sint bine* 'uaz.'), az összefüggés azonban az egynyelvű magyarországi beszélő számára észrevétlen marad. Azaz ez a heteroglott megnyilatkozás az olvasó számára egyszerre idézi meg a magyarországi nyelvet, valamint a moldvai magyar nyelv archaikus és román nyelvi hatást mutató, bár a románul nem tudó magyarországi olvasó számára nem felismerhetően neológ rétegét.

Az (1)-et közvetlenül folytató (3)-ban a keresztszülő egy olyan levéllel szemlélteti a gyerek nyelvi fejlődését, amelyet már többéves magyartanulás eredményeként értelmez.

(3) (Lásd (1))

Keresztszülő	*De hát ez olyan édes, hogy (.) „Kedves keresztanyám! **Hogy még vannak? Mit csinálnak** [személynév] és [személynév]?" Ezek az unokáim, mer őket is elvittem a [településnév]-i táborba, (.) tehát találkoztak a gyerekek. „Nagyon köszönjük a csomagot, és anyám köszöni a kávét. Hogy telt a karácsony? Az **ártificsik** nagyon szépen (3.0) voltak" vagy nem tudom, micsodáztak, „amikor meggyújtottuk este." Ez (.) csillagszórót küld[tem],*
ZME	*[mhm].*
Keresztszülő	*ez az artificsi. „Nagyon örültünk a másik dolgoknak. (.) Kifogyott a vakáció, és most **menünk** az iskolába. **Péntekend**, (.) január 30-án (.) kapunk egy hetet vakációt, és aztán még kell menjünk. (.) [A kisebb testvér személyneve] nagyon szereti az édese-" Ez minden levelébe benne van, (.) hogy a cukrot nagyon szereti. „Most es kért, (1.0) de elfogyott. Mondom neki, hogy nincs, de ő mégis csak [akar]."*
ZME	*[felnevet]*
Keresztszülő	*(1.0) „Aki engedett a hó- Kiengedett a hó, és most nagyon sár van. Jól vagyunk, de apám beteg, fáj a hasa jobb fele. (.) Várjuk haza! (.) Sok segítsége- (.) Sok egészséget mindenkinek, sok szeretettel, [személynév]"*

A két szöveg terjedelmének és kidolgozottságának eltérései ellenére az utóbbiban is ugyanazokat a jellemzőket látjuk, amelyekről eddig szó volt: archaizmusok és regionalizmusok (pl. *menünk* és *péntekend*), a keresztszülő részéről megfejthető és a nem feltétlenül románként azonosított romanizmusok (pl. *hogy még vannak* és *mit csinálnak*), amelyek egyben az (1) kapcsán már tárgyalt heteroglossziára is példát mutatnak. Emellett, hasonlóan a (2)-ben hozott példához, itt is megjelenik egy román kölcsönszó (*ártificsik*, vö. román *artificii* 'csillagszórók'), amelyet a keresztszülő vagy ismer, vagy a gyakran a levélhez fűzött tanári magyarázat segítségével értelmez (ez hol a tanár szerint értelmezésre szoruló kifejezést zárójelben követően, hol a levél végén található). A keresztszülőnek a szöveget kísérő metakommentárjából kiderül, hogy a levelet a magyarul tanuló gyerekkel kialakított kapcsolat nyelvileg is artikulált sikerének dokumentumaként értékeli.

A nyelvi revitalizáció során kialakított emelkedett performanciának a Moldvában megfigyelt kommodifikációja nem egyedülálló; egyszerre mutat hasonlóságot a kaliforniai szexmunkásoknak a „nők nyelve" sztereotípiáit követő telefonos performanciájával (Hall 1995) és a Franciaországban élő, afrikai származású jövendőmondók „rossz" írásbeli gyakorlatával, amely tevékenységüket reklámozó kártyákon mutatva jeleníti meg saját „afrikaiságukat" (Vigouroux 2011). A performancia mindhárom esetben azokra a szociokulturális sztereotípiákra támaszkodik a gazdasági siker érdekében, amelyeket a nézők, hallgatók vagy olvasók autentikusnak

gondolnak. A szexmunkások és a jövőbelátók performanciája azonban különbséget is mutat a moldvai levelekben megfigyelt standardizációhoz képest. Moldvában ugyanis a nyelvi performancia nem egyéni stilizáció eredménye, hanem többek együttműködéséről szól, azaz nem vagy nem csak önstilizálás zajlik, hanem a másik stilizációja is. Ebből a szempontból az írásbeliségnek a moldvai levelekben megjelenő performálása inkább ahhoz hasonló, ahogyan a telefonközpontok operátorai a menedzsment útmutatókban, forgatókönyvekben és tréningeken megjelenített nyelvi standardjaihoz igazodnak, és az ügyfél vélt elvárásainak megfelelni kívánó nyelvet alakítanak ki, amely a cégvezetés részéről folytonos ellenőrzésnek van alávetve (Cameron 2000). Ugyanakkor az operátorok nyelvéből hiányzik a performanciát meghatározó figyelemfelhívás arra, hogy az elhangzó megnyilatkozás mint előadás értékelendő (Cameron 2000), miközben a moldvai levelekben jellemzően metakommentárok kísérik a szöveget. A különbségek ellenére közös mindezekben az esetekben, hogy a kommodifikált nyelvi formák és diszkurzusok nyelvi standardokhoz igazodó használata által a stilizáció annak a morális és társadalmi rendnek a reprodukálásához járul hozzá, amely az érintett beszélőket, például a moldvai gyerekeket periferikus helyzetben jeleníti meg.[6]

7. Következtetések

Ebben a tanulmányban a nyelvi revitalizációban megjelenő standardizáció és a nyelvi diverzitás közötti összefüggések néhány kérdésével foglalkoztunk a moldvai magyar nyelv kapcsán. Amellett érveltünk, hogy az az összetettség, amely a nyelvi diverzitás és a standardizáció egymással való viszonyát meghatározza a nyelvi revitalizáció gyakorlatában, mint a moldvai magyar nyelv esete mutatta, a diverzitás és a nyelvi standardok kapcsolatának újraértelmezését teszik szükségessé. Ebben meghatározó szerepet játszhat a heteroglosszia koncepciója, amely nemcsak a nyelvi diverzitást, de ugyanígy a nyelvi egységesülés tendenciáját támogató nyelvi standardokat is a nyelv és a diszkurzusok inherens sajátosságaként láttatja.

[6] A többi helyzettel mutatott részleges hasonlóság ellenére ki kell emelni a moldvai írásbeliség gyakorlatának egy különálló sajátosságát: a gazdasági haszonszerzés érdekei itt olyan nyilvános diskurzusba ágyazódnak, amelyben ezek fölérendelt célok megvalósításának feltételeként jelennek meg. E célok – mint említettük – a nyelv mint készség és mint identitás kettősségében ragadhatók meg, és a magyar nyelvi revitalizáció támogatói számára két nagy feladatban öltenek testet: a moldvai gyerekek felfelé irányuló társadalmi mobilitásának, valamint azzal szoros összefüggésben a magyar nemzet reprodukciójának elősegítésében (az ezzel járó feszültségekre l. még Zakariás 2011; az utóbbi dzsender-vonatkozásaira Bodó–Zabolai 2016).

A moldvai magyar nyelv revitalizációját kísérő standardok éppen ahhoz járulnak hozzá, hogy a folyamat nyelvi kimenete, mint a magyarországi támogatók és a magyarul tanuló gyerekek levelezésében láttuk, a maga heteroglott formájában váljon a „célcsoport", azaz a gyerekek leveleinek címzettei számára vonzóvá. Ehhez egyszerre kell megfelelnie a magyarországi standard nyelvi kultúrában (vö. Milroy 2001) élő, de egyben a „veszélyeztetett" csángó kultúra és nyelv „megmentését" támogató nyelvhasználó elvárásainak.

A heteroglosszia mint a nyelvi standardokhoz való igazodásnak és a nyelvi különbségeknek a küzdőtere a nyelvi performanciában válik elemezhetővé. A moldvai gyerekek magyar nyelvi írásos megnyilatkozásairól elmondható, hogy a nyelvi revitalizáció forgatókönyvét követve úgy állítják a csángó nyelvet színpadra, hogy az írásbeliség új formái a nyelv áruvá válásának eszközeivé válnak, amelyeknek a sikeressége nyelvi standardokhoz való igazodás függvénye. Ezek a nyelvi standardok nem teljesen kongruensek a nyelvi egységesülés tendenciáival, hanem a helyi nyelv stilizálásának inherens módon heteroglott eszközei.

A globalizáció hatására felértékelődő nyelv szerepe a gazdasági életben, mint Moldva példája mutatja, a nyelvi revitalizáció gyakorlatát is befolyásolja; a külső támogatással folyó „nyelvmentés" kommodifikációja olyan regisztert hoz létre, amely a beszélőit a társadalmi egyenlőtlenségek világában jeleníti meg. A revitalizáció ennek során a nyelvi standardok új formáit eredményezi; ezek a folyamatok a szociolingvisztika művelői számára a standardizáció és a diverzitás viszonyának újragondolását teszik szükségessé.

Átírási eljárások

(.) egy percnél rövidebb szünet
(1.5) szünet (másodpercben megadva)
[ ] egymást átfedő szólamok
xxx- önfélbeszakítás
félkövér az elemzésben kiemelt jelentőségű részletek

Irodalom

Agha, Asif 2007. The object called "language" and the subject of linguistics. Journal of English Linguistics 35: 217–235.

Agha, Asif 2011. Commodity registers. Journal of Linguistic Anthropology 21: 22–53.

Bailey, Benjamin 2007. Heteroglossia and boundaries. In: Monica Heller (szerk.): Bilingualism: A social approach. London: Palgrave. 257–274.

Bahtyin, Mihail 1976. A szó esztétikája. Budapest: Gondolat.

Bakhtin, Mikhail (Bahtyin, Mihail) 1981. The dialogic imagination. (Szerk. Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.

Bauman, Richard 2000. Language, identity, performance. Pragmatics 10: 1–5.

Bell, Allan – Andy Gibson 2011. Staging language: An introduction to the sociolinguistics of performance. Journal of Sociolinguistics 15: 555–572.

Blackledge, Adrian – Angela Creese (szerk.) 2014. Heteroglossia as practice and pedagogy. Berlin: Springer.

Blommaert, Jan 2008. Grassroot literacy: Writing, identity and voice in Central Africa. Abingdon: Routledge.

Bodó Csanád 2016. Miféle standardok? In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): Standard – nem standard. Változatok egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi konferencia – Nyitra 2014. szeptember 18-21 – előadásaiból 2. Lakitelek: Antológia Kiadó. 61–73.

Bodó Csanád – Zabolai Margit Eszter 2016. A csángó műrokon és a keresztanya: Nem és nemzet a moldvai magyar nyelv revitalizációjában. Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat 6(1): 159–180.

Busch, Brigitta 2014. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge–Creese (2014, 21–40).

Cameron, Deborah 2000. Good to talk? Living and working in a communicative culture. London: Sage.

Coupland, Nikolas 2007. Style: Language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

da Silva, Emanuel 2015. Humor (re)positioning ethnolonguistic ideologies: „You tink is funny?" Language in Society 44: 187–212.

Eisenlohr, Patrick 2007. Little India: Diaspora, time, and ethnolinguistic belonging in Hindu Mauritius. Berkeley: University of California Press.

Hall, Kira 1995. Lip service on the fantasy lines. In: Kira Hall – Mary Bucholtz (szerk.): Gender articulated: Language and the socially constructed self. London: Routledge. 183–216.

Heller, Monica 2010. The commodification of language. Annual Review of Anthropology 39: 101–114.

Heltai János Imre 2014. Nyelvcsere és a nyelvi tervezés lehetőségei Moldvában. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Joseph, John E. 1987. Eloquence and power: The rise of language standards and standard languages. Oxford, New York: Basil Blackwell.

Koven, Michèle – Isabelle Simões Marques 2015. Performing and evaluating (non)modernities of Portuguese migrant figures on YouTube: The case of Antonio de Carglouch. Language in Society 44: 213–242.

Lajos Veronika 2012. A nemzeti eszme és a moldvai csángók életvilága. Románosító és magyarosító életpályák. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): Egyén és közösség: Tanulmányok. Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. 411–430.

Márton Attila 2013. Az archaikus magyar nyelv átörökítése Moldvában avagy a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program. Naputánjáró: A moldvai magyar oktatás hírlevele. 2013. december, 4–5. szám.

Márton Gyula 1972. A moldvai csángó nyelvjárás román kölcsönszavai. Bukarest: Kriterion.

Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardisation. Journal of Sociolinguistics 5: 530–555.

Pietikäinen, Sari 2013. Heteroglossic authenticity in Sámi heritage tourism. In: Sari Pietikäinen – Helen Kelly-Holmes (szerk.): Multilingualism and the periphery. Oxford: Oxford University Press. 77–94.

Pietikäinen, Sari – Helen Kelly-Holmes 2013. Multilingualism and the periphery. In: Sari Pietikäinen – Helen Kelly-Holmes (szerk.): Multilingualism and the periphery. Oxford: Oxford University Press. 1–16.

Pozsony Ferenc 2005. A moldvai csángó magyarok. Budapest: Gondolat – Európai Folklór Intézet.

Rampton, Ben 2009. Interaction ritual and not just artful performance in crossing and stylization. Language in Society 38: 149–175.

Sallabank, Julia (szerk.) 2011. The Cambridge handbook of endangered languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Sándor, Klára 2012. Discourses on discourses: can we understand each other? In: Lehel Peti – Vilmos Tánczos (szerk.): Language use, attitudes, strategies: Linguistic identity and ethnicity in the Moldavian Csángó villages. Cluj-Napoca: The Romanian Institute for Research on National Minorities. 139–167.

Sorbán Angella 2014. Kisebbség és kétnyelvűség. A kétnyelvűség szociológiai aspektusai az oktatásban és a munkaerőpiacon. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó.

Tánczos Vilmos 2011. Madárnyelven: A moldvai csángók nyelvéről. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.

Varga Máté (szerk.) 2009. „A mi falunkban csángók laknak". Budapest–Bacău: Moldvai Csángó-magyarok Szövetsége.

Vigouroux, Cécile B. 2011. Magic marketing: Performing grassroots literacy. Diversities 13(2): 53–69.

Zakariás Ildikó 2011. Jótékonyság nemzeti keretben – csángómentés Moldvában. AnBlokk 5: 56–63.

"I drove the cow in the street": Heteroglossia, diversity, and standardization in the revitalization of Moldavian Hungarian

Abstract: This study analyses the development of language standards in the context of language revitalization. It is argued that between standardization and linguistic diversity – depending on the interpretation of the notions – there is a much more complex relationship than the simple idea that standardization works against diversity. It is proposed, using the example of revitalization of the Moldavian Hungarian language – often called the Csángó dialect – that following language standards increases linguistic diversity, as it creates previously unknown – heteroglot – forms of the practice of language use.

Keywords: commodification, Moldavia, language standards, performance, literacy

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Fenntartható nyelvi sokszínűség?

Az európai nyelvpolitika jogi keretei[1]

Nagy Noémi
Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar
nagy.noemia@gmail.com

Kivonat: A nyelvi sokszínűség dinamikus, térben és időben változó fogalma, megőrzésének fontossága és lehetőségei korunk tudományos és közgondolkodásának egyik központi témája. A kontinensünk felé tartó, egyre erősödő migrációs folyamat hozadékaként Európa eddig is meglehetősen tarka nyelvi térképe nemcsak mennyiségi, de minőségi átalakuláson megy keresztül, amely még égetőbbé teszi annak szükségességét, hogy a nyelvi kérdés megfelelő súlyt kapjon az európai politika napirendjén. A tanulmány jogi szempontok alapján az alábbi kérdésekre keresi a választ: Megőrizhető-e Európa nyelvi sokszínűsége? Megállítható, esetleg visszafordítható-e a nyelvpusztulás, a kis vagy kevésbé használt nyelvek funkcionális hanyatlásának folyamata? A szerző bemutatja a hatályos, nyelvi vonatkozású nemzetközi jogi és európai uniós jogszabályokat, amelyek keretként szolgál[hat]nak az egyes európai országok nyelvpolitikája számára, majd ezek alapján megfogalmazza a nyelvi sokszínűség megőrzésének feltételeit.

Kulcsszavak: nyelvi sokszínűség, nyelvi jogok, nyelvpolitika, többnyelvűség, kisebbségi nyelvek

A nyelvi sokszínűség dinamikus, térben és időben folyamatosan változó fogalma, megőrzésének fontossága és lehetőségei korunk tudományos és közgondolkodásának egyik központi témája. A kontinensünk felé tartó, egyre erősödő migrációs folyamat hozadékaként Európa eddig is meglehetősen tarka nyelvi térképe a bevándorló nyelvek megjelenésével nemcsak mennyiségi, de minőségi átalakuláson megy keresztül, amely még égetőbbé teszi annak szükségességét, hogy a nyelvi kérdés kezelése megfelelő hangsúlyt kapjon az európai politika napirendjén.

Nemcsak a laikus számára fogós kérdés, de a nyelvvel bármilyen összefüggésben foglalkozó tudományos diszciplínák számára is fejtörést okoz annak megválaszolása, mit is értünk nyelvi sokszínűségen. A fogalomhoz az egyes nyelvek jogi státusa, a nyelvi közösség, a nyelv hordozója és a nyelvhasználati színterek

[1] Jelen tanulmány a szerző *A hatalom nyelve – a nyelv hatalma. Nyelvi jog és nyelvpolitika Európa történetében* című PhD-értekezésének (Pécs, PTE ÁJK Doktori Iskolája, 2015) 2. fejezete alapján készült. A tanulmányban hivatkozott jogszabályok az alábbi honlapokon érhetők el: http://www.menszt.hu; http://www.ohchr.org; http://www.unesco.hu; http://www.un.org; http://www.osce.org; http://www.echr.coe.int; http://assembly.coe.int; http://www.coe.int; http://eur-lex.europa.eu

alapján számos nyelv és nyelvváltozat[2] tartozhat: hivatalos nyelvek, államnyelvek, kisebbségi nyelvek, bevándorló nyelvek, jelnyelvek, írott standarddal nem rendelkező vagy épp ellenkezőleg, csak írásbeli formában létező nyelvek, oktatási nyelvek stb. Még a nyelvi sokféleség jogi fogalmának pontos jelentéstartalmát is nehéz megállapítani az egyes nemzeti jogok és a nemzetközi jog szabályozási különbségei miatt. Ami egész biztos, hogy Európát mint földrészt és kisebb-nagyobb mértékben az egyes európai országokat is az jellemzi, hogy területén számos nyelvet használnak (Dunbar 2007, 85–86). Mindez a világ többi táján sincs másként: a közkeletű, Európában különösen elterjedt tévhittel szemben az országok **természetes nyelvi elrendezése** nem az egynyelvűség, hanem **a két- vagy többnyelvűség**. Az **egynyelvűség tévhite** évszázados hatalompolitikai törekvések eredménye, közelebbről a 19. században uralkodóvá vált nemzetállami ideológiában, a nemzeti-állami és nyelvi egység azonosításának igényében gyökerezik, és a mai napig erősen befolyásolja a legtöbb európai gondolkodását. Ugyanakkor a világon körülbelül harmincszor annyi nyelv van, mint állam, s noha ezen nyelvek eloszlása nem egyenletes, alig találunk olyan országot, ahol csak egyetlen nyelvet használnának (Bartha 1999, 13–22; Skutnabb-Kangas 1997, 5).

Noha a nyelvpusztulás sebességére és az élő nyelvek számára vonatkozóan eltérő adatok állnak rendelkezésünkre, az általuk jelzett tendencia ugyanaz: **a világ nyelvi sokszínűsége évről évre halványul**. Az UNESCO veszélyeztett nyelvi atlasza szerint például a jelenleg beszélt mintegy 6000 nyelv fele századunk végéig ki fog halni (Moseley 2010). Az Ethnologue az élő nyelvek számát 7097-re teszi, amelyből 2444, a nyelvek egyharmada veszélyeztetettnek minősül. Körülbelül hat nyelv tűnik el évente. Európában a világ élő nyelveinek 4%-át, 287 nyelvet használnak. Az európai nyelvek 35%-a, azaz 102 nyelv veszélyeztetettnek minősül, azon belül 52-t a közvetlen kihalás veszélye fenyeget. A többnyelvűség mind az 50 európai államra jellemző: még Izlandon és az olyan törpeállamokban is, mint Lichtenstein, Monaco vagy Andorra, kettő-négy nyelvet használnak[3] (Lewis et al. 2016).

A kérdés, amelyet e tanulmány feszeget: vajon megőrizhető, fenntartható-e Európa nyelvi sokszínűsége? Megállítható, esetleg visszafordítható-e a

[2] Nyelvváltozat (dialektus) alatt olyan nyelvi rendszert értünk, amelyet valamely meghatározott kritérium alapján elkülönített nyelvi közösség használ. A nyelvjárás területileg, illetve történetileg elkülönült nyelvváltozat (Trudgill 1997, 8). A nyelvészet jeles képviselői egyetértenek abban, hogy arra a kérdésre, hogy mi minősül nyelvnek és mi egy nyelv dialektusának, szigorúan nyelvészeti szempontok alapján nem lehet választ adni (Bartha 1999, 14–16).

[3] Ebbe az iskolákban tanított idegen nyelvek nem számítanak bele, de a jelnyelvek és a bevándorlók nyelvei igen.

nyelvpusztulás, a kis vagy kevésbé használt nyelvek funkcionális hanyatlásának folyamata? A kérdés előfeltételezi azt a megállapítást, hogy a **többnyelvűség értékes, kívánatos és hasznos**; **megőrzésére érdemes törekedni** (Láncos 2012c; Skutnabb-Kangas 2002). Hogy e törekvés mennyiben lehet sikeres, az számos, ehelyütt nem tárgyalt politikai, gazdasági, társadalmi stb. tényező függvénye. Jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy a nyelvhasználatra, többnyelvűségre vonatkozó nemzetközi (Európát is érintő) és európai uniós szabályozás mennyiben alkalmas a nyelvi sokféleség fenntartására, azaz kifejezetten jogi szempontokat veszek figyelembe. **A jog mint hatalompolitikai eszköz** minden tudományterület közül a legjobban képes befolyásolni a társadalmi folyamatokat, így **szerepe a nyelvi sokféleség megőrzésében** – vagy eliminációjában? – is **óriási**.

Ha abból az egyszerű tételből indulunk ki, hogy a nyelvi sokféleség megőrzésének egyik (nem egyedüli!) elengedhetetlen feltétele, hogy a különféle nyelveket használó **személyeknek joga és lehetősége legyen a nyelvük használatára**, akkor könnyen belátható, hogy gyakorlatilag bármely, a nyelvekre, nyelvhasználatra vonatkozó jogszabály végső soron befolyásolja a nyelvi sokféleséget – akár tudatában van ennek a jogalkotó, akár nem. A nemzetközi jog legkorábbi nyelvi tárgyú szabályai például kizárólag a kisebbségi nyelvekkel és a nyelvi diszkrimináció tilalmával foglalkoztak. A nyelvi sokféleség fogalmának említése – manapság szinte jeligeként lobogtatása – viszonylag újkeletű.

Az alábbiakban azon nyelvi vonatkozású nemzetközi jogi és európai uniós jogszabályokat mutatom be, amelyek ma is hatályban vannak, ezáltal szabályozási irányvonalként vagy keretként szolgál(hat)nak az egyes európai országok nyelvpolitikája számára.

1. A nemzetközi jog nyelvhasználatra vonatkozó szabályai, különös tekintettel az Európa Tanács dokumentumaira[4]

Az Egyesült Nemzetek 1945-ben elfogadott Alapokmánya az emberi jogok és alapvető szabadságok mindenki részére, egyebek mellett nyelvre való tekintet nélkül történő általános tiszteletben tartását kívánja előmozdítani (13. és 55. cikk). Ugyancsak a nyelvi diszkrimináció tilalmát deklarálja az 1948-ban született

[4] A bilaterális nemzetközi szerződésekkel – noha ezek egyes európai országok, többek között Magyarország számára különösen nagy jelentőségűek – terjedelmi okokból nem áll módomban foglalkozni.

Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata a benne kinyilvánított jogok és szabadságok tekintetében (2. cikk).

Az univerzális hatáskörű dokumentum európai megfelelője, az 1949-ben létrejött Európa Tanács által 1950-ben elfogadott Emberi Jogok Európai Egyezménye a nyelvi diszkrimináció tilalmán (14. cikk) kívül elismer két nyelvi jogot is, igaz, csak származékos jelleggel, a bűncselekmény elkövetésével gyanúsított személyek jogainak kibontása során. A 6. cikk 3. a) és e) pontjai szerint minden bűncselekménnyel gyanúsított személynek joga van arra, hogy a legrövidebb időn belül egy általa értett nyelven részletesen tájékoztassák az ellene emelt vád természetéről és okáról, valamint hogy ingyenesen vehessen igénybe tolmácsot, amennyiben nem érti vagy nem beszéli a tárgyaláson használt nyelvet.[5]

Az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről szóló, 1960-ban született UNESCO-egyezmény talán az első kötelező erejű, ma is hatályos, univerzális hatáskörű nemzetközi instrumentum, amely nyelvi jogot ismert el: a nemzeti kisebbségek tagjainak jogát saját oktatási tevékenység folytatására, amelybe a saját iskolák fenntartása, valamint a saját nyelv használata és oktatása is beleértendő (5. cikk 1. c)).

Az 1966-os Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezség-okmánya nem tartalmaz többet a nyelvi diszkrimináció tilalmánál (2. cikk). Az ugyanaznap elfogadott Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezség-okmányának 14. cikke az Emberi Jogok Európai Egyezményével megegyező módon a bűncselekmény elkövetésével vádolt személyek részére biztosít két – származékos – nyelvi jogot. A 27. cikk tartalmaz egy új, eredeti, elsődleges nyelvi jogot is: „Olyan államokban, ahol nemzeti, vallási vagy nyelvi kisebbségek élnek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival együttesen saját kultúrájuk legyen, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják, vagy hogy saját nyelvüket használják". Rögtön szembeötlik, hogy a hangsúlyozottan egyetemes emberi jogokat tartalmazó Egyezségokmány idézett cikke három kisebbségi jogot ismer el, köztük a saját nyelv használatához való jogot (Andrássy 1998, 96–100; 2011, 13–14).[6]

[5] Ezek ún. másodlagos emberi jogok, melyek részét képezik az eredeti, nem nyelvi természetű emberi jog fogalmának – írja Andrássy (1998, 95–96) a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának 14. cikke kapcsán írja. A két rendelkezés azonos tartalma miatt az állítás az Egyezményre is irányadó.

[6] Andrássy (2011, 15) szerint ezt a koherenciaproblémát úgy lehet feloldani, hogy a nyelvi többség részére is biztosítani kell a saját nyelv használatához való jogot, végső soron tehát ki kell mondani, hogy mindenkinek joga van a saját nyelve használatához.

Ezek után egészen az 1990-es évekig nem történt előrelépés a nemzetközi nyelvi jog terén. A 20. század utolsó évtizedében viszont ugrásszerűen nőtt az érdeklődés a (kisebbségi) nyelvi jogok iránt. A kapcsolódó nemzetközi dokumentumok a következők:

ENSZ: A Gyermek jogairól szóló Egyezmény (1989/90; 29. cikk 1. c); 30. cikk); Nyilatkozat a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól (1992; a Közgyűlés 47/135. sz. határozata; 1., 2. és 4. cikk); Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1996).

Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet/Szervezet: Az emberi dimenzióval foglalkozó koppenhágai konferencia dokumentuma (1990), Hágai ajánlások a nemzeti kisebbségek jogairól az oktatás területén (1996), Oslói ajánlások a nemzeti kisebbségek nyelvi jogairól (1998), Jelentés a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek nyelvi jogairól (1999).

Európa Tanács: a Parlamenti Közgyűlés 1201. sz. ajánlása az Emberi Jogok Európai Egyezményének a kisebbségi jogokra vonatkozó kiegészítő jegyzőkönyvével kapcsolatban (1993; 1., 3., 7., 8. cikkek); a Parlamenti Közgyűlés 1353. sz. ajánlása a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről (1998); 1383. sz. Ajánlás a nyelvi diverzifikációról (1998).

Ezen dokumentumokban közös, hogy – a Gyermek jogairól szóló Egyezményt[7] és a Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát kivéve – **a kisebbségvédelem keretrendszerén belül** születtek, továbbá – ismét a Gyermek jogairól szóló Egyezményt leszámítva – **nem rendelkeznek nemzetközi jogi kötőerővel**, tehát az egyes államok saját belátásán múlik, hogy alkalmazzák-e rendelkezéseiket vagy sem.[8]

Külön ki kell emelni az Európa Tanács égisze alatt született két dokumentumot, mert az európai országok nyelvi jogalkotását ezek befolyásolják a legnagyobb mértékben a nemzetközi instrumentumok közül. A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájáról (1992/98, a továbbiakban: Nyelvi Karta) és a Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezményről (1995/98, a továbbiakban: Keretegyezmény) az alábbiakban részletesen lesz szó.

[7] Azonban ennek két nyelvi vonatkozású cikke közül az egyik kisebbségi jogokat tartalmaz: „Azokban az államokban, amelyekben nemzetiségi, vallási és nyelvi kisebbségek, illetőleg őslakosságból származó személyek léteznek, az őslakossághoz vagy az említett kisebbséghez tartozó gyermek nem fosztható meg attól a jogától, hogy saját kulturális életét élje, vallását vallja és gyakorolja, illetőleg csoportjának többi tagjával együtt saját nyelvét használja". (30. cikk)

[8] A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata voltaképpen nem is sorolható a nemzetközi joghoz, hiszen nem-kormányzati szervezetek alkották meg, és az ENSZ Közgyűlése sem fogadta el. Ha elfogadnák, ez lenne az első nemzetközi dokumentum, amely nem kisebbségi jogokként biztosít nyelvi jogokat.

Az új évezredbe lépve láthatóan csökkent a nemzetközi közösség érdeklődése a nyelvi sokszínűség iránt. A 2000-es években mindössze két univerzális hatáskörű nemzetközi jogi dokumentum született a témában, azok is csak szőrmentén – a kultúrához[9] és az őslakos népek jogaihoz[10] kapcsolódva – tesznek említést a nyelvről; bár, mint láthattuk, ez korábban sem volt másként, csak akkor a kisebbségi jogok farvizén eveztek a nyelvi jogok. Európában uralkodóvá vált a meggyőződés, hogy a meglévő instrumentumok – különösen a Nyelvi Karta és a Keretegyezmény – megfelelően rendezik a (kisebbségi) nyelvi kérdést, nincs szükség további jogalkotási tevékenységre.

1.1. A Nemzeti Kisebbségek Védelméről szóló Keretegyezmény és a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája

A Keretegyezmény **programjellegű rendelkezései viszonylag széles körű nyelvhasználati jogokat biztosítanak** a tagállamok nemzeti jogában definiált **nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára**: a kisebbségi nyelv szabad és beavatkozás nélküli használata a magánéletben és a nyilvánosság előtt, szóban és írásban; a család- és utónév kisebbségi nyelven való használata és ennek hivatalos elismerése; magántermészetű jelek, feliratok, információ közzététele kisebbségi nyelven, a kisebbségi nyelv megtanulása stb. (vö. 5–6., 9–12., 14., 17. cikkek).

A 39 részes állam a Keretegyezmény végrehajtásáról időszakos (főszabály szerint 5 évenkénti) jelentést készít, amelyet a Tanácsadó Bizottság véleményez, majd véleménye alapján a Miniszteri Bizottság ajánlásokat adhat ki (de Beco–Lantschner 2012). A monitoring tevékenység során a Tanácsadó Bizottság szoros kapcsolatot tart a Nyelvi Karta mellett működő Szakértői Bizottsággal (Oeter 2013).

Az eddig ismertetett nemzetközi jogi dokumentumok a nyelvi diszkrimináció tilalmát, valamint különféle nyelvi jogokat – a nyelvhasználókat megillető jogosítványokat – tartalmaztak. Ezzel szemben a 25 tagállamot számláló Nyelvi Karta **nyelvi jogok elismerése helyett egyes nyelveket véd**, és a legtöbb nemzetközi jogi dokumentummal szemben **deklaráltan értéknek tekinti a nyelvi sokféleséget**: „a kulturális kölcsönhatás és többnyelvűség érték"; „Európa történelmi regionális

[9] A 2005-ben az UNESCO égisze alatt elfogadott *Egyezmény a kulturális kifejezések sokszínűségének védelméről és előmozdításáról* – „emlékeztetve arra, hogy a nyelvi sokszínűség a kulturális sokszínűség egyik alapvető eleme" (preambulum) – lehetővé teszi a felek számára, hogy kulturális sokszínűségük védelme érdekében a nyelvhasználatra vonatkozó intézkedéseket fogadjanak el (6. cikk 2. (b)).
[10] Az őslakos népek jogairól szóló, az ENSZ Közgyűlés által 2007. szeptember 13-án elfogadott ENSZ-nyilatkozat (13. cikk 1.; 14. cikk 1., 3; 16. cikk 1.).

vagy kisebbségi nyelveinek […] védelme hozzájárul Európa kulturális gazdagságának és hagyományainak megóvásához és fejlesztéséhez"; „a regionális vagy kisebbségi nyelvek védelme és fejlesztése fontos hozzájárulás egy olyan Európa felépítéséhez, amely a nemzeti szuverenitás és a területi integritás keretei között a demokrácia és a kulturális sokrétűség elvein alapul" stb.

A Nyelvi Karta csak a regionális vagy kisebbségi nyelvekre vonatkozik – „amelyeket valamely állam adott területén az állam olyan polgárai hagyományosan használnak, akik az állam fennmaradó népességénél számszerűen kisebb csoportot alkotnak" –, és kifejezetten kizárja hatálya alól az állam hivatalos nyelvét/nyelveit, annak dialektusait, valamint a bevándorlók nyelveit. A Karta azt várja az aláíró államoktól, hogy vállaljanak konkrét kötelezettségeket kisebbségi nyelveik védelme érdekében. A védelem szintje kettős: a II. rész (azaz a 7. cikk) rendelkezéseit valamennyi, az állam területén használt regionális/kisebbségi nyelvre alkalmazni kell, a III. részt csak a kifejezetten annak hatálya alá tartozóként megjelölt nyelvek esetében. A II. rész olyan célokat és elveket fogalmaz meg, amelyekre az államoknak nyelvpolitikájukat alapítaniuk kell (például a közigazgatási felosztás ne képezze a kisebbségi nyelvek támogatásának akadályát). A III. rész mintegy száz konkrét kötelezettségvállalást tartalmaz a nyelvhasználat biztosítására vonatkozóan az összes közéleti színtéren: oktatás, igazságszolgáltatás, közigazgatás, média, gazdasági és társadalmi élet stb. A részes fél ezek közül szinte kedvére válogathatja ki azt a 35 rendelkezést, amelyeket az általa megjelölt nyelvek tekintetében alkalmazni kíván (*à la carte* módszer). A részes államok rendszeres időközönként beszámolnak tevékenységükről az Európa Tanács Főtitkárának, amelyet a Szakértői Bizottság megvizsgál, s jelentése alapján a Miniszteri Bizottság ajánlásokat tesz az adott állam számára.

Mindkét Európa tanácsi dokumentum monitoring mechanizmusa működésének másfél évtizede alatt több mint száz szakértői jelentést termelt ki. Ezek alapján leszögezhetjük, hogy **a legtöbb tagállamban a végrehajtás bőven hagy kívánnivalót maga után**. Minden bizonnyal ez az oka annak, hogy bár mind a Keretegyezményhez, mind a Nyelvi Kartához nagy **reményeket** fűzött a tudományos közönség, ezeket **csak részben váltották be**. Az államok vonakodása (időhúzás, elégtelen információ biztosítása, az együttműködés hiánya az országlátogatások során stb.) mellett a végrehajtás elégtelenségéhez nagyban hozzájárul az, hogy a monitoring testületek nem rendelkeznek valódi pressziós lehetőséggel. Következő jelentésükben esetleg megdorgálják a vétkes államot az ajánlások be nem tartása miatt, de a kötelezettségvállalásokat nem lehet semmilyen közhatalmi fórum előtt

kikényszeríteni.[11] A végrehajtás komolyan vételét az Európai Unióhoz való csatlakozás lehetősége ösztönözte és ösztönzi ma is a tagjelölt országokban (Dunbar et al. 2008; Nogeira López et al. 2012; Palermo 2013; Verstichel et al. 2008).

2. Az Európai Unió nyelvi joga és nyelvpolitikája[12]

Az Európai Unió joga a nemzetközi és a nemzeti jog között „félúton" helyezkedik el. Ez a **sajátos**, **szupranacionális pozíció egyedülálló lehetőséget nyújt(hatna) egy** olyan **egyetemes** – de legalábbis Európában általánosan elfogadott – **nyelvi jogi zsinórmérték kidolgozására**, amely minden állam számára elfogadható szabályozási keretként szolgál. A kibővült Unióban ez a lehetőség egyre égetőbb szükségszerűség is. Ehhez képest az Európai Unió szintjén nem beszélhetünk egységes nyelvpolitikáról, inkább nyelvekkel kapcsolatos uniós szakpolitikákról, amelyek meglehetősen különböznek egymástól.

Az uniós nyelvi jog és nyelvpolitika értékelésének kiindulópontja az, hogy **a nyelvi és kulturális sokféleség *de jure* az európai integrációs folyamat alapértéke**: „Az Unió tiszteletben tartja saját kulturális és nyelvi sokféleségét, továbbá biztosítja Európa kulturális örökségének megőrzését és további gyarapítását";[13] „Az Unió […] tiszteletben tartja a tagállamok […] kulturális és nyelvi sokszínűségét";[14] „Az Unió tiszteletben tartja a kulturális, vallási és nyelvi sokféleséget".[15]

Lássuk, hogyan érvényesül a nyelvi sokféleség tisztelete az EU nyelvi jogának három területén!

1. intézményi nyelvhasználat, az EU hivatalos nyelvei
2. a tagállamok nyelvhasználata
3. a nyelvi sokféleség ösztönzése
    a. regionális vagy kisebbségi nyelvek védelme
    b. többnyelvűség, nyelvtanulás.

[11] Ezzel szemben például a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának megsértése esetén az ENSZ Emberi Jogi Bizottságához vagy az ENSZ Emberi Jogi Tanácsához, az Emberi Jogok Európai Egyezményének megsértése esetén pedig az Emberi Jogok Európai Bíróságához lehet fordulni.

[12] A fejezethez az alább hivatkozottakon kívül felhasznált irodalom: Craufurd Smith (2004), Láncos (2012a), Rindler Schjerve–Vetter (2012), Shuibhne (2002), Vizi (2005; 2012).

[13] Az Európai Unióról szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, 3. cikk (3) bek. *Hivatalos Lap* C 326, 26/10/2012, 13–47.

[14] Az Európai Unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata, 165. cikk (1) bek. *Hivatalos Lap* C 326, 26/10/2012, 47–390.

[15] Az Európai Unió Alapjogi Chartája, 22 cikk. *Hivatalos Lap* C 326/02, 26/10/2012, 391–407.

ad 1) Ami az **uniós hivatalos nyelvek**et illeti, az Európai Unió működéséről szóló Szerződés 24. cikke *expressis verbis* kimondja, hogy minden uniós polgárnak joga van a szerződés nyelveinek valamelyikét használni az uniós intézményekkel való kapcsolattartás során. A szerződés nyelveit – amelyek az Európai Gazdasági Közösség nyelveinek meghatározásáról szóló 1/58-as tanácsi rendelet[16] értelmében egyben az uniós intézmények hivatalos és munkanyelvei is – az Európai Unióról szóló Szerződés 55. cikke sorolja fel. Ez a jelenleg 24 nyelv megegyezik a tagállamok államnyelveivel, azaz rendszerint a nyelvi többség nyelvével. Ezáltal az uniós hivatalos nyelv intézménye a gyakorlatban felerősíti az egyes országok nemzeti és kisebbségi nyelvei között eleve meglévő státuszbeli különbségeket. Ritkábban, de ennek az ellenkezője is előfordul: amikor egy adott tagállam kisebbségi nyelve egy másik tagállamban államnyelv, ezáltal az adott kisebbségi nyelv beszélői számára presztízsemelkedést jelent az uniós hivatalos nyelvi státusz. (Erre példa a magyar nyelv helyzete Szlovákiában vagy Romániában.) Spanyolország és az Egyesült Királyság olyan speciális megállapodást kötött az EU-val, amelynek értelmében a katalán, a baszk, a galíciai, a walesi és a skót-gael kvázi társ-hivatalosnyelvi státuszt élveznek, tehát az uniós polgároknak lehetőségük van ezen nyelveken is az uniós intézményekhez fordulni.[17] A tagállamok nemzeti nyelvei közötti deklarált egyenlőség a gyakorlatban sérül, hiszen a Közösség intézményei eljárási szabályzataikban kiköthetik, hogy működésük során mely nyelveket használják (Dovalil 2013).[18]

ad 2) A **tagállami nyelvhasználat** főszabály szerint a tagállamok hatáskörébe tartozik. Az Unió csak akkor avatkozik be, ha a tagállami szabályozás az uniós polgárok közti egyenlő bánásmód elvét sérti, vagy a szabad kereskedelem és belső piac intézményével ütközik. Ilyenkor az Európai Unió Bírósága dönt egyedi esetekben, de csak akkor, ha a jogesetben érintett tagállami jogszabálynak uniós jogi relevanciája van. Tekintve, hogy az Európai Közösségek eredetileg gazdasági célra jött létre, és azóta sincs szerződéses felhatalmazása a nyelvi jogok

[16] Az Európai Gazdasági Közösség nyelveinek meghatározásáról szóló 1/58-as tanácsi rendelet (utoljára módosítva 2013. július 1-én)

[17] Ennek jogalapja: Council Conclusion of 13 June 2005 on the official use of additional languages within the Council and possibly other Institutions and bodies of the European Union (2005/C 148/01)

[18] Amint az Európai Bíróság a *Kik*-ügyben kimondta: a Római Szerződésben foglalt nyelvi rendelkezések nem értelmezhetők úgy, hogy létezik egy olyan általános elv a közösségi jogban, amely minden polgárnak megadná a jogot arra, hogy bármely, érdekeit érintő iratot minden körülmények között saját nyelvén készítsenek. Vö. 43C-361/01. P. sz., Kik v. OHIM ügyben benyújtott fellebbezés alapján 2003. szeptember 9-én hozott ítélet (EBHT 2003., I-8283).

szabályozására,[19] nem meglepő, hogy az Európai Bíróság joggyakorlata a nyelvi kérdést ezidáig alapvetően az uniós állampolgársággal és a közösségi alapszabadságokkal való összefüggésében közelítette meg. Csak az utóbbi években indult el egy olyan folyamat, amelyben a nyelvi diszkrimináció önállósulása és az állampolgárság alapú diszkriminációról való leválása figyelhető meg, valamint az ítéletek retorikájában megjelent egy olyan tendencia, amely a nyelvi jogok alapjogokként való meghatározása felé mutat[20] (Láncos 2012b).

ad 3) A **nyelvi sokféleség ösztönzésének területén erős hangsúlyeltolódások** figyelhetők meg. A regionális vagy kisebbségi nyelvek védelmével kapcsolatban – az EU jogalkotási hatáskörének hiányában – csupa nem kötelező erejű dokumentumot (ajánlást, véleményt) találunk, rendszerint az Európai Parlament kezdeményezésére.[21] A „hardcore" policy dokumentumokban (tanácsi döntések, bizottsági közlemények) sokkal nagyobb hangsúlyt kap a nyelvtanulásnak a mobilitásban és a versenyképességben betöltött szerepe. **A nyelv mint tőke értelmeződik** abból a célból, hogy **az EU a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává váljon**.[22] Mondani sem kell, hogy a **többnyelvűségi programokból főleg a nagy nyelvek profitálnak**, kiemelten az angol.

Az anyagi tőke mint érdekszempont mellett **biztonságpolitikai megfontolások** is megjelentek az EU nyelvpolitikájában, mégpedig az uniós kisebbségpolitika kontextusában. A 2004-es kelet-közép-európai bővítés előtt a csatlakozni kívánó államoktól megkövetelték az 1993-as koppenhágai kritériumok betartását, míg a régi tagállamoktól nem. A kérdés nyelvi jogi relevanciáját az adja, hogy saját szabályozás híján az EU a „kisebbségek védelme és tisztele" formulát nemzetközi jogi

[19] A nyelvi diszkriminációt tiltó rendelkezés csak 2000-ben, az Alapjogi Charta hatályba lépésével került az uniós jogba, jogi kötőereje pedig csak a Lisszaboni Szerződés 2009-es hatályba lépése óta van (ekkor vált az Alapjogi Charta az elsődleges uniós jog részévé).

[20] Ennek a kijelentésnek ellentmondó ügyekkel is találkozunk. A luxemburgi bíróság egészen meglepő következtetésekre jutott például egy 2011-es ítéletében a névhasználati jogokkal kapcsolatban (C–391/09. sz. ügy: Malgožata Runevič-Vardyn és Łukasz Paweł Wardyn kontra Vilniaus miesto savivaldybės administracija és társai; online elérhető: http://curia.europa.eu/).

[21] A Michl Ebner és a Meirion Prys Jones nevével fémjelzett jelentések alapján elfogadott két európai parlamenti határozat emblematikus példák: European Parliament resolution with recommendations to the Commission on European regional and lesser-used languages – the languages of minorities in the EU – in the context of enlargement and cultural diversity, 2003/2057(INI); European Parliament resolution of 11 September 2013 on endangered European languages and linguistic diversity in the European Union, 2013/2007(INI).

[22] Lásd például a Bizottság *Többnyelvűség: európai tőke és közös elkötelezettség* c. 2008-as közleményét (COM/2008/0566).

standardokkal töltötte meg, például elvárta, hogy a tagjelöltek csatlakozzanak a Keretegyezményhez és a Nyelvi Kartához (Nagy 2012).

A fentiekből jól látszik, hogy noha **a nyelvi sokféleség deklaráltan mint érték jelenik meg az uniós jogban, az uniós nyelvpolitikát** magát **gyakran érdekszempontok vezérlik**. Ezzel az is együtt jár, hogy noha a nyelvi sokféleség papíron az EU egyik legfontosabb alapértéke, a szép elv az uniós nyelvi jog mindhárom területén csak korlátozottan érvényesül. Az elmúlt években megfigyelhető folyamatok ráadásul arra utalnak, hogy **a többnyelvűség egyre kevésbé tart számot az Unió érdeklődésére**. Mindezt jól illusztrálja, hogy míg 2007–2010 között az Európai Bizottságon belül a többnyelvűségnek külön portfóliója volt, addig a 2010–2014 között regnáló biztos portfóliójában a többnyelvűség mellett már az oktatás, a kultúra és az ifjúság is helyet kapott, 2014 óta pedig a többnyelvűség nem szerepel az Európai Bizottság egyik portfóliójában sem: a nyelvi kérdések az Oktatásügyi és Kulturális Főigazgatóság, valamint az oktatásért, kultúráért, ifjúságért és sportért felelős biztos hatáskörébe tartoznak.

3. Konklúzió: Alkalmasak-e a meglévő jogi keretek a nyelvi sokszínűség megőrzésére Európában?

A 90-es évek nyelvi-kisebbségi jogi boomja után a nemzetközi nyelvi jogban stagnálás – jóindulattal: konszolidáció –, majd **az utóbbi években hanyatló érdeklődés** figyelhető meg (vö. Palermo 2013). Úgy tűnik, a nemzetközi közösség érdeklődését veszítette a nyelvi kérdés és különösen a nyelvi sokféleség iránt; a működő mechanizmusokat kielégítőnek tartják, illetve a nyelvi kérdést égetőbbnek érzékelt problémák háttérbe szorítják a nemzetközi és európai politika porondján.

Vajon tényleg kielégítő a hatályos nemzetközi nyelvi jogi szabályozás? Valóban jól működnek a meglévő jogalkalmazási mechanizmusok? A szakirodalom egységesnek mutatkozik a **nemleges** válasz tekintetében.

Abayasekara (2010) összegzi az univerzális hatáskörű nemzetközi nyelvi jog hatástalanságára felhozott érveket: A nemzetközi jogra jellemző az esszencializmus (a nyelv és identitás statikus, redukcionista megközelítése); az univerzalizmus (vagy túl általános és homályos, vagy nem veszi figyelembe az egyes nyelvi helyzetek különbözőségét); a politikai semlegesség mint kiindulópont (holott a nyelvi jogok biztosítása mindig hatalmi kérdés); végül nem tud mit kezdeni a nyelvi sokszínűség és a nemzetállamiság között feszülő ellentéttel. Magam részéről nem

értek egyet azzal, hogy a nemzetközi jog *ab ovo* alkalmatlan lenne a nyelvi kérdés kezelésére. Az esszencializmus és az univerzalizmus a nemzetközi jog egyéb területeire is jellemző, a szabályozás mégis többé-kevésbé működőképes (lásd például a vallásszabadság esetét). Az, hogy a nyelvi jogalkotást hatalmi szempontok vezérlik, egyes esetekben sajnos igaz, de ez nem jelenti azt, hogy a nemzetközi jognak is magáévá kellene tenni a hatalmi megfontolásokat. Az pedig, hogy a nyelvi sokféleség aláássa a nemzeti egységet, olyan téves berögződés, amelyet sokan megcáfoltak már (pl. Dunbar 2007, 86–88).

Inkább megállja a helyét az a kritika, amely szerint a nemzetközi nyelvi jog csak ún. tolerancia-jogokat biztosít (azaz mindössze annyit vár el, hogy az államok ne avatkozzanak be a magánéleti nyelvhasználatba), míg a **promóciós jogok** (direkt, támogató intézkedések) biztosításának terhe a nemzeti jogokra esik (Abayasekara 2010). Tény, hogy az utóbbi kategóriába tartozó jogosítványok rendszerint olyan nemzetközi dokumentumokban szerepelnek, amelyek **nem rendelkeznek nemzetközi jogi kötőerővel**, tehát az egyes államok saját belátásán múlik, hogy alkalmazzák-e rendelkezéseiket vagy sem.

Ezen túl a nemzetközi nyelvi jog szabályai nem egy kiforrott filozófiából táplálkoznak, hanem általában adott történelmi helyzetre reagálnak, és nem alkotnak koherens egészet: a nemzetközi nyelvi jog – a kisebbségi joghoz hasonlóan – „**széttöredezett** és **reakciós**" (Dunbar 2007, 88).

A probléma hosszú távon egyedül életképes megoldását véleményem szerint Andrássy György (2013) nyelvszabadság-koncepciója jelenti, amely az emberi jogok filozófiai talaján, egyetemes, minden embert megillető jogként biztosítaná mindenki jogát saját nyelve használatára a magánéletben és bizonyos feltételek mellett a hivatalos életben is. Sajnos a dolgok jelenlegi állása szerint egy ilyen megoldás elfogadása illuzórikusnak tűnik.

Az univerzális hatáskörű nemzetközi jogi szabályozás alternatíváját a regionális hatáskörű instrumentumok jelenthetik, Európában különösen a Nyelvi Karta és a Keretegyezmény. Láttuk, hogy minden jó szándék ellenére ezek végrehajtása közel sem tökéletes, és végső soron itt is az egyes államokon múlik, hogy a nyelvi sokféleséget támogató rendelkezések közül mennyit vállalnak, illetve mennyire veszik komolyan ezek alkalmazását. Noha az Európai Unióban szupranacionális jellege miatt az Európa Tanácsnál jóval nagyobb potenciál rejlik, a valóságban a nyelvi sokféleség szlogenjének szorgalmas lobogtatása mellett az EU-t sokkal inkább érdekfelfogások vezérlik, és az uniós programokból épp a támogatásra szoruló nyelvek profitálnak a legkevésbé.

A tanulmány címében felvetett kérdésre adott szerzői válasz a következő: Ahhoz, hogy a nyelvi sokszínűség fenntartható legyen, elengedhetetlen, hogy **a nyelvi**

jogalkotásban a hatalmi szempontok helyett a nyelvi sokféleség érték-felfogása érvényesüljön. Ugyanilyen lényeges, hogy a nyelvi sokféleségre ne csupán önmagáért fontos valamiként tekintsen a jogalkotó – azt mintegy a személytelen térbe kihelyezve, beszélőiről leválasztva –, hanem konkrét személyekhez kapcsolódó jogosítványokkal, az **egyes nyelvhasználókat fókuszba helyezve** próbálja meg ösztönözni. Ezek alapján **ki kell dolgozni a nyelvi jogi szabályozás kötelező erejű, emberi jogi alapú nemzetközi zsinórmértékeit**. Ennek hiányában az egyes államok továbbra is foggal-körömmel fognak ragaszkodni a nyelvi ügyeik feletti szuverenitásukhoz, ez pedig – a történelmi tapasztalat tükrében – nem mozdítja elő a nyelvi sokféleség törékeny ügyét.

Irodalom

Abayasekara, Sadhana 2010. A dog without a bark: A critical assessment of the international law on language rights. Australian International Law Journal 17: 89–111.

Andrássy György 1998. Nyelvi jogok. A modern állam nyelvi jogának alapvető kérdései, különös tekintettel Európára és az európai integrációra. Pécs: Studia Europaea.

Andrássy, György 2011. The right to use one's own language and the matter of simplicity. Europäisches Journal für Minderheitenfragen 4(1): 5–19.

Andrássy György 2013. Nyelvszabadság. Egy egyetemes elismerésre váró egyetemes emberi jog. Budapest, Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Craufurd Smith, Rachael (szerk.) 2004. Culture and European Union law. Oxford: Oxford University Press.

De Beco, Gauthier – Emma Lantschner 2012. The Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities (the ACFC). In: Gauthier De Beco (szerk.): Human rights monitoring mechanisms of the Council of Europe. London, New York: Routledge. 100–126.

Dovalil, Vít 2013. Ideological positioning in legal discourses on European multilingualism: Equality of languages as an ideology and a challenge. In: Erzsébet Barát – Patrick Studer – Jiri Nekvapil (szerk.): Ideological conceptualizations of language: Discourses of linguistic diversity. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. 147–170.

Dunbar, Robert 2007. European traditional linguistic diversity and human rights: A critical assessment of international instruments. In: Eduardo J. Ruiz Vieytez – Robert Dunbar (szerk.): Human rights and diversity: New challenges for plural societies. Bilbao: Universidad de Deusto. 85–110.

Dunbar, Robert – Gwynedd Parry – Simone Klinge (szerk.) 2008. The European Charter for Regional or Minority Languages: Legal challenges and opportunities. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Láncos Petra Lea 2012a. Nyelvpolitika és nyelvi sokszínűség az Európai Unióban. Doktori értekezés. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Láncos Petra Lea 2012b. A nyelvi diszkrimináció tilalma az Európai Bíróság és a Törvényszék jogygyakorlatában. Jogelméleti Szemle 3: 30–52.

Láncos Petra Lea 2012c. A nyelvi sokszínűség értékének és védelmének filozófiai megalapozása, különös tekintettel az Európai Unió nyelvpolitikai kihívásaira. Iustum Aequum Salutare VIII(3–4): 275–298.

Lewis, M. Paul – Gary F. Simons – Charles D. Fennig (szerk.) 2016. Ethnologue: Languages of the world, Nineteenth edition. Dallas: SIL International.

Moseley, Christopher (szerk.) 2010. Atlas of the world's languages in danger, 3rd edition. Paris: UNESCO Publishing.

Nagy, Noémi 2012. Double standard in a peripheral policy of the European Union: The issue of minority protection. In: Andrássy György – Jyrki Kakönen – Nagy Noémi (szerk.): European peripheries, Studia Europaea 2012 – Jurisprudentia et Practica. Pécs: University of Pécs, Faculty of Law, Centre for European Studies. 159–173.

Nogeira López, Alba – Eduardo J. Ruiz Vieytez – Iñigo Urrutia Libarona (szerk.) 2012. Shaping language rights: Commentary on the European Charter for Regional or Minority Languages in light of the Committee of Experts' evaluation. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Oeter, Stefan 2013. Working with the Language Charter Committee of Experts. In: Tove H. Malloy – Ugo Caruso (szerk.): Minorities, their rights, and the monitoring of the European Framework Convention for the Protection of National Minorities. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers. 205–228.

Palermo, Francesco 2013. Addressing contemporary stalemate in the advancement of minority rights: Commentary on language rights of persons belonging to national minorities. In: Tove H. Malloy – Ugo Caruso (szerk.): Minorities, their rights, and the monitoring of the European Framework Convention for the Protection of National Minorities. Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers. 121–140.

Rindler Schjerve, Rosita – Eva Vetter 2012. European multilingualism. Current perspectives and challenges. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Shuibhne, Niamh Nic 2002. EC law and minority language policy. Culture, citizenship and fundamental rights. The Hague, London, New York: Kluwer Law International.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997. Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Skutnabb-Kangas, Tove 2002. Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, DG IV.

Trudgill, Peter 1997. Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába. Szeged: JGYTF Kiadó.

Verstichel, Annelies – Andre Alen – Bruno De Witte – Paul Lemmens (szerk.) 2008. The Framework Convention for the Protection of National Minorities. A useful Pan-European instrument? Antwerp: Intersentia.

Vizi Balázs 2005. Az Európai Unió és a kisebbségi nyelvek. In: Kántor Zoltán – Majtényi Balázs (szerk.): Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről. Budapest: Rejtjel Kiadó. 318–333.

Vizi, Balázs 2012. Minority languages and multilingualism in Europe and in the European Union. In: László Marácz – Mireille Rosello (szerk.): Multilingual Europe and multicultural Europeans: Concepts and consequences of European multilingualism. Amsterdam: Rodopi. 135–157.

Sustainable linguistic diversity? – The legal framework of European language policy

Abstract: The dynamic concept of linguistic diversity, shifting in space and time, as well as the importance and possibilities of its preservation is a central theme of contemporary scholarship and public thinking. As a consequence of the growing migration towards the continent, Europe's already multicolored linguistic map has been undergoing not only a quantitative but also a qualitative transformation, which makes it even more pressing to give due weight to the language issue on the European political agenda. The study seeks to answer the following questions based on legal considerations: Is it possible to sustain Europe's linguistic diversity? Can we stop, or even reverse the process of language death and the functional decline of small or lesser-used languages? The author presents the existing, language-related international law and European Union law which (may) serve as a framework for the language policies of individual European countries, and based on these, she sets out the conditions for the preservation of linguistic diversity.

Keywords: linguistic diversity, language rights, language policy, multilingualism, minority languages

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Új paradigma vagy térfoglalás?

Nyelvhasználók a periférián és a többnyelvűség kritikai (nyelvi) tájképe[1]

Holecz Margit
MTA Nyelvtudományi Intézet
holeczmargit@gmail.com

Bartha Csilla
MTA Nyelvtudományi Intézet
ELTE Bölcsészettudományi Kar, Mai magyar nyelvi tanszék
csillabarthadr@gmail.com

Varjasi Szabolcs
MTA Nyelvtudományi Intézet
varjasi.szabolcs@gmail.com

Kivonat: A nyelvi tájkép kutatása az elmúlt évtizedekben indult útjára, Landry és Bourhis 1997-es tanulmányát követően. A nyelvitájkép-kutatásokat számos kritikával illették, melyek főként az átfogó elméleti keret és szisztematikus elemzést lehetővé tevő módszertan hiányát emelik ki. Az elméleti-módszertani keret megalapozására/bővítésére számos kísérlet született; például térelméletek vagy nexuselemzés bevonásával, melyek azonban továbbra sem tudnak megfelelő választ adni az új, globalizált világ kihívásaira, amelyek az internet és különféle technológiák elterjedésével alapjaiban változtatták meg a tér-idő fogalmait, és a nyugati kultúrákban is újfajta nyelvi gyakorlatok kialakulását és a soknyelvűségi norma előtérbe kerülését hozták magukkal.

Kulcsszavak: nyelvi tájkép, globalizáció, languaging, jelentésalkotás, soknyelvűségi norma

1. Bevezetés

A *nyelvi tájkép* kutatása az elmúlt két évtizedben indult útjára, Landry és Bourhis 1997-es *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study* című, meghatározó tanulmányát követően. Miközben a paradigma gyorsan fejlődik és folyamatosan jelennek meg a kulcsfontosságú könyvek és tanulmányok, számos

[1] A tanulmányban leírtak nem valósulhattak volna meg a Jel*E*sély Projekt (Támop 5.4.6/B-13/1-2013-0001) és a NyelvEsély Projekt (SZ-007/2016) támogatása nélkül.

kritika is éri amiatt, hogy nincs a kutatások mögött egyértelműen megfogható elméleti keret.

Landry és Bourhis (1997, 25) kezdetben a közúti jelzőtáblákat, óriásplakátokat, utcaneveket, kereskedelmi üzleti jelzéseket és a kormányzati épületeken megjelenő nyilvános feliratokat tekintették a nyelvi tájkép építőelemeinek; Shohamy (2006, 112) korai meghatározásában – melyben a nyilvános tereket jellemző speciális nyelvi objektumokra utal – már jóval rugalmasabb határokat jelöl ki. Ide tartozhatnak pl. a helyek és utcák nevei, intézmények nevei, az óriásplakátokon megjelenő reklámok, névjegykártyák, állami formanyomtatványok. Shohamy és Gorter (2009, 1) később úgy fogalmaz, hogy a nyelvi tájkép vizsgálatának központjában az adott környezetben megjelenő nyelvre való figyelem áll. Itt már nem korlátozzák a lehetséges elemek milyenségét, az egyetlen feltétel a nyelv megléte, melyet megközelítésükben szavak vagy képek reprezentálhatnak. Érdekes megemlíteni Backhaus (2007, 66) definícióját is, aki vizsgálandó elemnek tekintett „bármely, egy térben meghatározható kereten belül megjelenő írott szöveget". Habár a többi megközelítés (kimondatlanul) szintén írásos formában megjelenő elemeket vizsgál, ez az egyetlen, ahol az írásbeli forma mint kritérium a definícióban is megjelenik.

A nyelvi tájkép kutatása a figyelmet tehát a nyelvhasználat társadalmi kontextusának írásbeli dimenziójára irányítja, és alkalmas arra, hogy kimutassunk és értelmezzünk különböző társadalmi változásokat (Blommaert–Maly 2014, 3). A nyelvi tájkép kutatásának ugyanakkor nemcsak leíró és értelmező funkciója lehet, felhasználják oktatási módszerként is, például interkulturális kompetencia fejlesztésére (l. Waliński 2013).

2. A nyelvi tájkép kutatásának fő irányai, kapcsolódó területek

2.1. A kezdetek

A nyelvtervezésben résztvevők az elsők között figyeltek fel arra, hogy mennyire jelentős a nyelvi határok jelölése különféle hivatalos jelzéseken, táblákon, így nem meglepő, hogy elsőként ezen a területen kezdtek foglalkozni a nyelvi tájkép vizsgálatával. Landry és Bourhis (1997) értelmezésében „a nyelvi tájkép egy adott területen vagy régión belül a nyelvek állami és kereskedelmi jelzésein való láthatóságára utal", amely tájkép elemeinek információs és szimbolikus funkciót tulajdonítanak. A legalapvetőbb információs funkciója az, hogy egyfajta jelölőként tájékoztatja a csoporton belüli és a csoporton kívüli tagokat a területi határokról és nyelvi jellemzőkről, míg a szimbolikus funkció elsősorban a jelek jelenlétéhez

vagy hiányához, illetve az ezekhez kötődő további jelentésekhez kötődik, pl. egy két- vagy többnyelvű környezetben milyen hatást vált ki egy nyelvcsoport tagjaiban a saját nyelvük hivatalos táblákon való megjelenése/hiánya. Már Landry és Bourhis is említ privát és kormányzati jelzések közti különbséget. Úgy vélik, hogy habár a két csoport elemei hasonlóak, ám a privát jelzések az esetek többségében nagyobb nyelvi sokszínűséget mutatnak, és szociolingvisztikai szempontból nagyobb valószínűséggel tükrözik reálisabban az adott terület többnyelvű természetét.

A *nyelvi tájkép* fogalmával kapcsolatba hozzák az objektív és szubjektív etnolingvisztikai vitalitást is. A rivális nyelvek megjelenése vagy azok hiánya szimbolizálhatja az etnolingvisztikai csoport erejét vagy vitalitását a többi nyelvcsoporttal szemben, jelzi, hogy a csoport demográfiai súlya elég nagy ahhoz, hogy megjelenhessen a nyelve a nyelvi tájképben, illetve a csoport elég nagy befolyást szerzett az intézményi szabályozás kulcságazataiban (pl. oktatás, egészségügy, közigazgatás).

2.2. Nagyvárosok

Számos korai kvantitatív vizsgálat fókuszál nagyvárosok nyelvi tájképének vizsgálatára (l. Backhaus 2007), melyek ugyanakkor nem tudnak magyarázatot adni számos jelenségre, pl. arra, hogy miként viszonyul a nyelvek eloszlása és jelenléte az egyes populációkhoz és közösségekhez (Blommaert–Maly 2014, 3).

2.3. Geoszemiotika

Scollon és Scollon (2003, i) már felhívja a figyelmet arra, hogy az olyan nyilvános szövegek jelentését, mint útjelző táblák vagy márkák logói, csak akkor értelmezhetjük, ha figyelembe vesszük az őket körülvevő szociális és fizikai környezetet is, ezért létrehoznak egy „elhelyezkedési" nyelvtant (uo., viii). Kiemelik, hogy amikor beszélünk, hallunk, írunk és olvasunk, akkor nemcsak a világról, de a világban is cselekszünk, és az, amit megértünk, függ attól, hogy hol vagyunk. A geoszemiotika segítségével azokat a jelentésrendszereket vizsgálják, melyeken keresztül a nyelv az anyagi világba helyeződik. Ennek során nemcsak a beszédnek, mozgásnak és gesztusoknak van szerepe, de többek között a hely szemiotikájának vizsgálata is fontos (minden olyan nemnyelvi szimbólumnak, melyek direkt vagy indirekt módon reprezentálja a nyelvet).

2.4. A kutatások tárgyának kiszélesítése

Az újabb kutatások során felmerült az igény az elméleti és módszertani keret bővítésére, hogy a dinamikusan változó világ különböző pontjain alkalmazhassák (Shohamy–Gorter 2009, 4). Az identitás, nemzeti nyelvpolitika, politikai és szociális konfliktusok kontextualizálásával már nemcsak dokumentálják a jelzéseket, hanem multimodális elméleteket is alkalmaznak pl. hangok, képek és graffitik vizsgálatával. Kiemelten fontos, hogy a jelzéseket már nem önmagukban, hanem összefüggéseikben vizsgálják. Shohamy (2006, 2) kiemeli, hogy a nyelv kiszélesített vizsgálata azt is jelenti, hogy a hagyományos nyelvi jelölőkön túl a multimodális reprezentációkra is odafigyelünk, melyek nemcsak a szavakra korlátozódnak. Huebner szintén számos olyan aspektusra felhívja a figyelmet, amelyek hozzájárulnak az adott jelzés értékéhez és jelentéséhez pl. az alul vagy felül megjelenő elemek hozzáadott jelentést hordozhatnak, csakúgy, mint a megjelenés formája, illetve a szöveg megfogalmazásának regisztere (Huebner 2009, 76).

2.5. A térelméletek bevonása

A korábbi kutatásokra reflektálva fogalmazza meg Jaworski és Thurlow (2011, 18), hogy a társadalomelmélet és politikai gazdaságtan sokkal szélesebb bevonására is szükség volna, mivel ezek is formálják a szemiotikai tájképet. A szerzők a nyelvi tájkép kutatását a *szemiotikai tájkép* fogalmán keresztül értelmezik. Vizsgálják a nyelvi és a vizuális diskurzusokat, a térre vonatkozó gyakorlatokat, valamint azokat a gazdasági és politikai körülményeket, amelyek hatással vannak ezekre az egybefonódó folyamatokra. Felhívják a figyelmet arra, hogy a két- és többnyelvű jeleket nem értelmezhetjük csupán kvantitatív módon, a mögöttes nyelvtervezési politikák, a szövegek fonológiai, szintaktikai és ortografikus elemzése, a vizuális megjelenítés, történelmi kontextualizáció, valamint a nyelvi kreativitás és innováció figyelembevétele nélkül. Megemlítik továbbá, hogy a technikai fejlődéssel a terekhez és helyekhez való hozzáférés, azok reprezentációja és elméletei is megváltoztak, valamint „[…] a szociális és materiális tájképek sokkal multimodálisabbá és mediatizáltabbá váltak, mint valaha" (uo., 5).

Gyakran idézik Lefebvre fogalmait is, aki felveti egy egységes elmélet szükségességét, amely összekapcsolja a következő három terület elemeit: a fizikait, a mentálist és a szociálist (Lefebvre 1991, 11–12). Úgy véli, hogy a tér önmagában, elszigetelve csak egy absztrakció, a (társadalmi) tér pedig egy (társadalmi) termék

(uo., 26). Lefebvre munkájában jelenik meg elsőként az érzékelt, elképzelt és megélt terek megkülönböztetése.

A helyek létrehozása egy igen komplex (társadalmi) folyamatnak tekinthető, melyben nemcsak (nem feltétlenül) a nyelvnek és a diskurzusnak van szerepe (Harvey 1996, 78–79). Harvey hat pillanatot vagy gyakorlatot határoz meg; nyelv/diskurzus, hiedelmek/értékek/vágyak, intézmények/rituálék, materiális gyakorlatok, társadalmi kapcsolatok, hatalom; melyek keretet adhatnak tér létrehozásának elméletalkotásához (Jaworski–Thurlow 2010, 19).

2.6. Nyelvökológia

A haugeni nyelvökológiai konceptuális keret holisztikus és dinamikus leírási modellt szolgáltat a nyelvek egymáshoz való viszonyáról az alábbi aspektusokban: a nyelvek közötti kapcsolat, a nyelvek társadalmi kontextusai közötti kapcsolat, az egyén és saját nyelvei közötti kapcsolat, illetve ennek a háromnak az egymáshoz való kapcsolata (l. Haugen 1972 [2001]; Bartha 1999, 131–134; Hornberger 2002). Kritikájában éppen a túláltalánosítást és a módszertani kidolgozatlanságát hangsúlyozzák. Hult 2009-ben erre reagálva a nyelvi tájkép (kvantitatív) és a nexuselemzés (kvalitatív) módszereit együtt alkalmazta, mivel így lehetővé válik a társadalmi jelenségek és a beszélők társas cselekvései közötti komplex rendszerek mélyebb leírása (Hult 2009, 90–95).

2.7. Nexuselemzés

Kialakulóban van egy olyan irány, amely a nexuselemzés módszereit is bevonja a nyelvi tájkép vizsgálatába. A *nexus* szó eredeti jelentése kapcsolat két elképzelés vagy tárgy között, melyek hálózatok sorozatába kapcsolódnak be (Scollon–Scollon 2004, viii). Vizsgálata lehetővé teszi emberek, helyek, diskurzusok és tárgyak, illetve azok történelmi fejlődésének vizsgálatát és a lehetséges kimenetek előrejelzését. Az elemzés során nemcsak az adott pillanat vizsgálatára fókuszálnak, hanem különböző utak, diskurzusciklusok elemzésére is, melyek keresztezik az adott pillanatot, emellett azon lehetséges kimenetelek elemzésére, melyeket az adott pillanatban végbemenő tevékenységek megnyitnak (uo., i). Scollon és Scollon úgy vélik, hogy mivel az elemzők maguk is részévé válnak a nexusnak a kutatás során, így maguk is megváltoztatják azt.

2.8. Szuperdiverzitás

Blommaert (2013) felhasználja a Vertovec által megalkotott *szuperdiverzitás* fogalmát (l. Vertovec 2007). A hidegháború után a mobilitás növekedésével az etnikai, társadalmi, kulturális és gazdasági sokféleség majdnem minden társadalomban megnőtt, másrészt az internet és a technológiai fejlődés lehetővé tette az információs terek újraalakulását, melyek létrehozták a mai szuperdiverzív társadalmat, amelyet három kulcsszó jellemez: mobilitás, komplexitás és megjósolhatatlanság (Blommaert 2013, 6). A szuperdiverzitást elsősorban városok vagy újabban iskolák nyelvi tájképén keresztül vizsgálják, azonban nem-nyugat-európai kontextusban vizsgálódva az eredmények csak korlátozottan/módosításokkal érvényesek. A kritikák (l. Reyes 2014) kiemelik továbbá a fogalom közhely-jellegét, elméleti ürességét és etnocentrikusságát.

2.9. A nyelvi tájkép etnográfiai vizsgálata

Blommaert és Maly (2014) a nyelvi tájkép etnográfiai elemzését *(Ethnographic linguistic landscape analysis, ELLA)* javasolja, melyben a hangsúly a jelek értelmezésén van, a múlt-jelen-jövő tengelyek mentén. Kiemelik, hogy a jelek egy adott címzettet/közönséget mindig egy adott hatást szem előtt tartva céloznak meg, sem elhelyezkedésük, sem a többi jelhez való szintagmatikus viszonyuk nem véletlen. Blommaerték elismerik, hogy az ELLA eredményei nem különböznek nagyban a hagyományos, kvantitatív kutatások eredményétől, ellenben a módszer használatával nem csak a közösségek eloszlásáról kaptak eredményeket, de annak rétegzettségétől is, ami a korábbi módszerekkel nem volt kimutatható.

2.10. Nyelvpolitika és nyelvi tájkép

Shohamy és Waksman (2010) felvetik, hogy az egyes jelek jelentésének megértéséhez nem csupán a nyelvi és vizuális összetevők (képek, tipográfia és szövegek) ismerete szükséges, de a nyelvi tájkép helyszínének történelme is fontos a megfelelő interpretációhoz, a nyelvi tájkép összetett, dinamikusan változó jelenségként, állandóan újrakonstruálódó diskurzus eredményeként ragadható meg. Azon kérdések vizsgálata, hogy ki rendelkezik a nyilvános terekkel és kinek van joga közzétenni valamit a nyilvános tereken, összekapcsolja a nyelvpolitikát a nyelvi tájképpel, melynek elemzése hozzájárulhat pl. a nyelvi tudatosság szintjének emeléséhez,

és empirikus bizonyítékokat szolgálhat a fentről lefelé irányuló nyelvpolitikák megértéséhez, megváltoztatásához (Shohamy 2015, 166–167). A nyelvi tájkép mint oktatási módszer az iskola keretein belül jelenti a nyelvi tájkép nyelvpolitikai és *schoolscape* irányzatai között az átfedést. Shohamy szerint a tájképkutatás oktatási felhasználása alkalmas a nyelvek társadalmi és gazdasági státuszkülönbségeinek megismertetésére, a nyelvi tudatosság és a civil aktivizmus szintjének növelésére a diákokban.

2.11. Az iskola nyelvi tájképe

Az iskola nyelvi tájképének (*schoolscape* – Brown 2005) kutatása az előzőekben említett oktatási módszerként való felhasználás mellett annak leíró-feltáró vizsgálatára összpontosít. Brown antropológiai megközelítésben, többszöri terepmunka alkalmával térképezte fel az iskolában megjelenő, nyilvános írásbeliségben előforduló jeleket (posztereket, emléktáblákat stb.) amelyeket „formálisan vagy informálisan hoztak létre az oktatási környezet számára" (Brown 2012, 287). Brownhoz hasonlóan Szabó (2015) is vizsgálja az iskolai ágensek motivációit és nyelvi ideológiáit, ötvözve a nyelvideológiai, diskurzuselemzési hagyományokat a nyelvi tájkép kutatásával. Módszertanukban Garvin (2010) gyalogtúra-módszerét követik, melynek során az adatközlő és a terepmunkás együtt járják be az iskolát, mint idegenvezető és turista, miközben közösen hozzák létre a helyhez kötődő narratívákat, amelyet diskurzus- és konverzációelemzési módszerekkel elemeznek. Az iskola nyelvi tájképe alkalmas lehet oktatási célok megvalósítására, amennyiben a tanulási tereket mint „tanulási lehetőségek létrehozásának kontextusait" értelmezzük (van Lier 2004, 11), (a *schoolscape* idegennyelv-oktatási felhasználásához l. Malinowski 2015). Ha azonban az oktatásban/nyelvoktatásban mindez nem jár együtt a diákok és tanáraik által használt változatok, modalitások és kompetenciák reflexív, kritikai szemléletével, ezen új „tanulási terek, kontextusok" közös értelmezésével, e megközelítés öncélúvá válhat (lásd még Siegel 2006, 168).

2.12. Újabb perspektívák

Módszertani kihívást jelent, hogy nem – vagy csak korlátozottan – ismerjük a nyelvi példák létrehozásának és befogadásának társadalmi feltételeit, homályosak a tájképeket létrehozók szándékai és ismeretei, ezeket az információkat legtöbbször alig lehetséges visszafejteni a nyelvi adatokból. Ennek áthidalására

elmozdulás figyelhető meg a tisztán adatközpontú megközelítésektől az etnográfiai (elsősorban interjúkon alapuló) adatgyűjtési technikák felé (Malinowski 2009; Garvin 2010). Garvin (2010, 260) „gyalogtúra" módszerrel dolgozik, amelyben kérdés lehet: „Hogyan érzi magát, amikor az angoltól különböző nyelvű jelet lát? Mit gondol, mit mondanak el ezek a különböző nyelvű jelek a környéken élő embercsoportokról?"

Bartha Csilla, Petteri Laihonen és Szabó Tamás Péter (2013) kis közösségekben vizsgálják a nyelvi tájkép kutatási területének lehetőségeit, érintve határon túli magyar közösségeket és magyarországi (állami és egyházi) iskolákat is. A nyelvi tájképet koncepcióként, megközelítési módként kezelik, és rávilágítanak többek között a hiányzó jelnyelvekre vonatkozó kutatásokra is.

3. A többnyelvűség és a nyelvhasználat újraértelmeződései (?)

Wang és munkatársai (2014, 24) kiemelik, hogy habár a globalizáció fogalma nem újkeletű, az internet és a mobil kommunikációs eszközök felgyorsították ezt a folyamatot, az információ és tudás mobilitása túllépte az ember fizikai mobilitásának szintjét, emellett a kommunikációt is egy új hiper-dinamikus réteggel bővítette. Az új(nak vélt) jelenségeket számos alkalommal, többféle fogalmi keret létrehozásával kísérelték meg leírni (szuperdiverzitás, trans- és polylanguaging, melyek közül most a fő irányokat ismertetjük.

3.1. Globalizált világ

Amint láthatjuk, a kutatások napjainkig eljutottak odáig, hogy a nyelvi tájkép egyrészt nem tisztán nyelvi, hiszen multimodális, másrészt nem statikus, ám a folyamatos megújulást célzó kísérletek ellenére továbbra sem áll rendelkezésre letisztult elméleti háttér és szisztematikus elemzést lehetővé tevő módszertani eszköztár, amely megfelelő választ tudna adni a globalizált világ összetett nyelvi gyakorlatai által támasztott kihívásokra.

A globalizációs folyamatok komplex társadalmi kommunikációs környezeteket és mobil egyének hálózatait, új szemiotikai módokat és formákat, új jelentéseket hoztak létre (Blommaert 2014, 4). Blommaert úgy véli, hogy a globalizáció központi fogalma a mobilitás, amely új módszertani megközelítést igényel, hiszen a fizikai és technológiai mobilitás korában az embereknek több világ között kell navigálniuk, nem vizsgálhatók zárt és állandó közösségek egy helyben maradó

tagjaiként (Blommaert 2016b). A kutatás során a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy magára a változásra koncentráljunk, és ne tegyük statikussá és állandóvá, azt, ami dinamikus és nem állandó. A nyelvi tájkép vizsgálatának ezért figyelembe kell vennie a tájkép dinamikus elemeit is (pl. pólófeliratok, jelelő siketek).

A névvel illetett nyelvek, dialektusok, sztenderdek és beszélőközösségek kulturális kategóriái nyelvi gyakorlatokban jönnek létre (részben nyelvi ideológiák közvetítésével) (Gal–Woolard 2001). Az új, globalizált gazdaság újfajta nyelvi gyakorlatai a nyelv és identitás sok különböző módon való átalakulását, az egynyelvű és többnyelvű repertoárok szerepének megváltozását hozták magukkal (Heller 2003). Általánosan megfigyelhető a nyelv és identitás áruvá válása (kommodifikáció) – elsősorban a turizmusban –, ami összetettebbé teszi és átalakítja a modern ideológiákat (Heller et al. 2014). Az ipari kapitalizmussal szemben állva a hatalom új formája jön létre, melyben a nyelv válik tőkévé, és folyamatosan megkérdőjeleződik a nyelv-identitás-kultúra ideológiájának hegemóniája, melyek a nemzetállamok és körülhatárolható egynyelvű terek elképzeléseit táplálták.

Egy nyelv(változat) a regiszterképzés *(enregisterment)* folyamata során válik értékes áruként a kulturális tudatosság részévé (Agha 2003). A létrejött áru megjelenítődhet szóban és írásban, amely megjelenítés a beszélő/szerző státuszhelyzetének indexeként jelenik meg a társadalmi élet számos területén. A diskurzusok során az üzenetek vevői felismerik a regiszter formáit és értékeit (az ún. meghangosítást=*voicing*), majd elhelyezik saját beszédüket másokéhoz képest (Agha 2005). Egy regiszter növekszik egy társadalmi színtéren, ha egyre többen igazítják az énképüket (és diszkurzív szokásaikat) az üzenetekben reprezentált társadalmi szereplőkéhez, tehát a regiszterek is dinamikusak, változhat a társadalmi körük, illetve a repertoárjaik is. A nyelvi tájkép vizsgálata bevonható a fent ismertetett dinamizmusok megismerésébe, amely során ugyanakkor fontos a terek, valamint a nyelvhasználat és jelentésalkotás újraértelmezése.

3.2. Komplex szemiotikai rendszerek vizsgálata

A létrejövő szuperdiverzív (online és offline) környezetekben az emberek minden általuk hozzáférhető nyelvi és kommunikációs forrást felhasználnak, és ezeket hihetetlenül összetett nyelvi és szemiotikai formákká vegyítik (Blommaert 201, 7). Az új technológiák térnyerésével sokkal fluidabb szövegek létrehozása vált lehetővé (pl. sms-ekben emotikonok, különböző nyelvű billentyűzetek közti váltás) és előtérbe került a *translanguaging* fogalma. A *translanguaging* olyan megközelítés, amely a kétnyelvűségre nem két automóm, különálló rendszer nyelvi

gyakorlataiként tekint, hanem egyetlen nyelvi repertoárként, és az, hogy az egyes jegyek két különálló nyelvhez tartoznak, csupán társadalmi konstrukció (l. García és Wei 2014).

Jørgensen és munkatásai (2011, 23) a *polylanguaging* fogalmának bevezetésével azt javasolják, hogy az elemzés során ne nyelveket, hanem nyelvi jellemzőket vizsgáljunk, mivel máshogy nem tudjuk megfelelően kezelni azokat az elemeket, amelyeket nem lehet egyetlen „nyelvhez" kapcsolni (pl. umlaut használata metálegyüttesek angol nevében), emellett leegyszerűsítjük a beszélők által alkalmazott források körét. A „nyelvhasználók minden rendelkezésre álló nyelvi jellemzőt felhasználnak kommunikációs céljaik elérése érdekében, függetlenül attól, hogy mennyire tudják az adott nyelvet", amely egy új, soknyelvűségi norma megjelenését mutatja (uo., 34).

Ivković (2015) kiemeli, hogy egy nyelvvel összekapcsolt nyelvi elem vagy jellemző (szó, graféma, ékezet stb.) egy bizonyos kontextusban önmaga is jel. A nyelvválasztás és/vagy a nyelvi reprezentáció módja szemiotikai potenciállal rendelkezik. Különböző (egy vagy több lektussal összekapcsolt) szimbólumok és elemek megjelenítése, kihagyása és kombinálása által olyan üzenet hozható létre, amely túlmutat a megnyilatkozás propozicionális jelentésén. Ivković a *linguémák* fogalmának bevezetését ajánlja, melyek megtestesült nyelvi szerkezetek (fonéma, morféma, szó vagy szintaktikai szerkezet, vagy ezek szemantikai/diszkurzív funkciójú értéke), de a jelentésalkotás alapelemei lehetnek zászlók, színek vagy más anyagi tárgyak is.

3.3. Hangsúly a folyamaton

Ahogy a fenti fejezetekben röviden ismertettük, a nagyfokú migráció és a digitális technológiák fejlődése eredményeként a soknyelvűség vált normává, ezzel együtt a többnyelvűség szociolingvisztikai kutatása eltávolodott attól a nézettől, amely a nyelveket jól elhatárolható, kötött entitásoknak tekinti, ehelyett a kommunikáció került középpontba (Blackledge–Creese 2014). Megjelentek olyan új elméletek, melyek a nyelvet magát, és ebből adódóan a két- és többnyelvűséget is új módon értelmezik, immár nem rendszerként vagy megszámlálható egységek halmazaként (l. Pennycook 2010, 3). A nyelv nem egyszerűen struktúrák rendszere, amely független az emberi cselekvésektől. Az egyén identitása (én) és a nyelvi gyakorlatok is párhuzamos folyamatok során, interakciókon és jelentésképzésen keresztül jönnek létre folyamatosan, melyet *languaging*-nek nevezünk (García–Wei 2014). Ez nemcsak formálja a kontextust, de formálódik is általa, az interaktív

jelentésalkotás folyamataiban pedig nagy hangsúly helyeződik a beszélői ágenciára. Pietikäinen és Kelly-Holmes (2013) kiemelik, hogy az olyan fogalmak, mint a centrum és periféria, a helyiség, hitelesség, hagyomány stb. nem előre adottak, hanem maguk is diszkurzív konstrukciók, melyek társadalmi interakciók eredményeiként jönnek létre. Ez a kapcsolat nem egyirányú, hanem dinamikus és oda-vissza ható (McCulloch–Lowe 2003). Más megfogalmazásban az emberek nyelvet használnak annak érdekében, hogy elérjék céljaikat, és minden alkalommal, amikor nyelvet használnak, megváltoztatják egy kicsit a világot (Jørgensen et al. 2011, 23).

3.4. Régi és új dinamikus terek

Pennycook úgy véli, hogy ahhoz, hogy a globalizáció folyamatait megértsük, meg kell vizsgálnunk, mi történik helyi szinten (Pennycook 2010, 13). A nyelvet mindig egy hellyel kell kapcsolatba állítani, mindig a helyi beágyazottságában kell megérteni. Ebben sokkal fontosabb tényezők az emberek és a tér, mint pusztán a nyelvi rendszer megértése, hiszen a nyelv nem légüres térben található, ahogy a folyamatok és változások sem üres térben jönnek létre. A tér ugyanakkor maga is komplex és dinamikus társadalmi konstrukció, amelyet emberi interakció során hozunk létre és tapasztalunk meg, ami azt is jelenti, hogy az adott terek és folyamatok kereszteződésének történelmi és kulturális beágyazottsága is nagy hatással van az aktuális folyamatokra és gyakorlatokra (Pietikäinen–Kelly-Holmes 2013; l. továbbá Lefebvre 1991). Torkington (2009, 122) úgy véli, hogy a tér diszkurzív felépítése részben a nyelvi tájképen keresztül valósul meg, amely az ottlakók kollektív tudatára is hatással van.

A nyelvi tájkép-tér-társadalom kapcsolatát tehát oda-vissza ható folyamatosan újrakonstruálódó viszonyként kell értelmezni. A tájképen keresztül létrejön a tér, amely hatással lesz az emberekre, a fizikai és társadalmi valóságra, és változást eredményezhet, melynek eredményeként új tájkép jön létre. Fontos kiemelni továbbá, hogy a globalizáció a tér-idő kapcsolatok világméretű újrakonstruálásával jár együtt (Heller et al. 2014). Az internet jelenleg a legnagyobb és legösszetettebb társadalmi tér, amely alapvetően multimodális, és alapjaiban változtatja meg a tér (tér-idő), valamint nyilvánosság fogalmát, újra kell értelmeznünk a repertoár, nyelvtudás ás nyelvhasználat koncepcióját is (Blommaert 2016a, 7). A nyelvi tájkép tehát már nem korlátozódhat csupán elszigetelt, offline terek vizsgálatára.

3.5. Új beszélők

Az új elrendeződések és a megváltozott viszonyok új típusú beszélőket, nyelvi formákat és kommunikációs módokat is magukkal hoztak (O'Rourke et al. 2015). Megjelentek az úgy nevezett új beszélők, akik a kisebbségi nyelvet belemerítő vagy kétnyelvű oktatási programok vagy revitalizációs projektek során, esetleg felnőtt nyelvtanulóként sajátítják el. Míg korábban a periférián lévő, a nemzeti oktatási rendszerek által stigmatizálttá tett nyelvek megtartása, illetve megtanulása nem volt vonzó a meglévő és potenciális beszélők számára, addig az átrendeződő viszonyok nagyobb elismertséget hoztak számukra, illetve támogatták a használatukat és elsajátításukat az oktatásban és a társadalom számos szintjén.

Megnevezésükre számos kifejezés született, főként az *új* jelző felhasználásával, (pl. *euskaldunberri* 'új baszk beszélő' vagy *neo-brétonnant* a breton nyelv esetében), melyeket egyes esetekben maguk az új beszélők is átvettek saját maguk meghatározására, azonban ezeket sokszor degradálóan használják, megkérdőjelezve az új beszélők „igazi" beszélőként való azonosításának jogosságát. Az új beszélők a kisebbségi nyelvek csoportján belül is különálló csoportot alkotnak, megjelenésük átrendezi a nyelvekkel és identitásokkal kapcsolatos ideológiákat, az olyan fogalmak értelmezése, mint anyanyelvi beszélő és autentikusság, még problémásabbá válik.

4. Az új, globalizált és szuperdiverzív világ: Mennyire szuper és mennyire új?

A migrációra, szuperdiverzitásra illetve a fogalom mögött álló keretre reagálva Pavlenko (2016) felveti, hogy amennyiben megvizsgáljuk azokat az új, világszintűnek és meghatározónak nevezett migrációs trendeket, melyek a fentebb is ismertetett, új leírási keretek és fogalmak (l. szuperdiverzitás, soknyelvű norma stb.) létrehozását inspirálták, a következőt találjuk: „a) a migráció intenzitásának illetve sokféleségének növekedése csak Nyugat-Európára jellemző, világszinten nem figyelhető meg, b) ahogy azt a kelet-európai illetve közép-ázsiai népszámlálási adatok is mutatják, a migráció nem feltétlenül növeli az etnolingvisztikai változatosságot, ez csupán Nyugat-Európáról mondható el, c) a nyelvek számának növekedése csak az Európára jellemző alacsony nyelvi diverzitás miatt lehet különösen érzékelhető" (uo., 15). Pavlenko kiemeli továbbá, hogy habár a migránsok abszolút száma növekedett, de a világ össznépességéhez mérten csökkent az arányuk 3,1%-ról 2,7%-ra. Érvelése szerint az új fogalmak életre hívása mögött

húzódó feltételezések valójában csak a korábban is létező elrendeződések, illetve fogalmak (pl. Bakhtin [1981] heteroglossia) újrafeltalálásai.

Pavlenko szerint a szuperdiverzitás fogalma és az ehhez kapcsolódó paradigma valójában egy brand, egy jól felépített szlogen, melynek érvelési/működési mechanizmusa a következő: „a szociolingvisztikai paradigmaváltás a többnyelvű viselkedés új formáit ünnepli […] az új viselkedések nyilvánvalóan a soknyelvű normát követik […] a szuperdiverzív környezetet más jelenségek is jellemzik […] és az ezt leíró új szókincs központi jelentőségű a »szociolingvisztika« új módon való műveléséhez" (uo., 19).

5. Összefoglalás

Ugyan a nyugat-európai nézőpontból kiinduló, az ottani elrendeződést tipikusnak és általánosnak vevő kutatások erre építenek, az „új" kihívások és elrendeződések valójában nem újak, mindazonáltal az újként tematizált, ám rég felvetett kérdések a nyelvi tájkép által is megválaszolatlanok maradnak.

A nyelvi tájkép vizsgálata módszerként hozzájárulhatna az összetett nyelvi gyakorlatok és jelentésalkotás teljeskörűbb vizsgálatához, ugyanakkor reflektálnia kell a megváltozott tér- és időviszonyok és új technológiák eredményeként megváltozott valóság(ok) nyelvi gyakorlataira és dinamikus módon kell értelmeznie a jelentésalkotást és a terek létrehozásának mechanizmusait is. Alkalmazható lenne például az Irvine és Gal (2000) által vizsgált szociolingvisztikai folyamatok és ideológiák működésmechanizmusainak bevonása, amely az ikonizáció, fraktális rekurzivizás és törlés lépéseinek elemzésével tárja fel a komplex szemiotikai folyamatokat, valamint a nyelvi gyakorlatok változásának okait és folyamatait.

Noha a nyelvi tájkép fogalmának a nyelvpolitika leírási kereteként is alkalmazott, kiterjesztett értelmezése nyilvánvaló elmozdulást jelez a lokális elrendezéseket és gyakorlatokat előtérbe helyező, etnográfiai vagy legalább bizonytékalapú irány felé, a kutatások jelentős hányada a multilingvis és multimodális nyelvhasználati (és ideológiai) gyakorlatok komplexitását mint egymást átfedő szemiotikai rendszereket csak részlegesen képes megragadni. Jól példázza mindezt, hogy a hangzó nyelvek változatos tereiből építkező nyelvi tájkép multimodalitás fogalma a jelnyelveket a legutóbbi időkig egyáltalán nem tudta kezelni. Ugyan a nyelvi tájkép vizsgálatokban a globalizáció szociolingvisztikájához (vö. Blommaert 2013) kötődő számos kulcsfogalom jelenik meg (többnyelvűség, szuperdiverzitás, tér, mobilitás, transzlokalitás, periféria, normativitás, turizmus, kommodifikáció stb.), hiányzik azonban a nyelvökológiai (Haugen 1972; 2001) és a szemiotikai elméletek

(lásd pl. Hult 2009), valamint a nyelvhasználók folyamatosan mozgásban lévő többnyelvű-multimodális tereinek és diskurzusainak összekapcsolása.

Irodalom

Agha, Asif 2003. The social life of cultural value. Language & Communication 23: 231–273.

Agha, Asif 2005. Voice, footing, enregisterment. Journal of Linguistic Anthropology 15(1): 38–59.

Backhaus, Peter 2007. Linguistic landscapes. A comparative study of urban multilingualism in Tokyo. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Bakhtin, Mikhailn1981. The dialogic imagination. (Szerk. Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla – Petteri Laihonen – Szabó Tamás Péter 2013. Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. Pro Minoritate 23: 13–28. letölthető: http://tinyurl.com/zhkhxbw (2016.06.20.)

Blackledge, Adrian – Angela Creese 2014. Chapter 1. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Adrian Blackledge – Angela Creese (szerk.): Heteroglossia as practice and pedagogy. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.

Blommaert, Jan 2013. Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. Tilburg Papers in Culture Studies 29. Tilburg: Tilburg University.

Blommaert, Jan 2014. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. Tilburg Papers in Culture Studies 103. Tilburg: Tilburg University.

Blommaert, Jan 2016a. Sociolinguistic superdiversity under construction: A response to Stephen May. Online: https://alternative-democracy-research.org/2016/02/10/sociolinguistic-superdiversity-under-construction-a-response-to-stephen-may/ (2016.06.20.)

Blommaert, Jan 2016b. Commentary: Mobility, contexts, and the chronotope. Tilburg Papers in Culture Studies 170. Tilburg: Tilburg University.

Blommaert, Jan – Ico Maly 2014. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. Tilburg: Tilburg University.

Brown, Kara D. 2005. Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education. European Education 37(3): 78–89.

Brown, Kara. D. 2012. The linguistic landscape of educational spaces: Language reviatlization and schools in Southeastern Estonia. In: Durk Gorter – Heiko F. Marten – Luk van Mensel (szerk.): Minority languages in the linguistic landscape. London: Palgrave Macmillan. 282–298.

Gal, Susan – Kathryn A. Woolard 2001. Constructing languages and publics. In: Susan Gal – Kathryn A. Woolard (szerk.): Authority and representation languages and publics. The making of authority. Manchester, UK, Northampton MA: St. Jerome Publishing. 1–12.

García, Ofelia – Li Wei 2014. Translanguaging: Language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan.

Garvin, Rebecca 2010. Postmodern walking tour. In: Shohamy – Ben-Rafael – Barni (2010, 254–276).

Harvey, David 1996. Justice, nature and the geography of difference. Oxford: Blackwell.

Haugen, Einar 1972. The stigmata of bilingualism. In: Einar Haugen – Anwar S. Dill (szerk.): The ecology of language. Language science and national development. Stanford, California: Stanford University Press. 307–344.

Haugen, Einar 2001. The ecology of language. In: Alwin Fill – Peter Mühlhäusler (szerk.): The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment. London, New York: Continuum. 57–66.

Heller, Monica 2003. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. Journal of Sociolinguistics 7: 473–492.

Heller, Monica – Joan Pujolar – Alexandre Duchene 2014. Linguistic commodification in turism. Journal of Sociolinguistics 18(4): 539–566.

Hornberger, Nancy H. 2002. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. Language Policy 1: 27–51.

Hornberger, Nancy H. – McCarty, Teresa L. 2012. Introduction. Globalization from the bottom up: Indigenous language planning and policy across Time, space, and place. International Multilingual Research Journal 6: 1–7.

Huebner, Thom 2009. A framework for the analysis of linguistic landscapes. In: Shohamy – Gorter (2009, 70–87).

Hult, Francis M. 2009. Language ecology and linguistic landscape analysis. In: Shohamy – Gorter (2009, 88–104).

Irvine, Judith. T. – Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: Paul V. Kroskrity (szerk.): Regimes of language: Ideologies, polities, and identities. Santa Fe: School of American Research Press. 35–84.

Ivković, Dejan 2015. Towards a semiotics of multilingualism. Semiotica 2015(207): 89–126.

Jaworski, Adam – Crispin Thurlow 2011. Semiotic landscapes: Language, image, space. London, New York: Continuum.

Jørgensen, Jens N. – Martha S. Karrebæk – Lian M. Madsen – Janus S. Møller 2011. Polylanguaging in superdiversity. Diversities 13(2): 23–37.

Keskitalo, Pigga – Määttä, Kaarina – Uusiautti, Satu 2014. "Language Immersion Tepee" as a facilitator of Sámi language learning. Journal of Language, Identity & Education 13(1): 70–79.

Landry, Rodrigue – Richard Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. Journal of Language and Social Psychology 16: 23–49.

Lefebvre, Henri 1991. The production of space. Oxford: Blackwell.

Liddicoat, Anthony J. – Baldauf Jr., Richard B. 2012. Language Planning in local contexts: Agents, contexts and interactions. In: Liddicoat, Anthony J. – Baldauf Jr., Richard B. (szerk.): Language planning and policy. Language planning in local contexts. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters. 3–17.

Lier, Leo van 2004. The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Boston, MA: Springer.

Malinowski, David 2009. Authorship in the linguistic landscape: A multimodal, performative view. In: Shohamy – Gorter (2009, 107–125).

Malinowksi, David 2015. Opening spaces of learning in the linguistic landscape. Linguistic Landscape 1: 95–113.

McCulloch, Gary – Ron Lowe 2003. Introduction: Centre and periphery: Networks, space, and geography in the history of education. History of Education 32(5): 457–459.

O'Rourke, Bernadette – Joan Pujolar – Fernando Ramallo 2015. New speakers of minority languages: The challenging opportunity – Foreword. International Journal of the Sociology of Language 2015(231): 1–20.

Pavlenko, Aneta 2016. Superdiversity and why it isn't: Reflections on terminological innovation and academic branding. https://www.academia.edu/21163221/Superdiversity_and_why_it_isnt_Reflections_on_terminological_innovation_and_academic_branding_2016_ (2016.11.15)

Pennycook, Alastair 2010. Language as a local practice. New York, London: Routledge.

Pietikäinen, Sari – Helen Kelly-Holmes 2013. Chapter 1. Multilingualism and the periphery. In: Sari Pietikäinen – Helen Kelly-Holmes (szerk.): Multilingualism and the periphery. (Oxford Studies in Sociolinguistics.) Oxford: Oxford University Press. 1–16.

Reyes, Angela 2014. Linguistic anthropology in 2013: Super-New-Big. American Anthropologist 116: 366–78.

Scollon, Ron – Suzie Wong Scollon 2003. Discourses in place: Language in the material world. London: Routledge.

Scollon, Ron – Suzie Wong Scollon 2004. Nexus analysis: Discourse and the emerging internet. London: Routledge.

Shohamy, Elana 2006. Language policy: Hidden agendas and new approaches. London: Routledge.

Shohamy, Elana 2015. LL research as expanding language and language policy. Linguistic Landscape 1: 152–171.

Shohamy, Elana – Eliezer Ben-Rafael – Monica Barni (szerk.) 2010. Linguistic landscape in the city. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Shohamy, Elana – Durk Gorter (szerk.) 2009. Linguistic landscape: Expanding the scenery. London: Routledge.

Shohamy, Elana – Shoshi Waksman 2010. Building the nation, writing the past. In: Jaworski – Thurlow (2010, 241–255).

Siegel, Jeff 2006. Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. Linguistics and Education 17, 157–174.

Szabó, Tamás Péter 2015. The management of diversity in schoolscapes: An analysis of Hungarian practices. Apples – Journal of Applied Language Studies 9(1): 23–51.

Torkington, Kate 2009. Exploring the linguistic landscape: The case of the 'Golden Triangle' in the Algarve, Portugal. In: Steve Disney – Bernhard Forchtner – Wesam Ibrahim – Neil Miller (szerk.): Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, Vol. 3: Papers from LAEL PG 2008. 122–145.

Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 30: 1024– 1054.

Waliński, Jacek Tadeusz 2013. Relevance of linguistic landscape to intercultural competence development in the context of situated learning. http://tinyurl.com/hpfxggq (2016.07.06.)

Wang, Xuan – Massimiliano Spotti – Kasper Ju)ermans – Leonie Cornips – Sjaak Kroon – Jan Blommaert 2014. Globalization in the margins: Toward a re-evalution of language and mobility. Applied Linguistics Review, 5(1). 23-44.

A new paradigm or place-taking? – Language users on the periphery and the critical (linguistic) landscape of multilingualism

Abstract: Many research projects were carried out in the field of linguistic landscape following Landry and Bourhis' pioneering study in 1997. The field itself has been criticized from many aspects concerning the lack of comprehensive theoretical framework and methodological procedures which would provide the basis of systematic analysis. There were many attempts to ground this theoretical-methodological framework (involvement of theories of space, nexus analysis), however these attempts were not able to provide answers to the challenges of the new, globalized world. These challenges have fundamentally changed the notions of space and time, and their superdiverse (both online and offline) background has led to the creation of new types of linguistic practices and a multilingual norm has come to the front.

Keywords: linguistic landscape, globalization, languaging, meaning making, multilingual norm

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Közösségi kétnyelvűség Magyarországon: anyanyelv és kódváltás[1]

In memoriam Kovalcsik Katalin (1954–2013)

Borbély Anna
MTA Nyelvtudományi Intézet
borbely.anna@nytud.mta.hu

Kivonat: A kétnyelvűségi jelenségek ez idáig még teljességgel nem közismertek, sokat közülük tévhitek lengenek körül. Az ismeretek hiányát magyarázza, hogy a kétnyelvűség összetett nyelvi, közösségi, társadalmi és egyéni jelenség. A tanulmány a magyarországi kétnyelvű közösségekben megfigyelhető és a kétnyelvűség összetett nyelvi gyakorlatára, valamint megítélésére vonatkozó jelenségeket négy (MTA–RA, LongBiLing, MaBiLing és RDB) kutatás eddigi eredményei és az 1990-től zajló résztvevő megfigyeléssel gyűjtött adatok alapján vizsgálja. A tanulmányban megpróbáljuk majd kideríteni, hogy a nyelv – mint a nyelvi identitás konstruktumának alapvető eleme és a nyelvi viselkedés társadalmi gyakorlatának elengedhetetlen része – milyen szinten és formában jelenik meg, pontosabban miként tematizálódik a kétnyelvű közösségek tagjainak véleményében (informális vagy interjúhelyzetben). A szociolingvisztika alaptételeként fogalmazható meg, hogy a kétnyelvű beszélők kétnyelvűséggel összefüggő társadalmi gyakorlata, a kétnyelvűséghez való viszonya, a kétnyelvűség megítélése, illetve értékelése stb. szorosan összefügg a kétnyelvű közösség és tagjai történelmi, társadalmi, gazdasági hátterével, valamint a közösség kohéziójának, vitalitásának erejével ugyanúgy, mint a társadalomban kialakult nyelvi és kétnyelvűségi ideológiákkal. Mindamellett a kétnyelvűek egy része nem tekinti magát kétnyelvűnek. E körülmények is indokolják a tanulmány kitűzött kutatási célját: demonstrálni az olyan terminusok problematikáját, mint az anyanyelv, a kisebbség, illetve a kódváltás.

Kulcsszavak: anyanyelv, kódváltás, kisebbség, magyarországi kétnyelvű közösségek

[1] A dolgozat négy projekt adataira épül. Az MTA és a Román Akadémia (MTA–RA) csereprogramban (1993–1999) Maria Marin és Iulia Mărgărit nyelvészekkel (Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan–Alexandru Rosetti") a magyarországi románok 10 településén végeztünk adatgyűjtést. A longitudinális bilingvis (LongBiling) egyéni kutatás az OTKA T030305 (1999–2002) és az OTKA K 81574 (2010–2013) pályázatok támogatásával valósult meg. A magyarországi bilingvis (MaBiLing) közösségeket összehasonlító kutatást az NKFP 5/126/2001 (2001–2004) pályázat támogatta, és konzorciumvezetője Bartha Csilla, témavezetője Borbély Anna volt. Az MTA és a Román Akadémia nemzetközi egyezmények (2010–2011) a The Romanian Diaspora in Budapest (RDB) projektjében részt vevő kutatók voltak: Ofelia Ichim és Florin-Teodor Olariu (Institutul de Filologie Română „A. Philippide"). A vizsgálatok az MTA Nyelvtudományi Intézetében készültek. A támogatásokat és a kollégák együttműködését ezúton is köszönöm.

1. Anyanyelv

A kétnyelvű közösségekre és nyelveikre vonatkozó terminológia sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban nem egységes, amit kétségtelenül a közösségek, illetve a nyelvek viszonya, státusza és egyéb körülményekből fakadó sokfélesége magyaráz. Sok magyarországi kutató, olykor nyelvész is, *nyelvváltásnak* (vö. *kódváltás*) nevezi a *nyelvcserét* (vö. *nyelvvesztés*). Miközben az első esetben, kommunikációs helyzetben, az egyik nyelvről térünk át a másikra, addig a második esetben az egyik nyelvet cseréljük le a másikra, következésképpen az első nyelvet már többé nem használjuk.

Egy nemrégiben megjelent könyv bevezetőjében (Laakso et al. 2016, 11–12) a szerzők, a több európai országot és 12 nyelvi kisebbséget felölelő (ELDIA) kutatás egyik összegzéseként, többek között megfogalmazzák, hogy a szakirodalomban gyakran előforduló olyan terminusok, mint *anyanyelv*,[2] *migráns*, *őshonos* közösség vagy éppen a *kisebbség* használata erőteljesen problematikus, s ez akkor mutatkozik meg, ha ezek mentén különböző típusú nyelveket és kisebbségeket próbálunk meg elkülöníteni egymástól. Javaslatot tesznek egyes terminusok mellőzésére, illetve előnyben részesítésére. Az egynyelvűségben egyértelműen értelmezhető *anyanyelv (születési/első nyelv)* terminusra három kritériumot sorolnak fel, amelyek miatt ugyanez a terminus többnyelvű helyzetben félreérthető lehet. 1) A kétnyelvűek nem minden esetben tudják eldönteni, hogy valójából melyik is az „első" nyelvük; 2) az a nyelv, amelyhez egy személy etnikai nyelvként kötődik, nem szükségszerűen a domináns vagy a legerősebb nyelve; 3) az etnikai-nyelvi kötődés definíciói azokra a személyekre is vonatkoznak, akik a nyelvet nem folyékonyan és magabiztosan beszélik, valamint mindennapjaik során nem használják aktívan. E kritériumokat mellőzve a „tökéletes" anyanyelvűek igen csekély számban lennének, ami a kisebbségeket sújtó asszimilációs nyelvpolitika malmára hajtaná a vizet. A szerzők könyvükben az *anyanyelv* helyett – az amerikai nyelvszociológiai és kisebbségi tanulmányokban használt – *örökölt nyelv (heritage language)* terminust használják, mely felöleli az *őshonos*, a *gyarmatosító* (pl. holland és német) *nyelveket* éppúgy, mint napjainkban a *bevándorlók nyelvét*.[3] Az *örökölt nyelv* terminus definiálásakor a szerzők (Laakso et al. 2016, 13) központi szempontként emelik ki tehát azt, hogy az *anyanyelv* terminussal ellentétben nem utalnak az ún.

[2] A tanulmányban idézett nem magyar nyelvű interjúrészletek és hivatkozások saját fordításaim.

[3] A szerzők (Laakso et al. 2016, 12–13) felsorolják azokat a terminusokat is, amelyek Amerikában az *örökölt nyelv* terminus mellett használatosak: *születési nyelv*, *etnikai nyelv*, *felmenők nyelve* vagy *elsődleges nyelv*, illetve az Európában előnyben részesítetteket: *származási nyelv*, *kisebbségi nyelv*, *közösségi nyelv* és *otthoni nyelv*.

anyanyelvi szintre vagy a *perfekt nyelvtudásra*, mivel az örökölt nyelv használói valójában sokkal folyékonyabban használják (írásban és a formális stílus szerint) a többségi nyelvet, vagy sokkal magabiztosabbnak érzik magukat használatakor, mivel oktatásuk ezen a nyelven zajlott.

El kell egy kis időnek telnie ahhoz, tehetjük hozzá, hogy kiderüljön, mennyire szilárdul meg egynyelvű és többnyelvű helyzetekben az *örökölt nyelv* terminus az *anyanyelv* terminus helyett. Eltérő terminust használni az egynyelvű és a többnyelvű beszélőkre vonatkozóan önmagában még nem fogja ezt a problémát megoldani (vö. népszámlálási kérdőívek).

Nézzük, hogyan vélekednek erről immár maguk az érintettek! A kétnyelvű beszélők az *anyanyelv* terminust általában tradicionálisan használják, kétségtelen, olykor bizonytalanul. A legutóbbi, 2011-es népszámlálásról román–magyar kétnyelvűekkel beszélgetve például kiderült, hogy feleség (ak) és férj (ak2) másképpen válaszolt az anyanyelvre és a nemzetiségre utaló kérdésre. Míg a feleség román anyanyelvűnek és magyar nemzetiségűnek, addig a férj magyar anyanyelvűnek és román nemzetiségűnek vallotta magát (1. interjúrészlet,[4] vö. Borbély 2016a). Az adatközlők az *anyanyelv* és a *nemzetiség* terminust használják, mivel a népszámlálás személyi kérdőívében[5] is ezek szerepelnek (vö. KSH 2011).

(1) ak2: EGY FURCSA HELYZET: nem akar románul beszélni (=felesége BA), nem akar románul beszélni. (…: nu vrę să vorbască rîmâńęşťe, nu vrę să vorbască rîmâńęşťe.)
ak: DE AZÉRT MERT NEM TUDOK *SZÉPEN*!
ak2: *És azt mondja, hogy* „ROMÁN ANYANYELVŰ”… és azt mondja, hogy… MAGYAR, NEM ROMÁN NEMZETISÉGŰ, TUDOD? (*Şi zîce* că … şi zîce că îĭ …)
ak: HÁ' NEM, MER…

[4] Először a román interjúrészletek magyar fordítását adom meg, majd az elhangzott szöveget ke-rek zárójelben. A (magyar/román) kódváltást nagybetűk jelzik. A román interjúrészletet zárójelben, fonetikus átírással idézem; ha a válasz magyarul hangzott el, illetve ha magyar kódváltás történt, azt itt is nagybetű jelzi. Az interjúrészletek után zárójelben a következő információk sorakoznak: adatközlők születési éve, neme, az általuk elvégzett osztályok száma, az adatgyűjtés helye, ideje és a projekt rövidítése. A születési év előtti Románia szó esetenkénti megjelenése jelzi, hogy az adatközlő nem magyarországi születésű. A részletesebb átírási rendszert és a rövidítéseket a függelék foglalja össze.

[5] A 2011-es népszámlálási kérdőív III. Nyelvismeret részében, a nyelvismereti kérdésekben az anyanyelv terminus nem szerepel: *21. Milyen nyelven beszél? Milyen nyelven képes másokat megérteni* és *magát megértetni?* Miközben az opciók között egy nyelv meg van nevezve 1. helyen, a magyar, de további válaszok is lehetségesek. A két- és többnyelvű helyzetben problematikus *anyanyelv* szó pedig éppen a kérdőív V. Nemzetiség, nyelvi kötődés, vallás részében szerepel: *34. Mely nemzetiséghez tartozónak érzi magát? 36. Mi az Ön anyanyelve?*

ak2: S ÉN ÉN VALLOM MAGAM ROMÁN NEMZETISÉGŰNEK, DE ÉN MEG AKAROK SZÓLALNI ROMÁNUL. TEHÁT [nevet]…

ak: DE JOBB, HA NEM TESZED!

(ak: 1958/nő/14; ak2: 1959/férfi/12/ Kétegyháza/2011; LongBiling)

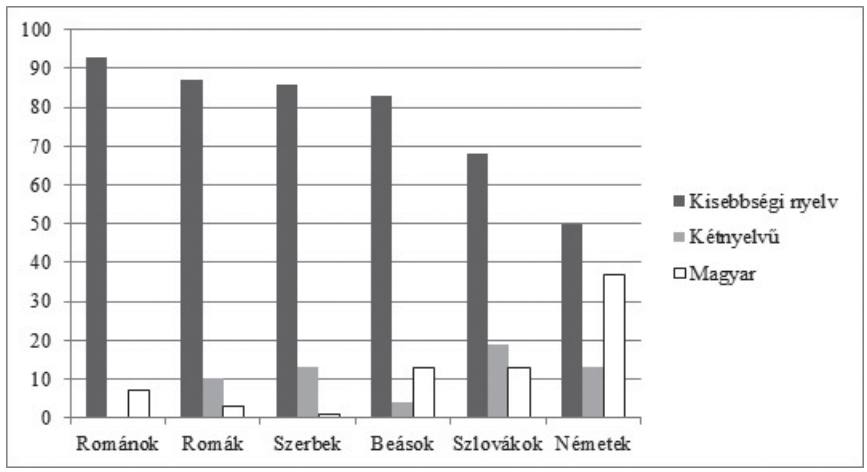
A kétnyelvűek egy része anyanyelve meghatározásakor a kétnyelvűséget (is) opcionálisan elfogadott válasznak tekinti, az *anyanyelv* terminus esetükben egynél több nyelvre is kiterjed. Ilyen kétnyelvű az általam vizsgált adatközlők között is volt (2. interjúrészlet).

(2) ak: Mindkettő (=nyelv BA) anyanyelve volt (Ambele erau materne).

(Románia/1949/nő/17/Budapest/2010; RDB)

A MaBiLing kérdőív[6] két kérdése arra irányult, hogy az adatközlők hol tanultak meg beásul, németül, romaniul, románul, szerbül és szlovákul (k11), illetve magyarul (k12). A megkérdezett és hat kétnyelvű közösséghez tartozó 421 adatközlő 88–100%-ban otthon, a családban tanulta meg a kisebbségi nyelvet, továbbá szintén otthon, a családban tanulta meg 44–68%-uk a magyar nyelvet. Vagyis a megkérdezettek fele már otthon, a családban, gyermekkorban vált kétnyelvűvé, és így az otthon–család doménhez (nyelvhasználati színtérhez) esetükben már a gyermekkortól kezdődően két nyelv kötődik (vö. Borbély 2013). Ehhez viszonyítva is foglaljuk össze a 421 kétnyelvű adatközlők anyanyelvre vonatkozó válaszainak megoszlását (1. ábra). Legalább 10%-ot tesznek ki azok a válaszadók a szlovákok, a szerbek, a németek és a romák közül, akik anyanyelvüknek két nyelvet együtt minősítettek.

[6] A MaBiLing kérdőívet Bartha Csilla és Borbély Anna közösen dolgozta ki, és kitöltése, az adatközlő válaszai alapján, a terepmunkás feladata volt. Terepmunkások és terepmunkás-kutatók voltak: Orsós Anna, Egregyi Borbála (beások), Erb Maria (németek), Kiss Andrea (romák), Abrudán Mária (románok), Szimics Milosné (szerbek), Hornokné Uhrin Erzsébet, Tóth Sándor, Tuska Tünde és Zsilák Mária (szlovákok). A vizsgálatok statisztikai feldolgozását Vargha András a MiniStat és a ROPstat statisztikai programmal végezte (Vargha 2007, 2008). A MaBiLing kutatás módszertanáról és eddigi eredményeiről több tanulmány és könyvfejezet született (lásd Bartha 2003; 2007; Bartha et al. 2013; Borbély 2014a; Erb 2003; 2004; 2007; Pálmainé Orsós 2004; 2007a; 2007b; Tóth et al. 2004; Tuska 2009; Uhrin 2007; 2016).



1. ábra: K15 *Mi az anyanyelve?* kérdésre kapott válaszok (százalékátlagok, n=421; MaBiLing)

Egy másik terminológiai probléma a közösséghez és nyelvhez is kapcsolható *kisebbség* szóhoz köthető. Magyarországon a múlt század utolsó évtizedében megszületett az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. A jogszabály mai napig hatályos állapota immár nem tartalmazza a *kisebbségek* terminust: 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól (CLXXIX. törvény 2011). Laakso et al. (2016, 14–17) fent említett könyvükben leírják, hogy a *kisebbségi* és a *többségi közösségek* terminusokat – a *nyelvi alapú közösségek* és a *beszélő közösségek* terminusok mellett – könyvükben használni fogják, de azt is, hogy miért tartják vitathatónak a *kisebbség* terminust. Egyrészt arra hivatkoznak, hogy a szociolingvisztikai irodalomból (pl. Extra 2007; Gorter 2006; 2007) is kiderül, hogy milyen összetett meghatározni egy egyén csoporthoz való tartozását, a kisebbségi csoportok és elrendezések mentén, másrészt hogy a terminushoz gyakran többféle egyéni, emocionális, társadalmi és politikai faktor kapcsolódik. Egyben felsorolásra és értelmezésre kerülnek a „*régiek*"[7] és „*újak*", vagyis *őshonos*,

[7] A szerzők szerint (Laakso et al. 2016, 15–16) a „*régi*" vagy tradicionális (regionális) közösségeket szokásosan két terminussal jelölik: *őshonos* (ang. *indigenous*) vagy *autochton* (ang. *autochthonous*), melyek – véleményem szerint is – szintén nem egyértelműen használható és elkülönülő terminusok. Bár a két terminus közötti distinkciót nem tartják egyértelműnek, azt fogalmazzák meg, az autochton közösségek nem merítik ki minden esetben az őshonosság kritériumát. Erik Allardt úgy fogalmaz, hogy autochton az, aki „egyértelműen az adott területen elsőként volt jelen". Hozzáteszi, hogy „csak ritka esetben lehetséges megbízható bizonyossággal kijelenteni, hogy egy területen ki volt az első, más szóval, ki a valódi bennszülött" (ang. *aborigines*) (Allardt 1996, 342). Könyvemben (Borbély 2014a) az *(ős)honos* szót e formájában azért használtam, hogy rámutassak, Magyarországon

autochton, illetve *bevándorló* közösségi típusok is. Kontra a határon túli magyarokra való tekintettel járja körül a *kisebbség* szó elleni harcot – vagyis „*kiiktatását a közbeszédből*" – egy 2014-ben megrendezett budapesti konferencián elhangzottak apropóján. Véleménye szerint nem a *kisebbség* szó tabusítása oldja meg a kisebbségek hatékonyabb védelmét, hanem „ha az uralkodó *kisebbségi paradigma* helyett egy *emberi jogi paradigmá*t léptetnénk életbe" (Kontra 2014, 174).

A nyelvtudás és nyelvhasználat szempontjait relativizálva a hat magyarországi kétnyelvű (ős)honos közösséget felölelő vizsgálatokban a *közösségi nyelv*, illetve a *nemzetiségi nyelv* terminust használtam (Borbély 2014a). Ezt követem a jelen tanulmányban is, mindazonáltal nem kerülöm az *anyanyelv, kisebbség, kisebbségi nyelv* terminusokat sem.

2. Kódváltás

A kétnyelvű közösségek tagjainak nyelvhasználata függ egyrészt a birtokukban lévő nyelvi repertoártól, másrészt a kommunikációs helyzettől, harmadrészt attól, hogy a kétnyelvű közösségekben milyen tényezők határozzák meg a nyelvhasználatot, és hogy e tekintetben milyen változások figyelhetők meg egy-egy kétnyelvű közösségben stb. Mindezen szempontok és körülmények megértését számos elmélet segíti. Számtalan tanulmány segített eddig (és fog segíteni a jövőben is) megérteni a kétnyelvű közösségek kódváltásának szabályozottságát, rendszerét és jelentését. A témával kapcsolatos tanulmányok nagy része általában két megközelítésből vizsgálja a jelenséget.

Az egyik egy szűkebb, nyelvészeti megközelítés, a másik pedig egy tágabb, mely a kódváltást társadalmi összefüggések rendszerében vizsgálja (Borbély 2014b). A strukturalista vizsgálatokban két fontosabb részmodelltípus ismert: a 4-M és az absztrakt réteg modell (Myers-Scotton–Jake 2001), illetve a Prince–Smolensky (1993) optimalitáselméletére épülő modell (Bhatt 1997; Bhatt–Bolonyai 2011).

A *kódváltás* társadalmi megközelítésében a hangsúly azon van, hogy mi motiválja a kódváltást, illetve hogy mi a funkciója és a jelentése. E vizsgálatokban a kódváltás társadalmi hatását nem csupán az egyéni, hanem a tágabb társadalmi és politikai, illetve közösségi és kulturális kontextuson belül vizsgálják. Ebből eredően az elemzés nem a mondat, hanem az interakció szintjén történik. A kódváltás

az államalapítás kezdetétől élő őshonos és legalább száz éve honos kisebbségek is élnek. Kontra Miklós e szavakat megkerülve – a jelen tanulmányban is vizsgált közösségek gyűjtőneveként – a *Magyarország nemzeti kisebbségei* (ang. *Hungary's national minorities*) kifejezést használja (vö. pl. Kontra 1997, 1708–1723).

társadalmi oldalról való vizsgálata szempontjából fontos Gumperz (1982, 69) következő két megállapítása: a kódváltás használata partnerfüggő, továbbá az egynyelvűek köznyelvi (városi) beszédében előforduló nyelvjárási váltásokra hasonlít.

A kétnyelvű csoportokon belül a természetes beszédben előforduló kódváltásoknak funkciójuk alapján számos típusa határozható meg (Bartha 1999; Borbély 2000; Grosjean 1982; Kovács 2001; Márku 2008). A jelenség összetettségét az is mutatja, hogy ennek vizsgálata a kutatók számára nagy kihívást jelent, például – kapcsolódva az 1. alfejezethez is – egy másik EU projektben a nyelvészek feladták a kódváltás terminológiájának egységesítését (Milroy–Muysken (szerk.) 1995, idézi Bell 2014). Ennek megértését három megállapítás segíti. Franceschini (1998, 52) szerint a *kódváltás* vs. *kódcsere, kódkeverés, kölcsönzés, transzfer, beemelés, transzkodális markerek* a kétnyelvű viselkedésnek a kódváltás jelenségével összefüggésben „lefedi a különbözőképpen motivált, de egyértelműen nem értelmezhető formáit". Auer (1998, 1) megállapítja: a kódváltás olyan jelenség, amely képes arra, hogy rávilágítson alapvető nyelvészeti jelenségekre, melyek tartománya az univerzális grammatikától a verbális viselkedésen át a csoportidentitások körvonalazásáig és az etnikai csoporthatárok meghatározásáig terjed. És végül Bell (2014, 113) meghatározása: legalább „két nyelv(változat) egyidejű és kiváló rutinnal történő alkalmazása, amely összetett módon függ össze a strukturális, a pszichológiai és a társadalmi szintekkel".

Ebben az alfejezetben a kódváltás tanulmányozásakor – az előző két megközelítés közül elsősorban a másodikat szem előtt tartva – egy harmadik szempontra összpontosítok. A teljesség igénye nélkül röviden felvillantom, miként vélekednek a kétnyelvű beszélők a kódváltásról, és legfőképpen miért nem értékelik benne a kommunikációs lehetőséget, a nyelvek birtoklásának olyan szintjét, amikor egy interakcióban képesek magukat két vagy több nyelv felhasználásával kreatívan kifejezni és megértetni. Ennek építő elemeként említendő a társadalmi környezetben létrejövő lokális kétnyelvű gyakorlat interakciós kontextusa, valamint a résztvevők, akiknek a kódváltásait nem csupán szociológiai változók határozzák meg, hanem összetett (társadalmi, közösségi stb.) identitásuk is. Mindezeken túlmenően a kutató szerepe is nagyobb hangsúlyt kap. Ahogy egy gyűjteményes kötet bevezetőjében Auer írja: „a kódváltás verbális cselekvés (vagy annak része), ebből következően kommunikatív és társadalmi jelentést hordoz és hoz létre, melynek ismerete szükséges ahhoz, hogy a kódváltásban érintett résztvevők és a kódváltást vizsgáló kutatók értelmezni tudják" (Auer 1998, 1). Az alfejezet célja, hogy a kódváltások működését, jelentéseit bemutassa, és hogy az ismeretek hiányában kialakult negatív beszélői attitűdöket pozitív irányba formálja. Általánossá kell tenni azt a szemléletet, mely szerint *a kódváltás a kétnyelvű közösségeket meghatározó*

normatív nyelvi sajátosság. A végső cél ezzel együtt az, hogy az egynyelvű és a kétnyelvű közösségek tagjai a kódváltásokra ne úgy tekintsenek, mint „nyelvi hibákra", hanem mint *a beszélők nyelvi repertoárjában fellelhető eszközök nyújtotta kreatív felhasználás alternatív lehetőségére*. Ez egyfajta *pozitív nyelvészeti* (kutatói) szemlélet, amely magában foglalja a beszélők interakcionális viselkedésekor tapasztalható szabályok értelmezését és megértetését is (vö. Borbély 2016a).

A kétnyelvű beszélő beszélhet kódváltással és kódváltás nélkül. Az, hogy kivel beszél kódváltással és kivel anélkül, nem a véletlen műve. A közösségek közötti határvonalat is jelölhetik a kétnyelvű közösségekben alkalmazott kódváltásszabályok. Nézzünk három definíciót arra, hogy mi történik a gyakorlatban, ha a beszélő kódot vált. Auer (1998, 73) szerint a kódváltás két vagy több nyelv alternatív használatát takarja. Bartha (1999, 119) definíciója ennél bővebb: „két vagy több nyelv váltakozó használata ugyanazon megnyilatkozáson vagy diskurzuson belül". Bell (2014, 113) megfogalmazása pedig még ennél is részletesebb: kétnyelvűek vagy többnyelvűek gyakori választása, amely arra irányul, hogy ugyanabban a mondatban vagy megnyilatkozásban oda-vissza használják a rendelkezésükre álló és a repertoárjukban meglévő kódokat.

A kódváltást nap mint nap alkalmazó magyarországi kétnyelvűek a kódváltást általában nem értékelik pozitívan. Hogy ez bekövetkezzék, széles körben közismertté kell tenni a kódváltás sajátosságait és különlegességét. Sok magyar és magyarországi nyelvész is ezen fáradozik (vö. pl. Bartha 1999; Borbély 2000; Csernicskó 1998; Lanstyák 2005a; 2005b; Márku 2008; 2013; Vančóné Kremmer 1998). Egy a kódváltást helytelenítő kétnyelvű adatközlő még az idézett rövid megnyilatkozásában sem tudta elkerülni a kódváltást, legalábbis két diskurzusjelölő erejéig (3. interjúrészlet).

(3) Félig magyarul mondod, féli= SZOVA' ez, szerintem, nem jól van így, NA (Jumătat'e le spuĭ unguręşťe, jumăta' SZOVA' asta nu-ĭ, miĭe-mpare că nu-ĭ biń-aşę, NA.)

(1935/nő/08/Kétegyháza/1990; LongBiling)

A 421 kétnyelvű beszélő kódváltásról kialakult véleményét két ábra foglalja öszsze. A 2. ábra az egy-két szavas kódváltásról, a 3. ábra a többszavas kódváltásról alkotott (helyes vs. nem helyes) vélemények közül a helyeslők arányát mutatja be hat kétnyelvű közösség három (20–40 éves, 41–60 éves, 61–80 éves) életkori csoportjában. Megpróbáljuk kideríteni, hogy van-e különbség a közösségeken belül az életkori csoportok között, és hogy mennyire hasonlóak a vélemények a hat kétnyelvű közösségben, illetve hogy mutatnak-e a válaszok eltérő megítélést a kódváltások két típusáról. Az egy-két szavas kódváltás előfordulását a hat közösségből

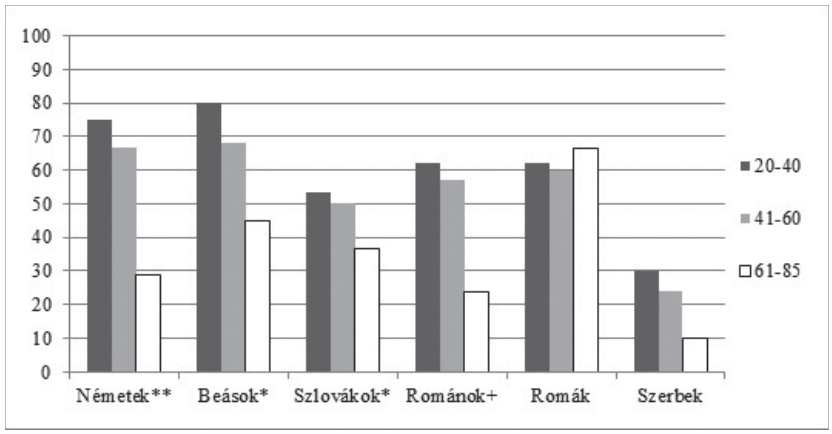
ötben legalább két életkori csoportban az adatközlők legalább 50%-a helyesli (2. ábra). Az eredmények összefüggést mutatnak a nyelvválasztás adataival (Borbély 2014a, 81–106). Azokban a kétnyelvű közösségekben, ahol a magyar nyelvválasztás dominál (beások és németek), erősen szignifikáns ($p < 0{,}01$) különbségek vannak az életkori csoportok véleményében: a fiatal életkori csoportba tartozó beások és németek[8] az egy-két szavas kódváltást többen fogadják el (75–80%), mint az idős beszélők (29–45%). Szintén generációs változás zajlik e tekintetben a román és a szlovák közösségben. Viszont nincs szignifikáns életkori (generációs) változás a roma és a szerb kétnyelvű közösségben, ahol saját nyelvüket, a romanit és a szerbet a leggyakrabban használják. Mindamellett a roma és a szerb közösség eltérő véleményt alakított ki saját közösségében. Míg a szerbeknek a kódváltásról általában negatív a véleménye, addig a romák sokkal elfogadóbbak az egy-két szavas kódváltással, mint a többszavas kódváltással szemben (vö. 2. és 3. ábra). A szerbek ellentéte leginkább a beás közösség, hiszen ez utóbbiak mind az egy-két szavas, mind a többszavas kódváltást többen helyeslik, fogadják el, mint az öt közül bármely más kétnyelvű közösségben. Meg kell említeni azt is, hogy a többszavas kódváltás pozitív megítélése szignifikáns generációs különbségeket csak a szerb közösségben mutatott, hiszen míg itt az idősek generációjában senki sem ítélte helyesnek a többszavas kódváltás használatát, addig a fiatalok 25%-a már igen.

Az adatokat értelmezve tehát az derül ki, hogy maguk a kétnyelvűek közösségenként és közösségen belül, életkori csoportonként is változatosan vélekednek a kódváltás két típusáról, miközben ez a kétnyelvű beszédmód alapvető, elkerülhetetlen sajátossága, és mindamellett a beszélők szituációhoz igazodó nyelvi kreativitásával jön létre. A fent említett kódváltás definíciókat így a következővel egészítem ki: *a kódváltás írásban és élő beszédben két vagy több nyelv váltakozva történő kreatív használatát jelenti* (vö. Borbély 2014b). Ha az ebből következő variációs lehetőségek végtelenségét mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű beszélők megismerik és megértik, akkor feltételezhetően sokkal elfogadóbbak lesznek mások és/vagy saját kódváltásaikkal szemben.

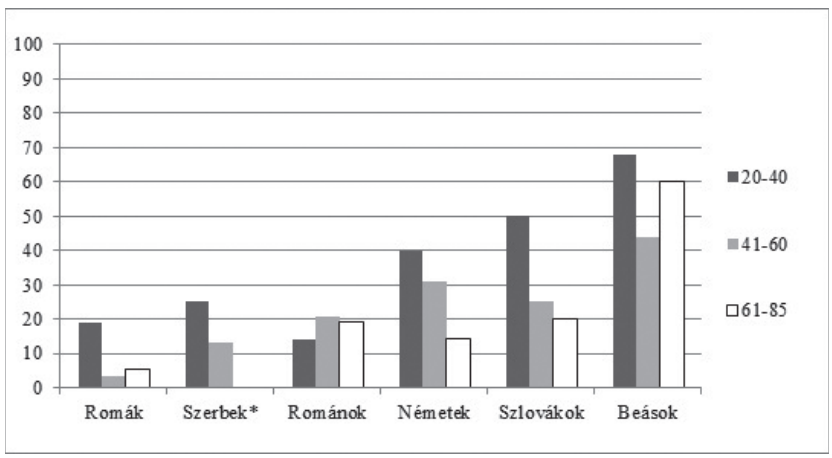
A 2. és a 3. ábráról leolvasható, hogy az idős románok 25%-a tartja helyesnek az egy-két szavas kódváltást és 19%-a a többszavas kódváltást. Nem véletlen tehát, hogy ezek a kétnyelvűek a kódváltást alkalmazókat kijavítják. Ez történt, amikor

[8] A Városlődön élő magyarországi németek körében készült, kódváltásra vonatkozó kérdőíves attitűdvizsgálatban négy vizsgálati kérdés közül egy kivételével „a fiatalabb adatközlők éppúgy elfogadóak a kódváltással szemben, mint az idősebb adatközlők, akik mindennapi interakcióikban használják is azt" (Németh 2009, 188). Összehasonlítva ezeket az eredményeket a Tarjánban élő németekével azt szűrhetjük le, hogy egy-egy nemzetiségi csoporton belül, különböző településeken más-más kódváltásszabályok működhetnek.

egy házaspárral készítettem interjút, és a feleség kijavította férje kódváltását, amit kétségtelenül az interjúhelyzet is befolyásolt (vö. megfigyelői paradoxon) (4. interjúrészlet). Ugyanígy a középgenerációban is találunk olyan kétnyelvűeket, akik a kódváltást javítandónak vélik (5. interjúrészlet).



2. ábra: A k73. *Van, aki ha beásul/németül/romaniul/románul/szerbül/szlovákul beszél, egy-két magyar szót is használ beás/német/romani/román/szerb/szlovák beszédében. Mi a véleménye erről?* kérdésre adott: *jól van, helyes* válaszok megoszlása életkori csoportonként
(százalékátlagok, n=421; MaBiLing)
Jelmagyarázat: +: $p < 0{,}10$; *: $p < 0{,}05$; **: $p < 0{,}01$



3. ábra: A k74. *Van, aki sok magyar szót kever beás/német/romani/román/szerb/szlovák beszédébe. Mi a véleménye erről?* kérdésre adott: *jól van, helyes* válaszok megoszlása életkori csoportonként
(százalékátlagok, n=421; MaBiLing)
Jelmagyarázat: *: $p < 0{,}05$

(4) tm: Milyen nyelven káromkodik (În ce limbă suduïiț)?
ak: Hát ha román, románul. De négyszemközt szólva, nem szoktam ezt a dolgot megtenni. Hogyha ESETLEG, akkor gondolatban. Ha nem, másként nem, nincs (Dacă îï rîmân apu rîmâneşťe. D-apu întră patru ŭăť, aşę n-am sucuïi' lucru d-aïesta să facem. Dacă ESETLEG cu gându. Dacă nu, alcum nu, n-avem).
ak2: Az is bűn (Ş-acela-ï păcat)!
tm: És akkor és akkor… (Şi *apu şi dară apu…*)
ak2: ESETLEG ezt mondod, ez magyarul van, ESETLEG (*ESETLEG* zîĉ, asta-ï ungurĕască, ESETLEG).
tm: ESETLEG magyarul van (ESETLEG îï ungureşťe).
ak2: ESETLEG (=román köznyelvi szó BA) így kellene mondania (DĂ FAPT ar trăii să zîcă).
(ak = 1929/07/férfi; ak2 = 1931/ nő/08/Kétegyháza/2000; LongBiling)

(5) ak: És akkor áttér a magyarra, majd félig románul kezd el beszélni, áttér a magyarra, vagy magyarul kezdi, mert éppen olyasmiről beszél, hogy jobb, ha románul mondja, vagy valami.
tm: Ez nem jó, hogy két nyelven beszélsz?
ak: De igen.
tm: De te azt mondtad, hogy ez kevert.
ak: Hát, ha egy idegen meghallja, azt mondja: „hogyan beszélsz? Se románul, se magyarul, csak keverve".
(1955/nő/12/ Kétegyháza/2000; LongBiling)

A megnyilatkozásokban előforduló (6)–(9) kódváltás-példák értelmezéséhez két szerző megállapítása segítségünkre lesz. Li (1998, 173–174) szerint a kódváltás konverzációs elemzése társadalmi és kulturális kontextusban értelmezhető, ahol a kódváltás közösségi gyakorlatot jelent. Auer (1984) a konverzáció kontextusa felől közelítve a kódváltások két típusát határozza meg. Véleménye az, hogy a kódváltás funkciója és jelentése a konverzáció szekvenciaszabályaitól függ. A *diskurzusfüggő kódváltás* aszerint körvonalazódik, hogy a kódváltás milyen szerepet kap a létrejövő interakció elrendezésében. A *partnerfüggő kódváltást* viszont már a beszédpartnerek egyik vagy másik nyelvhez kötődő preferenciája és kompetenciája határozza meg. A magyarországi románok közösségében, a román–magyar nyelvcsere folyamatát vizsgáló kutatásban, két résztvevő megfigyeléssel gyűjtött példa éppen arról árulkodik, hogy a közösség különböző településekről származó tagjai (generációnként, foglalkozási csoportonként stb.) eltérő gyakorisággal beszélik a román nyelvet. Egyrészt vannak, akik ritkán beszélik a románt, de vannak, akik gyakran, és ez utóbbiak egy része, az előbbiekkel is csak románul beszél. A

6. példa részlet egy diskurzusból, melynek magyar az alapnyelve és a román kódváltást a megnyilatkozásban említett (harmadik) személy román nyelvválasztási szokása idézte elő. Ez a harmadik személy románokkal mindig románul beszélt (Borbély 2001, 211). Így tehát a (6) kódváltás keletkezésének az okát csak a közösség tagja, illetve a közösséget jól ismerő (beépülő) tudja megérteni/megfejteni. A (7) példa részlet egy előadásból. Az előadó, egy főiskolai tanár bizonytalan volt abban, hogy hallgatóságának minden tagja ismeri-e a *scenariu* sztenderd szót, ezért kódot váltva ezt megismételte magyarul is (Borbély 2001, 214). A (8) részlet példa arra, hogy kétnyelvűségben egy diskurzusban előforduló *„mit jelent"* kérdésre két válaszadási lehetőség lehetséges: A nyelvre B nyelvű válaszadás/fordítás, illetve A nyelvű válaszadás. A (9) példa a diskurzusfüggő, szituációs kódváltás, amely azzal a céllal jött létre, hogy a csoportok közötti nyelvi határ transzparenssé váljon.

(6) ak: Nem gond, meg fogom csinálni.
ak2: Hát, G-ről mit tudsz?
ak: ÚGY GONDOLOM, HOGY MA, SZEGÉNYKÉM, BIZTOSAN IDE FOG JÖNNI. (AŞĘ CRED, SĂRACU ASTĂZ BIZTOŞ VIŃE PĂ AIIÂ.)
(ak: 1970/nő/12; ak2: 1959/nő/17; Gyula/1997/ résztvevő megfigyelés; MTA–RA)

(7) ak: A fejében már meg kell lennie a forgatókönyvnek, FORGATÓKÖNYV, másképp nem lehetséges (În cap deja trebuie să aibă un scenariu FORGATÓKÖNYV, altfel nu se poate).
(1940/férfi/17; Gyula/1995/résztvevő megfigyelés; MTA–RA)

(8) ak: Ők is elmagyarosodtak (Şi ïi s-or ungurezat).
tm: Ez mit jelent (Ce-nsamnă)?
ak: MAGYAROSÍTOTTA MAGÁT sokan, sokan, sokan (MAGYAROSÍTOTTA MAGÁT, mulţ, mulţ, mulţ).
tm: Ez mit jelent (Ce-nsamnă)?
ak: HÁT, többet beszélnek magyarul, most (HÁT, mai mult vorbăsc ungureşťe, amu).
(1922/nő/07/ Kétegyháza/2000; LongBiling).

(9) ak: BUNĂ ZIUA, jó napot, Tessék, POFTIŢI!
tm: No, két nyelven?
ak: Ahogy kell!
(Románia/fiatal/férfi/vásár/Korond/2015/résztvevő megfigyelés)

Összefoglalóan ki kell emelni, hogy az egynyelvű, kétnyelvű és többnyelvű beszélők tájékozottsága, tájékoztatása szükséges, hogy egyértelművé váljon: a

kódváltás nem nyelvi hiba, mert kétnyelvűségben nem az egynyelvű beszédmód a norma. A kódváltás a két- és többnyelvű beszélők számára választási lehetőség arra, hogy egy interakción, megnyilatkozáson belül két vagy több nyelvet használjanak. Engedjük ezt meg nekik!

3. Összegzés

A tanulmány egyrészt szólt a kétnyelvűséget érintő hazai és nemzetközi kutatások nehézségeiről, melyek a jelenség összetettségéből fakadnak, és az egységesen használható terminológia (pl. anyanyelv, kódváltás) kérdéskörében csúcsosodnak. Másrészt a kódváltás jelenségének nyelvileg összetett voltára összpontosított, kiváltképpen azt emelve ki, hogy e kétnyelvűségi kommunikációs jegy a beszélők nyelvi kreativitását is feltételezi. Végül egy fontos megjegyzés: a magyarországi kétnyelvű közösségek tagjai híján vannak azoknak a társadalmi (emberi jogi, vö. Kontra 2014) ismereteknek, amelyek segítenék őket abban, hogy kétnyelvűségüket fenntartsák (vö. fenntartható kétnyelvűség modell,[9] pl. Borbély 2016b). A kétnyelvű közösségekre vonatkozó nyelvi ismeretek segíthetik az egynyelvűségben élőket (is) abban, hogy a kétnyelvűséget jobban megismerjék, elfogadják és pozitívan viszonyuljanak hozzá. Ezt támasztja alá az a levélrészlet is, melyet az egyik román–magyar adatközlő (1931/férfi/08/Kétegyháza; LongBiling), immár magyar egynyelvű gyermekétől, a román nyelvű, pontosabban a román–magyar kétnyelvű terepmunkámat követően kaptam:

> Köszönöm, hogy szereztél neki egy örömteli, változatos szép napot, így idős korára. Mindenkinek elmesélte, aki jött hozzánk paradicsomért, no és az ismerőseinek. Képzeld, megfigyeltem, hogy azóta, ha román emberek jöttek hozzánk, pl. az újságpénz beszedő és még sorolhatnám, csak románul beszélt, folyamatosan és hosszan. Ezt nagyon komolyan írom, előtte nemigen hallottam románul beszélni, de ez feltűnt. Nem is gondoltam, hogy Ő még mindig így tudja a nyelvet (1963/nő/15/Kétegyháza/2010; LongBiling).

[9] Eszerint a fenntartható kétnyelvűség megvalósulása akkor lehetséges, ha a kétnyelvű közösségek egészére vonatkozóan biztosított mindkét nyelvnek és változataiknak a kiegyenlített használata és tudása, illetve a nyelvek és változataik, valamint a kétnyelvűség irányában egységesen kialakított pozitív attitűdök.

Függelék
A román interjúrészletek átírási rendszere és egyéb rövidítések

ą (nyílt o) sąre (soare).
ę (nyílt e) fęťe (fete).
ĉ (alveopalatális zöngétlen affrikáta) ĉas (ceas).
ď (palatális zöngés okkluzíva) ďal (deal).
ģ (palatális zöngés veláris okkluzíva) ģină (găină).
k’ (palatális zöngétlen okkluzíva) k’indă (tindă).
ŕ (lágy, szóvégi vibráns) păcurarŕ (păcurar).
ń (palatális nazális) ńam (neam).
ť (palatális zöngétlen okkluzíva) ťept (piept).
Félhangzók: ĕ, ĭ, ŭ: lĕ-am (le-am), ĭeĭ (ei), nąŭă (nouă).
Hangsúly: é, á, ú stb. (csak akkor jelenik meg, ha a sztenderd hangsúlytól eltér) făcém (fácem).
Szóvági hang-, szótagkiesés: da’ (dar), tra’ (trabă/trebuie).

Egyéb jelek

= – szó elején, illetve végén jelzi a töredékes, befejezetlen szavakat.
[] – szögletes zárójelben a szöveget kísérő pl. emocionális reakció [nevet], egyéb információ [köhög] jelenik meg.
„” – idézetet jelöl.
* * – közötti szöveg legalább két beszélő egyszerre történő beszédét jelzi.
Z – a lejegyző számára nem érthető szó.
aaa/eee/uuu/mmm etc. – egy szóban a beszélő hezitációját jelzi.
ă/ăă – szótól független hangos hezitáció jele, diskurzus marker (rövid/hosszú).
… – az elhagyott részeket jelöli.
EGY FURCSA HELYZET – a magyar kódváltást nagybetű jelzi.
XXX – az érzékeny adatok törlését jelzi.
□ – a szünet jele.
ak: – az adatközlő megnyilatkozását jelzi.
ak2: – a második adatközlő megnyilatkozását jelöli.
tm: – a terepmunkás megnyilatkozását jelzi.
() – az interjúrészlet előtt/után kerek zárójelben olvasható a magyar fordítása; illetve a szöveg megértését szolgáló kiegészítés, pl. (=felesége BA).

Irodalom

Allardt, Erik 1996. Dominant autochthonous groups. In: Hans Goebl – Peter H. Nelde – Zdeněk Starỳ – Wolfgang Wölck (szerk.): Kontaktlinguistik/Contact linguistics/Linguitisque de contact 1-2. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 342–351.

Auer, Peter 1984. On the meaning of conversational code-switching. In: Peter Auer – Aldo di Luzio (szerk.): Interpretive sociolinguistics. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 87–108.

Auer, Peter (szerk.) 1998. Code-switching in conversation. Language, interaction and identity. London, New York: Routledge.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla 2003. A nyelvi másság dimenziói: a kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei – egy országos szociolingvisztikai-kétnyelvűségi vizsgálatról. In: Hajdú Mihály – Keszler Borbála (szerk.): Köszöntő Kiss Jenő 60. születésnapjára. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete–Magyar Nyelvtudományi Társaság. 304–311.

Bartha Csilla 2007. Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcsere? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 95–111.

Bartha Csilla – Borbély Anna – Erb Maria – Uhrin Erzsébet 2013. A generációs nyelvátadás mint nyelvmegőrzési univerzálé: egy XXI. századi összehasonlító szociolingvisztikai vizsgálat eredményeiből. In: Fedinec Csilla – Ilyés Zoltán – Simon Attila – Vizi Balázs (szerk.): A közép-európaiság dicsérete és kritikája. Pozsony: Kalligram. 557–576.

Bell, Allan 2014. The guidebook to sociolinguistics. Malden MA, Oxford U.K.: Wiley-Blackwell.

Bhatt, Rakesh M. 1997. Code-switching, constraints, and optimal grammars. Lingua 102: 223–251.

Bhatt, Rakesh M. – Agnes Bolonyai 2011. Code-switching and the optimal grammar of bilingual language use. Bilingualism: Language and Cognition 14: 522–546.

Borbély Anna 2000. A kódváltás a magyarországi románok beszédében. In: Martin Emilia G. (szerk.): Annales. Giula: Publicaţie a Institutului de Cercetări al Romanilor din Ungaria. 103–135.

Borbély Anna 2001. Nyelvcsere. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. Budapest: Készült az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztályán.

Borbély Anna 2013. Anyanyelv és magyarországi kétnyelvű közösségek. Előadás. Elhangzott az UNESCO International Mother Language Day – UNESCO Anyanyelv Nemzetközi Napja című konferencián. 2013. 02. 21. Budapest: MTA.

Borbély Anna 2014a. Kétnyelvűség – Variabilitás és változás magyarországi közösségekben. Budapest: L'Harmattan Könyvkiadó.

Borbély Anna 2014b. Pozitív nyelvészet és kódváltás. Előadás. 2014. 10. 30. Budapest: MTA NYTI.

Borbély Anna 2016a. Pozitív nyelvészet és nyelvi változatosság. Esettanulmány az élethosszig tartó tévhitekről és ezek nyelvhasználati következményeiről. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): Standard – nem standard. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból. II. Lakitelek: Antológia Kiadó. 67–87.

Borbély Anna 2016b. Fenntartható kétnyelvűség. Magyar Nyelv 112: 63–73.

CLXXIX. törvény 2011. 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól http://mkogy.jogtar.hu/ (2016. 07. 03.)

Csernicskó István 1998. A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján). Budapest: Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.

Erb, Maria 2003. Die sprachliche Situation der Ungarndeutschen um die Jahrtausendwende. In: Glatz Ferenc (szerk.): Die Sprache und die kleinen Nationen Ostmitteleuropas. Budapest: Europa Institut. 255–261.

Erb Maria 2004. Nyelvmegtartás és nyelvcsere a tarjáni német közösségben. Budapest: „A nyelvi másság dimenziói archívum" – MaBiLing adat- és hangtár – MTA NYTI TKK. Kézirat.

Erb Maria 2007. Nyelvi attitűdök a tarjáni német közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 61–69.

Extra, Guus 2007. From minority programmes to multilingual education. In: Peter Auer – Wei Li (szerk.): Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 175–206.

Franceschini, Rita 1998. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. In: Peter Auer – Wei Li (szerk.): Handbook of multilingualism and multilingual communication. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 51–75.

Gorter, Durk 2006. Minorities and language. In: Brown Keith (szerk.): Encyclopedia of language and linguistics. London: Elsevier. 156–159.

Gorter, Durk 2007. European minority languages. Endangered or revived? http://tinyurl.com/humynzc (2016. 07. 03.)

Grosjean, François 1982. Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gumperz, John J. 1982. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Kontra, Miklós 1997. Hungary. In: Hans Goebl – Peter H. Nelde – Zdeněk Starý – Wolfgang Wölck (szerk.): Kontaktlinguistik/Contact linguistics/Linguitisque de contact 1-2. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 1708–1723.

Kontra Miklós 2014. Harc a kisebbség szó ellen. Muratáj 1–2: 171–176.

Kovács, Magdolna 2001. Code-switching and language shift in Australian Finnish in comparison with Australian Hungarian. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

KSH 2011. Központi Statisztikai Hivatal kérdőíve www.ksh.hu/nepszamlalas/docs/kerdoivek/szemely.pdf (2016. 07. 12.)

Laakso, Johanna – Anneli Sarhimaa – Sia Spiliopoulou Akermark – Reetta Toivanen 2016. Towards openly multilingual policies and practices – Assessing minority language maintenance across Europe. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Lanstyák István 2005a. A kódváltásról – nyelvtani szempontból. Fórum Társadalomtudományi Szemle 7(2): 121–130.

Lanstyák István 2005b. A kódváltás nyelvtani aspektusának néhány kérdése a szlovákiai magyar beszélőközösségben. In: Lanstyák István – Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda. 77–120.

Li, Wei 1998. The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. In: Auer (1998, 156–176).

Márku Anita 2008. Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében. Ungvár, Beregszász: PoliPrint KMF.

Márku Anita 2013. „Po zákárpátszki": Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben. Monográfia. Ungvár: „Líra" Poligráfcentrum.

Milroy, Lesley – Pieter Muysken (szerk.) 1995. One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambrigde University Press.

Myers-Scotton, Carol – Janice L. Jake 2001. Explaining aspects of code-switching and their implications. In: Janet L. Nikol (szerk.): One mind, two languages: Bilingual language processing. Oxford: Blackwell Publishing. 84–116.

Németh Attila 2009. A kódváltásra vonatkozó nyelvi attitűdök a magyarországi németeknél a városlődi közösség példáján. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 181–190.

Pálmainé Orsós Anna 2004. A nyelvi másság dimenziói: A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. Budapest: „A nyelvi másság dimenziói archívum" – MaBiLing adat- és hangtár – MTA NYTI TKK. Kézirat.

Pálmainé Orsós Anna 2007a. A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. In: Bartha Csilla (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 266–292.

Pálmainé Orsós Anna 2007b. Nyelvi attitűdök a magyarországi beás közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 79–88.

Prince, Alan – Paul Smolensky 1993. Optimality theory: Constraint interaction in generative grammar. University of Colorado–Rutgers University. Kézirat.

Tóth Sándor – Tuska Tünde – Uhrin Erzsébet – Zsilák Mária 2004. Nyelvcsere és nyelvmegőrzés a magyarországi szlovákok tótkomlósi közösségében. Budapest: „A nyelvi másság dimenziói archívum" – MaBiLing adat- és hangtár – MTA NYTI TKK. Kézirat.

Tuska Tünde 2009. A tótkomlósi szlovákok sztereotípiái. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia. Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 167–174.

Uhrin Erzsébet 2007. A magyarországi szlovákok nyelvi attitűdjei. In: Zelliger Erzsébet (szerk.): Nyelv, területiség, társadalom. A 14. Élőnyelvi Konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 70–78.

Uhrin Erzsébet 2016. A sztenderd változat a magyarországi szlovák nyelvhasználatban. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): Standard – nem standard. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia – Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból. II. Lakitelek: Antológia Kiadó. 222–231.

Vančóné Kremmer Ildikó 1998. Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól. In: Lanstyák István – Simon Szabolcs (szerk.): Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről. Pozsony: Kalligram Kiadó. 116–134.

Vargha András 2007. Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal (2. kiadás). Budapest: Pólya Kiadó.

Vargha András 2008. Új statisztikai módszerekkel új lehetőségek: a ROPstat a pszichológiai kutatások szolgálatában. Pszichológia 28(1): 81–103. www.ropstat.com (2016. 05. 05.)

Bilingual communities in Hungary: Mother tongue and codeswitching

Abstract: The nature of bilingualism is not widely known, but is often surrounded by misconceptions and myths. An explanation for the lack of well-grounded knowledge is the fact that bilingualism is a complex linguistic, community, social and individual phenomenon. This study systematizes the phenomena related to bilingualism in Hungary's national minority communities, its complex linguistic practice and attitudes towards it based on the already available results of four research projects (MTA–RA, LongBiLing, HuBiLing and RDB) and the data of the participant observation collected since 1990. In this paper, we explore on what level and in what form language – as the fundamental element of the construction of linguistic identity and the essential part of the social practice of language behaviour – appears or more precisely, what opinions the members of bilingual communities express in informal conversations and interviews. It is a basic principle of sociolinguistics that the social practice of bilingual speakers related to bilingual language use, their relationship with, their attitude towards and their evaluation of bilingualism are closely connected to the historical, social and economic background of the community as well as to the level of cohesion and vitality and to the linguistic and bilingualism-related ideologies produced by the society. As some bilingual speakers do not consider themselves as such, this paper also aims to explore the meaning of individual and community bilingualism, based on what rules the members of these communities choose one or the other language in the various communication situations, moreover, I discuss the issues of mother tongue and codeswitching.

Keywords: mother tongue, codeswitching, bilingual communities in Hungary

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Nyelvmegtartás, identitás és nyelvi tudatosság az ausztráliai magyar diaszpórában

Hatoss Anikó
University of New South Wales, Sydney
a.hatoss@unsw.edu.au

Bánfi Mariann
University of New South Wales, Sydney
m.banfi@unsw.edu.au

Kivonat: A jelen tanulmány kitekintést tesz az ausztráliai magyarok többnyelvűségének társadalmi és szociálpszichológiai tényezőire, valamint röviden áttekinti a nyelvmegtartási és a generációk közötti nyelvvesztési elméletek és kutatások főbb irányvonalait, melyek támpontot adhatnak további elméleti és módszertani újításokhoz. 2015 márciusa és júliusa között nyelvészeti kutatás céljából 18 interjút készítettünk olyan Sydneyben élő 65 év feletti magyarokkal, akik 1950 és 1970 között érkeztek Ausztráliába. A projekt a kétnyelvűség fenntarthatóságának összefüggéseit vizsgálta magyar bevándorlók elbeszélései alapján azzal a céllal, hogy feltárja, milyen szerepet játszott a többnyelvűség az életük során. A tanulmány ezen projekt eredményeit tárgyalja, különös tekintettel a generációk közötti nyelvmegtartási problémákra, az angoltanulási nehézségekre és a nyelvi tudatosság pszichológiai elemeire.

Kulcsszavak: nyelvmegtartás, nyelvcsere, magyar nyelvű diaszpóra, ausztráliai magyarok, nyelv és identitás

1. Bevezetés

A kisebbségi és bevándorló nyelvek megőrzése és a nyelvcsere *(language shift)* folyamatának visszafordítása, illetve okainak feltárása nagy kihívást jelent a mai szociolingvisztika és többnyelvűség témakörében. Ausztrália ma a világ egyik vezető multikulturális társadalma, ami leginkább a nagyarányú és hosszú múltra visszatekintő bevándorlás eredménye (Fishman 1989; Jupp 1991). Ennek ellenére az ausztráliai többnyelvűség a horizontális nyelvi diverzitást tükrözi, és nem feltétlenül párosul egyéni (vertikális) többnyelvűséggel. Az emigráns nyelvi közösségek már az első, de leginkább a második és harmadik generációban elhagyják az anyanyelvük használatát, és felcserélik az angollal. A nyelvi sokszínűséget tehát nyelvvesztési és nyelvcsere tendenciák teszik sérülékennyé (Clyne 1991; 2003).

Ezen tények tudatában tehát fontos kutatási cél annak elemzése, hogy a nyelvcsere milyen hatással van az egyének és a közösségek mindennapi életvitelére, különös tekintettel az elöregedésre. Ennek értelmében, ez a tanulmány Fishman definíciója (1964) szerint a nyelvcsere szélesebb körű pszichológiai, társadalmi és kulturális aspektusait vizsgálja:

> A nyelvmegtartás és nyelvcsere elmélete egyrészt a megszokott nyelvben való változás vagy stabilitás, másrészt ezek pszichológiai, szociális és kulturális vetületei közötti kapcsolatot vizsgálja, melyek akkor jönnek létre, amikor két eltérő nyelvű nemzet él együtt (Fishman 1964, 32).

2. Az ausztráliai multikulturalizmus mint a kutatás kontextusa

Ausztrália a világ egyik legváltozatosabb bevándorló kultúrával rendelkező szuperdiverzitással (*superdiversity*, vö. Vertovec 2007) jellemezhető országa, és (Kanadával egyetemben) azon ritka országok közé tartozik, melyekben a multikulturalizmus hivatalos politika is egyben (DIMIA 2003). A mai ausztráliai lakosság etnicitására jellemző, hogy minden negyedik állampolgár a tengeren túl született, többségük olyan országban, ahol nem az angol az első nyelv (Census 2011). Ausztráliában 300–400 között tartják számon az idegen ajkú bevándorlók által beszélt kisebbségi nyelveket. A nyelvi sokszínűséghez hozzáadódik körülbelül 200 bennszülött nyelv, bár ezen nyelvek többségét a kihalás veszélyezteti (Walsh 1991). A multikulturális politika ellenére a bevándorló közösségek elsősorban a saját erőfeszítéseik által létrehozott nyelvhasználati színterek segítségével, valamint a privát szférában tudják anyanyelvi kultúrájukat és nyelvüket megőrizni. Ezért ennek a tanulmánynak a célja, hogy a nyelvpolitikai tényezők helyett azokra a szociálpszichológiai tényezőkre hívja fel a figyelmet, melyek a kisebbségi nyelv ökológiáját (Haugen 1972) meghatározzák. Ezek magukban foglalják az identitás kérdéseit, a befogadó társadalom által a bevándorlók és nyelvhasználatuk iránt tanúsított attitűdöket, valamint a bevándorlók akkulturációs állásfoglalását (Padilla 1980). Az emigráns nyelvek megtartásához, valamint a stabil kétnyelvűség megteremtéséhez a legkedvezőbb hátteret a befogadó kultúrához való pozitív hozzáállás és a saját kultúra megtartásának igénye jelenti, ugyanakkor ezen igényekre nagy hatást gyakorolhat a többségi kultúra. Fontos tehát, hogy a többnyelvűségi kutatások feltárják ezeket az attitűdöket, valamint az identitás aspektusait, és ne csak az olyan objektív demográfiai adatokra támaszkodjanak, mint például az emigráns közösség népessége vagy a népszámlálási adatokból kikövetkeztethető nyelvhasználat.

3. A magyar bevándorlók története Ausztráliában

Az első magyarországi születésű bevándorlók 1829-ben érkeztek Ausztráliába (Kunz 1997, 19), de számuk még nem volt meghatározó. A magyar történelem eseményei következtében négy jelentősebb bevándorlási hullám következett be. Az első az 1848–49-es szabadságharcot követően, majd az I. és II. világháború után, végül az 1956-os forradalom utáni események következtében. A 2011-es népszámlálás adatai szerint 19 092 magyarországi születésű ember él Ausztráliában (Census 2011). Fontos kiemelni, hogy a magyar az egyik leginkább elöregedő diaszpóra Ausztráliában (az átlagéletkor 66 év), mivel a többségük a II. világháború után telepedett le, és viszonylag kevés az új bevándorló. Ezen demográfiai jelenség (elöregedés) közvetlen hatást gyakorol a generációkon átívelő nyelvmegtartási törekvésekre, mivel az első generációs magyarok száma rohamosan csökken (a 2011-es népszámlálási adat szerint 2006-hoz viszonyítva 5,3%-os visszaesés mutatkozott), ezáltal egyre nehezebb a magyar nyelv fenntartása. Ami az identitást illeti, a magyarországi születésű magyarok 87,9%-a tartja magát magyarnak, 2,8% németnek, és 1,3% zsidónak. Nyelvhasználat tekintetében 59,2% magyarul, 35,9% angolul, 1,5% pedig németül beszél otthon. 87,8% jól vagy nagyon jól beszél angolul, 10,4% nem jól vagy egyáltalán nem beszél angolul. A vallást tekintve 54,6% katolikusnak, 7,1% zsidónak, 5,6% pedig reformátusnak vallotta magát (Census 2011).

A magyar közösség meglehetősen szétszórtan él Sydney különböző városrészeiben, de számos kulturális csoport és program segíti a magyar közösség összetartását a hagyományok, az identitásuk megőrzése érdekében. A legmeghatározóbb szervezetek, szövetségek a következők: az Új-Dél-Walesi Magyar Szövetség, a Magyar Ház Punchbowlban, és a Délvidéki Magyar Szövetség Glendenningben. Ezek a klubok gazdag kulturális programokat szerveznek a magyar diaszpóra tagjainak. Míg a Magyar Ház programjai Punchbowlban főleg az idősebb generációra fókuszálnak, addig a Délvidéki Magyar Szövetség rendszeresen szervez olyan programokat, melyekre fiatalokat is várnak (például koncertek, néptánc, családi piknik rendezvények, bálok stb.). A szervezetek rendszeresen megemlékeznek a nemzeti ünnepekről, és tartják a magyar vonatkozású vallási ünnepeket is. Magyar misét Sydney több pontján celebrálnak, például Strathfieldben, az Uniting Churchben. A Magyar Élet az egyetlen magyar nemzetiségi hetilap Ausztráliában, amely fontos nyelvmegtartó kommunikációs csatorna a magyar közösség idősebb tagjai számára. A magyar iskola szombatonként működik Sydney nyugati részén. Megjegyzendő, hogy jelenleg az ausztráliai magyar diaszpóra kb. 10%-a képez szervezeti egységet (Magyar Élet 2015, 11). 1978 óta magyar nyelvből is van lehetőség érettségizni, de a magyar diákok száma egyre csökken, ezért a magyar

érettségire előkészítő osztályokat a bezárás fenyegeti. Hasonló a helyzet az ún. etnikai szombati iskolák terén is.

4. Nyelvi tudatosság: a nyelvmegtartás és a nyelvcsere szubjektív tényezői

A korai diaszpórakutatások elsősorban demográfiai és szociológiai faktorokat vettek figyelembe, és a népszámlálási adatokból vontak le következtetéseket a nyelvmegtartási és nyelvcsere tendenciákról. A mai szociolingvisztikai módszerek már nagyobb figyelmet fordítanak a szubjektív faktorok vizsgálatára és az identitás kérdéseire. Az etnikai identitás és a nyelvcsere közötti összefüggéseket számos tanulmány tárgyalta (lásd pl. Bartha 2006). A jelen cikk terjedelme nem engedi meg ezek áttekintését, de kiindulópontként megjegyzendő, hogy a jelen tanulmány az identitást mint többrétegű és egyénenként változó szubjektív tényezőt kezeli. Fontos kiemelni Smolicz (1981) munkáját, aki szerint vannak olyan közösségek, amelyekben az anyanyelv ún. gyökeres érték, és fontos része az identitásnak. Ilyen a magyar is.

Szintén fontos megvizsgálni, hogy a többségi társadalom hogyan viszonyul a bevándorló nyelvekhez és azok beszélőihez. Ez a szociálpszichológiai aspektus egyre több figyelmet kap számos kutatásban, és ez vezetett a már említett Interaktív Akkulturációs Modell megalkotásához (Bourhis et al. 1997). Az, hogy hogyan viszonyul a többségi társadalom a kisebbségi nyelvekhez és beszélőihez, hatással van a bevándorlók nyelvi viselkedésére. Erre világítottak rá például azok a tanulmányok, melyek az ausztráliai asszimilációs politikát és annak hatását mérték fel. Clyne számos írásában (lásd pl. 2003) hangsúlyozta a két világháború közötti és a II. világháború alatti idegengyűlölő és nyelvileg asszimiláló ausztrál társadalom negatív hatását. A diszkrimináció jegyében született az elhíresült diktálási teszt, mely szerint a bevándorlóknak egy véletlenszerűen kiválasztott európai nyelven kellett szavakat leírniuk. A lingvicizmus (nyelvi diszkrimináció) (Phillipson–Skutnabb-Kangas 1996), különösen jellemző volt a II. világháború alatt és az azt követő években. Például az Ausztráliai Zsidó Hírek (1939. május 19.) arra figyelmeztette a frissen érkezett zsidó menekülteket, hogy az antiszemitizmus elkerülése érdekében jobb, ha mellőzik a német nyelv használatát az utcán és a vonaton, illetve nem keltenek feltűnést azzal, hogy olyan csoportban mutatkoznak, amelynek tagjai idegen nyelven beszélnek (Clyne 1991, 15). A II. világháború alatt azok a német származású ausztrálok is idegengyűlölő magatartással szembesültek, akik Ausztráliában születtek német szülőktől és ausztrál állampolgárok lettek. Sok

németet börtönbe is zártak „háborús ellenségként". Nem nehéz elképzelni, mindez milyen hatással volt a német nyelv nyilvános helyen való használatára. A németek gyorsan áttértek az angol nyelvre, és elhagyták a németet. „Láthatatlan" bevándorló közösséggé váltak, akik titkolták származásukat, és azért küzdöttek, hogy minél hamarabb beolvadjanak a többségi társadalomba, és ausztrálokká váljanak. Sajnos a nyelvi és faji alapú diszkrimináció még a mai ausztrál társadalomtól sem idegen. Egy, a közelmúltban végzett kutatás (Hatoss 2012) szerint a szudáni menekülteket nem tekintik ausztráloknak, és elsősorban faji alapon azonosítják őket a többségi kultúra tagjai. Annak ellenére, hogy a szudáni bevándorlók már tíz éve (vagy még régebben) Ausztráliában élnek, az utcán nap mint nap szembesülnek a kérdéssel: *„Where are you from?"* ('Honnan jöttél?').

5. Angol–magyar diaszpórakutatások

A projektet megelőzően korábbi munkák is foglalkoztak az Ausztráliában és az Egyesült Államokban élő magyar diaszpórával. Ezek a kutatások olyan kontaktusnyelvészeti jelenségekre fókuszálnak, mint például a szókölcsönzés. Kontra (1990), Fenyvesi (1995; 2005) és Bartha (1993) az Egyesült Államokban élő magyarok által használt magyar nyelv interlingvisztikai vonásait vizsgálta. Fenyvesi (1995–96) McKeesportban és Pennsylvaniában élő magyarokkal készített interjút az élettörténetükről és a magyar nyelvhasználatukról. Kontra (1990) a South Bendben élő magyarok nyelvhasználatát vizsgálta az amerikai magyar és a standard magyar nyelvhasználat közötti különbségek tükrében. Az elemzés alapjául egy kilenchetes terepmunka szolgált, melyet 1980–81-ben végzett. A résztvevők első generációs bevándorlók voltak, akik az I. világháború előtt érkeztek (Old-timers), azok a menekültek vagy „dípík" (Displaced Persons), akik a II. világháború következtében, valamint azok, akik az 1956-os forradalom idején hagyták el Magyarországot. A minta tartalmaz másod- és harmadgenerációs magyarokkal készült interjúkat is (összesen 80 órás anyag 40 résztvevővel). Kontra terepmunkája hasznos bizonyítékul szolgál a diaszpórában élő magyarok nyelvhasználatában végbemenő fonológiai, morfológiai, szintaktikai és lexikai változásokról. Kovács (2001) a kódváltást és a nyelvcserét vizsgálta az Ausztráliában élő magyar és finn diaszpórában, és megállapította, hogy a másodgenerációs beszélők gyakran alkalmazzák a kódváltást és ez fokozatosan nyelvcseréhez vezet (Kovács 2004).

Az ausztráliai magyar nyelvet kontaktusnyelvészeti szempontból is több kutató vizsgálta. Kovács (2005) 18, a sydney-i magyar cserkészetbe járó magyar nyelvhasználatát vizsgálta öt különböző színtéren: otthon, templom, szomszédság,

munka/iskola és szabadidő. Kovács (2005) részletesen elemzi az ausztráliai magyarok nyelv közötti és nyelven belüli jellemzőit fonológiai, morfológiai és szintaktikai szinten. Forintos (2005; 2008) nyelvi kontaktusjelenségeket vizsgált az ausztráliai magyar újság, a Magyar Élet 2000 és 2001 között megjelent hirdetéseiben, és szisztematikusan elemezte a lexikai kölcsönzéseket. Forintos (2005; 2008) az ausztráliai írott magyar nyelv fonológiai, morfológiai és esetgrammatikai jegyeinek elemzésén keresztül hozzájárult annak tanulmányozásához, hogy hogyan hat az angol a magyar nyelvre az ausztráliai magyarok körében.

Hatoss (2001; 2003; 2004a; 2004b) a nyelvcserét és az akkulturációs stratégiákat kutatta a queenslandi magyar diaszpórában. Két korosztályt hasonlított össze; egyfelől az 1980-as és 1990-es években kivándorolókat, másfelől azokat, akik a II. világháború után, illetve az 1950-es években telepedtek le Ausztráliában. Az eredmények szerint a későbbi bevándorlók sokkal fontosabbnak tartották, hogy gyerekeik megtanulják a magyar nyelvet, mint azok, akik az 1940-es és 1950-es években érkeztek. Továbbá azok a magyarok, akik fiatalon (18 év alattiként) kerültek Ausztráliába, szignifikánsan nagyobb arányban használták az angol nyelvet a gyermekeikkel, mint azok, akik idősebb korban vándoroltak ki. Hatoss (2001; 2004a; 2004b) eredményei egyértelműen mutatták, hogy a vegyes házasságok nagyban hozzájárulnak a nyelvvesztéshez (vö. Pauwels 1985). A queenslandi kutatás (Hatoss 2001; 2004a; 2004b) azt is kimutatta, hogy a magyarsághoz való kötődés mind az első, mind a második generációban erős volt, és a második generációs magyarok között is többségben voltak azok, akik erősebb magyar identitással rendelkeztek (55,6%). Továbbá, hogy a magyar identitás igen erősen összefügg a magyar nyelv használatával.

6. Kutatás a sydney-i magyar diaszpórában

6.1. Kutatási módszerek

2015 márciusa és júliusa között 18 interjút készítettünk olyan Sydneyben élő, 65 év feletti magyarokkal, akik 1950 és 1970 között érkeztek Ausztráliába. A migrációs periódus kiválasztásánál a fő szempont az volt, hogy a II. világháború után érkezett magyarokat vonjuk be a kutatásba, hiszen ők képviselik leginkább az idősebb generációt. Továbbá fontos volt, hogy olyan visszaemlékezéseket rögzítsünk, melyek az ún. asszimilációs időszakra vonatkoztak, és ezáltal betekintést kaphattunk az akkori nyelvi attitűdökbe. A résztvevők kiválasztásánál fontos volt továbbá, hogy a 14. életévük betöltéséig Magyarországon laktak, és csak utána telepedtek le Ausztráliában. Ez a kritérium azt a célt szolgálta, hogy a válaszadók magyar

iskolázottsággal rendelkezzenek, továbbá fontos volt, hogy magyarországi emlékeiket fel tudják idézni. Egy másik szempont az volt, hogy legyenek gyerekeik, akiket Ausztráliában neveltek fel, hiszen a kutatás egyik fő célja volt a generációk közötti nyelvmegtartás és nyelvcsere folyamatának felmérése, legalábbis a visszaemlékezések alapján. Az interjúkat a résztvevők otthonában, illetve a Délvidéki Magyarok Szövetségének klubjában (DMSZ), az Erzsébet Otthonban tartottuk. Az interjú fő témái az alábbiak voltak:

- a nyelvi nehézségek a kezdetekben és napjainkban;
- emlékek a szülőföldről;
- a magyar nyelv változásai;
- nyelvmegtartás és nyelvátadás a következő generációknak;
- az identitás kérdései;
- az öregedés és a kétnyelvűség kapcsolata.

Bár a résztvevők megválaszthatták az interjú nyelvét, mindannyian a magyart választották, hiszen ez volt számukra a természetesebb nyelvi csatorna. Az angol és magyar nyelvi készségeket egy önértékelési kérdéssor segítségével mértük. A kérdések a kivándorlás idejére, illetve a jelenre is vonatkoztak, így lehetőség nyílt arra, hogy a két adatsor összevetéséből következtetéseket vonjunk le a nyelvi készségek szintbeli változásaira vonatkozóan.

6.2. Adatközlők

Összesen 22 fő vett részt a kutatásban (10 férfi és 12 nő). 14 interjúnál csak a válaszadók voltak jelen, míg négy interjú esetében a házaspárok közösen válaszoltak a kérdésekre. A legtöbb interjú a válaszadók otthonában készült, néhány (N=6) a Délvidéki Magyar Klubban, illetve (N=3) a Szent Erzsébet Otthonban. Minden résztvevő a magyar nyelvet jelölte meg anyanyelveként. Az interjúalanyok közül hárman zsidó hátteret is megjelöltek A legidősebb résztvevő 1917-ben született, azaz 98 éves, a legfiatalabb pedig 1951-ben, tehát 64 éves. Az átlagéletkor érkezéskor 16,3 év volt, a legfiatalabb 14 éves, a legidősebb 40 éves volt, amikor Ausztráliába érkezett. Születési helyeknek az alábbi magyar városokat jelölték meg: Budapest, Debrecen, Dorog, Esztergom, Gyomaendrőd, Győr, Lenti, Mór, Nyír, Pásztó, Szárföld, Veszprém és Zalaegerszeg. Továbbá 3 adatközlő a történelmi Magyarország azon területeiről származott, melyek ma Szerbiához tartoznak: Bácsföldvár, Újvidék és Óbecse.

A bevándorlási periódus szerint 3 adatközlő 1949-ben érkezett Ausztráliába, 11 fő az 1950-es, 5 fő az 1960-as években és egy fő 1970-ben. Az adatközlők lakóhelye Sydney külvárosában szétszórtan található: Castle Cove, Bardwell Valley, Illawong, Arncliffe, Bondi, Bexley és Summer Hill. Kovács (2005) alapján első generációsoknak (GEN1) tekintjük azokat, akik felnőttként vagy 15 éves koruk után érkeztek, akik pedig 15 éves koruk előtt jöttek, már másodgenerációsok (GEN2A). Ez nagyon fontos tényező, mert a 15 éves koruk előtt érkezettek az általános iskolai tanulmányaikat Ausztráliában végezték, tehát a nyelvi viselkedésük közelebb áll a másodgenerációsokéhoz (Kovács 2005, 327). Két interjúalany tartozott ebbe a kategóriába, de egyik résztvevő sem született Ausztráliában (GEN2B Kovács besorolása alapján).

A résztvevők többsége a magyart vallotta a dominánsabb nyelvének szóban (20/22) és írásban is (18/22). Egy résztvevő a saját közlése szerint héber nyelven beszél a legjobban, és egy résztvevő jelzett balansz többnyelvűséget angol, német és magyar nyelven. Míg a többség úgy érezte, hogy a magyar nyelvi szintjük nem változott Ausztráliában, páran (4/22) úgy érezték, hogy a készségeik gyengültek. Két adatközlő kivételével mindannyian rendszeresen részt vettek magyar kulturális és egyéb közösségi programokon.

A következő részben az empirikus kutatási adatok kvalitatív elemzését négy fő téma alapján tárgyaljuk.

6.3. Eredmények

6.3.1. I. téma: Az angol nyelvtanulásról és az asszimilációs időszakról

a. Angol nyelvi nehézségek

A kezdetekben számos nyelvi nehézséggel találták szembe magukat az újonnan érkezett magyarok. Sokan közülük egyáltalán nem, vagy csak nagyon keveset tudtak angolul, éppen csak annyit, amennyit a hajón vagy még magyarországi tanfolyamokon, különórákon elsajátítottak. Nyelviskolába nem mindenkinek volt lehetősége járni, így sokszor az első munkahelyen, az ausztrálok és a más nemzetiségű bevándorlók között tanulták meg a legszükségesebb kifejezéseket. A nyelvtudás hiánya miatt akadt néhány kellemetlen helyzet, de ezekre többnyire humorral gondoltak vissza. Többen kiemelték a televízió, rádió fontos szerepét a nyelvtanulásban, hiszen a rendszeres televíziónézés és rádióhallgatás segített a hallás utáni szövegértés fejlesztésében, illetve a helyes nyelvtani struktúrák elsajátításában. Egy nagymama (N.) arról mesélt, hogy egy alkalommal, amikor

az iskolába ment angolt tanulni, bement a boltba, hogy fahéjat vásároljon, mert birsalma kompótot akart főzni. Sajnos azonban szótár nem volt, és nem tudta, hogy kell kérni a fahéjat angolul. Az iskolában magyarázta a tanárnőnek, hogy hogyan kell kompótot főzni, és a fahéjat szó szerint lefordította: *the skin of the tree* ('a fának a héja'). Noha ezen mindenki nagyot nevetett, az ilyen helyzetek miatt nagyon furcsán érezték magukat.

A résztvevők számos történetet meséltek arról, hogy milyen félreértések származtak a hiányos angoltudásukból. Egy résztvevő (M.), humorral emlékezett vissza arra, hogy amikor a gyereke első osztályos volt, egy iskolai ünnepségre készültek, és a tanító azt mondta nekik, hogy minden család vigyen egy tányért. Az angolban a *bring a plate* 'hozz egy tányért' kifejezést arra használják, hogy udvariasan megkérjék a vendéget, hogy valamilyen saját készítésű süteménnyel, ennivalóval járuljon hozzá a rendezvényhez. M. azonban szó szerint értelmezte a szókapcsolatot, így történhetett meg, hogy megkereste otthon a legszebb aranyszélű tányérját, és azt vitte be az iskolai ünnepségre üresen, étel nélkül. Nagyon kellemetlenül érezte magát, amikor rájött a tévedésére, de egyben motiválta is, hogy minél jobban megtanuljon angolul, és legközelebb ne forduljon elő hasonló szituáció.

Sokan teljesen kezdő szintű nyelvtudással érkeztek, az első munkahelyükön gyűjtötték az alapvető szókincsüket, és nem csak a szavak szószerinti jelentésével nem voltak tisztában, hanem azok stilisztikai regiszterével sem. Így fordulhatott elő, hogy az egyik résztvevő nem ismerte a *bloody* szó jelentését ('átkozott', 'rohadt'), és annak ellenére, hogy a gyárban, ahol dolgozott, nagyon gyakran használták a kollégái, még nem jelenti azt, hogy más szituációban is helyénvaló. Akkor értette meg, hogy nem szükséges minden mondatához hozzáfűznie a *bloody* szót, amikor az angoltanára elmagyarázta neki a nyelviskolában.

b. A bevándorlók iránt tanúsított hozzáállás, az etnikai csoportok asszimilációja

Ahogy ezt elméleti alapon is tárgyaltuk, a többségi társadalom viszonyulása az etnikai nyelvekhez és azok beszélőihez, fontos szerepet játszik az asszimilációs folyamatban. Több interjúalany számolt be arról, hogy a bevándorlásuk idején milyen negatív élmények érték őket, ha egymás között a vonaton vagy az utcán magyarul vagy más idegen nyelven beszéltek. Gyakran előfordult, hogy megszólták őket és éreztették velük, hogy megvetendő más nyelven beszélni, hiszen Ausztráliában nyilvános helyen angolul kellett mindenkinek kommunikálnia:

„Voltak a nagykalapos hölgyek, a David Jones-nál, és a *city*-be,
hogy ha mi héberül beszéltünk egymással, mert magyarul nem beszéltünk egymással,
akkor megszólítottak, hogy kérem szépen, mi itt Ausztráliában vagyunk, és angolul beszélnek"
(Interjú 01 I.)

Akkoriban a bevándorlók nem ellenkeztek, próbáltak eleget tenni az őket befogadó ország elvárásainak, így inkább angolul folytatták a társalgást, vagy inkább csak halkan beszéltek egymás között:

„…szépen letettük a fejünket, és szépen beszéltünk tovább angolul. Aznap legalább." (Interjú 01 I.)

„…ők mentek a buszon egyszer és magyarul beszéltek, és rájuk szóltak, hogy *speak English* (…) csak csöndbe beszélgettünk, nem hangosan." (Interjú 08 J.)

Ma azonban másképp zajlana le ugyanez az eset, hiszen a többnyelvűség mindennapos jelenség Ausztráliában, legalábbis ami a bevándorló közösségeket illeti. Ma már büszkén vallják magukat többnyelvűnek a magyar diaszpórában is: „*Máma szabadon válaszolnák nekik, hogy hány nyelven beszél a hölgy, és amikor azt mondaná, egyen, akkor én három nyelven*" (Interjú 01 I.). Ezek a visszaemlékezések tehát tükrözték az ausztráliai társadalomban történt változásokat, leginkább azt az ideológiai és attitűdbeli váltást, ami az asszimilációtól a multikulturalizmushoz vezetett.

6.3.2. II. téma: A fenntartható kétnyelvűség stratégiái, motivációi és a nyelvcsere iránti attitűdök

a. A nyelvcsere tényezői

A diszpórakutatásokban köztudott (lásd pl. Clyne 2003; Fishman 1989), hogy az otthoni szféra (domain) a végső és legfontosabb bástyája az anyanyelv megőrzésének. Ugyanakkor a többségi nyelvű iskoláztatás felgyorsítja a nyelvcserét. A kutatás eredményei alátámasztják ezt, hiszen a válaszadók hangsúlyozták az iskola szerepét a nyelvcserében. Amíg a gyerekek otthon voltak szüleikkel, illetve a nagyszülőkkel, addig minden beszélgetés magyarul folyt. Később, amikor a gyerekek elkezdtek iskolába járni, fokozatosan áttértek az angol használatára, és nyelvi repertoárjuk az angolra szűkült le még az otthoni nyelvhasználat színterén is. Hasonló tendenciáról számoltak be az unokákkal kapcsolatban, főleg a vegyes házasságokban nevelt unokáikról.

b. A nyelvmegtartás és többnyelvűség előnyei

Sokan hangsúlyozták a többnyelvűség előnyeit a további nyelvtanulás szempontjából. Például egy nagypapa büszkén mesélte el, hogy az unokája kisgyermek korától tanulta a magyar nyelvet édesapjától, és ez a nyelvvel való érintkezés olyan előnyt jelentett számára, hogy az iskolában sokkal könnyebben tanulta az idegen nyelveket. Ennek eredményeképpen szakmai érdeklődése alakult ki a nyelvek iránt, és egyetemi tanulmányai során angol–japán szakot vett fel. Sőt, még indonéz és koreai nyelvet is tanult.

„A magyar nyelv olyan alapot adott annak a gyereknek, hogy japántanár lesz. Úgyhogy ez egy érdekes dolog." (Interjú 02 F.)

c. A nyelvmegtartás fontossága

A nyelvideológia, mely szerint a magyar nyelv szoros és elválaszthatatlan ikonikus, indexikus és szimbolikus kapcsolatban áll a magyarságtudattal, egyértelműen tükröződött az interjúk szövegében. Az első generációs magyarok bevallása szerint az angol nyelvet csak kommunikációs szempontból vették fel, de szívükben mindig is magyarok maradtak, amihez a magyar nyelv elengedhetetlen:

„Mint ahogy mi magyarul éltük le az életünket.
Igen, mi csak melléje vettük az angolt, az angolt igen.
Elfogadtuk az angolt, de lélekbe, végeredménybe mi magyar életet éltünk itten, ugye?"
(Interjú 02 M.)

Egy nagymama mesélte el azt a történetet, hogy olyannyira kizárólag a magyar nyelvet használta, hogy az unokája nem is gondolt arra, hogy ő angolul is tud beszélni. A hét öt napján vigyázott az unokára és tanította neki a magyar énekeket, verseket és olvasta a magyar meséket. Egy alkalommal, amikor az úton sétáltatta a babakocsiban, egy ausztrál ismerős jött szembe, és megálltak beszélgetni. Amikor az ismerős elment, az unoka azt mondta: „Nagymama, én nem is tudtam, hogy te tudsz angolul beszélni!" (Interjú 03P.) Ez a példa azt mutatja, hogy szoros, Irvine és Gal (2000) definíciója szerint ikonikus kapcsolat állt fenn a magyar nyelv használata és a magyar mint egynyelvű személy között. A magyar nagymamától nem várható, hogy angolul is tudjon, hiszen az ő egyéniségének és szerepének a magyar nyelv a meghatározó eleme. A nyelvideológiák között nem fordultak elő purista attitűdök, melyek a rossz magyarsággal rendelkező fiatalok beszédét kritizálták

volna. Helyette inkább elnézően reagáltak a fiatalok hibás nyelvhasználatára, ami segítő környezetet ad és a nyelvmegtartást segíti, hiszen purista nyelvideológiák nyelvcseréhez vezethetnek (Bartha 1999).

d. Nyelvmegtartási stratégiák

Fontos nyelvmegtartási stratégia volt a magyar irodalmi művek olvasása. Ahogy ezt egy nagypapa mesélte:

„Az ágyam fejénél ott van Ady Endre, Reményik Sándor, Dsida Jenő főleg a kedvencem." (Interjú 02 F.)

Ami az unokákat illette, sok nagyszülő arról számolt be, hogy aktívan részt vesznek a gyerekek nevelésében, és az így együtt töltött idő alatt tudják tanítgatni őket a magyar nyelvre. Egy nagypapa elmesélte, hogy mindig ő viszi az unokákat az iskolába, és ez nagyon fontos része a napnak, mert ez alatt az idő alatt is próbálja a gyermek figyelmét megragadni és gyakorolni vele a magyart. A magyar nyelv továbbvitele az unokái körében nem kommunikációs szempontból, hanem elsősorban érzelmi szempontból fontos számára:

„Az nagyon sokat jelent.
Én vért izzadok, hogy egy szót megtanítsak velük.
Az iskolába menet: Kisfiam, mondd el a színeket, piros, fehér, zöld, kék, lila, mutogatom nekik a színeket.
Úgyhogy nagyon sokat jelent, engem boldoggá tesz." (Interjú 02 F.)

e. A nyelvcsere iránti attitűdök

Bár a legtöbb nagyszülő szerette volna, ha gyerekei és unokái jobban megtanulták volna a magyar nyelvet, a legtöbben belátták, hogy nem várhatják el tőlük, hogy ugyanolyan magyarsággal beszéljenek, mint szüleik. Azt is belátták, hogy a magyar identitásuk sem olyan már, mint a szüleiké, hiszen ők nem Magyarországon születtek:

„Az nem szép mitőlünk, hogy azt várjuk a gyerekektől, hogy ugyanazt érezzék, mint mi.
Nem érezhetik! mert ők itt születtek más körülmények között,
Nekik nem azt jelenti Magyarország, mint minekünk ugye.
De mi a szívünkbe azt szeretnénk, de hát nem így van." (Interjú 02 M.)

Sokan azonban megvetően beszéltek azokról a családokról, amelyek a magyar nyelvet teljesen elhagyták, és gyerekeiket angol egynyelvűként nevelték. Például M. elmesélte, hogy volt egy magyar család, akik nem laktak messze tőlük, és egyszerű munkásemberek voltak. A kislányukat azonban drága óvodába és privát iskolába járatták, és csak angolul beszéltek hozzá még annak ellenére is, hogy ők maguk nem tudtak jól angolul.

„A magyarságukat teljesen elhagyták.
Az asszony is, az ember is addig voltak magyarok mikor mivelünk voltak, mert akkor ugye, akkor ugye kénytelenek voltak.
De az a házaspár és az a kislány, ők elsikkadtak a magyarságból." (Interjú 02 M.)

Ez a példa illusztrálja, hogy azok a magyarok, akik erős nyelvmegtartási motivációkkal rendelkeztek, nem nézték jó szemmel, ha más családok elangolosodtak. A legtöbben fontosnak tartották, hogy gyermekeik magyarul is megtanuljanak. Akik valamilyen okból kifolyólag mégsem tanították meg magyarul a gyermekeiket, sok esetben arról számoltak be, hogy már megbánták, hogy nem kétnyelvűen nevelték őket. Többen arról számoltak be, hogy azért nem tanították unokáikat magyarra, mert nem akarták összezavarni őket. Ez egynyelvűségi ideológiát tükröz:

„Nem akartuk a *confusion*-t hogy hát ha *you know*, míg bébik, a szülők angolul beszélnek neki.
Nem akartuk, hogy na, most én elkezdjek nekik magyarul beszélni, akkor nem értik meg a szüleiket, vagy mit tudom én, úgyhogy nem." (Interjú 08 K.)

Bár a jelen kutatásnak nem volt célja, hogy statisztikai adatokat gyűjtsön a nyelvcseréről, a nemzeti népszámlálási adatokból tudjuk, hogy a másodgenerációs magyaroknak kb 20%-a még beszéli a magyar nyelvet (Clyne 2003), ugyanez azonban nem mondható el a harmadik generációról. Az 1950-es és az 1970-es évek között kivándorolt magyarok unokái már egyáltalán nem, vagy csak nagyon kevéssé ismerik e nyelvet. Egy nagypapa például félelmét fejezte ki, hogy ha az ő generációja kihal, akkor nem lesz, aki továbbvigye a magyar nyelvet és kultúrát, hiszen már az ő gyerekeik sem beszélnek magyarul az unokákkal, az unokák pedig végképp csak angolul kommunikálnak. Azt is hangsúlyozta, hogy az ausztráliai magyar közösség létszámban is alulmarad más Sydneyben élő nemzetiségekhez viszonyítva. A demográfiai mutató (fogyó népesség) valóban kedvezőtlen a nyelvmegtartás szempontjából, de a harmadik generációs nyelvcsere nehezen kerülhető el, hiszen a legtöbb bevándorló közösségben ez a tendencia, még a népesebb csoportoknál is, például az olasz és görög közösségekben (Clyne 2003).

6.3.3. III. téma: Nyelvi ideológiák a magyar nyelvről és annak variabilitásáról

Az interjúk során a résztvevők nagyon pozitívan ítélték meg a magyar nyelvet, és olyan nyelvi ideológiákat fűztek hozzá, melyek a nyelv gazdagságát hangsúlyozták:

„Nekem fontos a magyar nyelv, fontos olyan tekintetben, mert egy nagyon gazdag nyelvnek gondolom, és azért talán is, mert beszélek és értek három nyelven, a három közül talán a szókincsben a magyart találom a leggazdagabbnak." (Interjú 01 I.)

Ugyanakkor sokan megjegyezték, hogy a magyar nyelv változásait nem tudják igazán követni Ausztráliában, és nosztalgiával beszéltek az igazi magyar nyelvről, amit még nem rontottak el a különböző angol jövevényszavak. M. például meglepetését fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy a Duna TV-n egyre inkább hall olyan kifejezéseket, amiket ő soha nem hallott előtte:

„Nézzük a Duna TV-t és nagyon-nagyon sokszor meg vagyok rökönyödve, hogy olyan szavak vannak, amiket én abszolút az életbe nem hallottam. Ezen keresztül... Nagyon, nagyon sokszor érzem aztat, hogy én már nem oda tartozó magyar vagyok." (Interjú 02 M.)

Hasonlóan negatív attitűdöket fejeztek ki a diaszpórában gyakori kódkeveréssel kapcsolatban:

„Nagyon sokszor mérgelődök azon, hogy például nekünk olyan gyönyörű magyar szavunk van erre a kifejezésre, miért kell akkor ilyen toldott-foldott magyar összetoldva ausztrál angollal. Se nem angol, se nem magyar." (Interjú 02 M.)

A nyelvideológiák között szerepelt a nyelvi nacionalizmus, mely szerint „nyelvében él a nemzet". Ez nem meglepő, hiszen a magyarság többsége ezt jól megtanulta, amikor az iskolában a magyar történelmet és a magyar nyelvet oktatták. A diaszpórában ez az ideológia ugyanakkor átértelmeződik, és a magyar nyelv és magyar etnikai identitás, valamint a diaszpórához való tartozás szoros összefüggéseire is rámutat.

„A többi nyelvről nem tudok, de a magyar nyelv nagyon sokat jelent, nyelvében él a nemzet, ahogy mondtuk ugye, és ha a nyelvünk kihal, akkor úgy érzem, hogy a magyar is meghal. Nekem minden a magyar nyelv. Márai Sándornak is." (Interjú 02 F.)

A változó magyar nyelv iránti attitűdök

Ahogy arra már fent is utaltunk, a magyar nyelv változásait az anyaországtól távol már nehezebben követi az Ausztráliában élő idős korosztály. Gyakran előfordul, hogy egy-egy újszerű kifejezés hallatán meglepődnek, és csak a szövegkörnyezetből tudják kikövetkeztetni, hogy mit is jelent az adott szófordulat. Az egyik interjúalanyunk például arról számolt be, hogy amikor a Duna TV-t nézte, nagyon elcsodálkozott azon a kifejezésen, hogy *lenyúlta a jattomat.* A technikával és informatikával kapcsolatos szókincs gyakran okoz nehézséget. Sokak számára például a *számítógép* és a *számológép* közötti különbség sem teljesen világos, és gyakran használják egymás szinonimájaként a két szót, holott azok jelentése eltérő.

A tegezés-magázás kérdésköre kapcsán az adatközlők elmondták, hogy az angol nyelv hatására egyre inkább elhagyják a magázódó formákat, és szinte mindenkit tegeznek, nagyon ritka az, amikor magázódnak.

„A magyarok szeretnek magázódni még, én hozzá vagyok már szokva a tegezéshez, mert angolban nincs olyan, hogy maga meg ön, ugye. De ha valaki magáz, elfogadom, nem számít." (Interjú 06 M.)

6.3.4. IV. téma: A nyelvi készségek és az öregedés

Az egészséges öregedésnek elengedhetetlen feltétele mind a két nyelv szinten tartása, valamint a magyar gyökerek ápolása. Az idősödő korosztály számára problémát jelent a nyelvi készségek romlása. Az idő múlásával már egy-egy kifejezést vagy szót nehezebben idéznek fel, többet kell gondolkodniuk, akár angolul, akár magyarul akarnak kommunikálni. A megkérdezettek nagy része olvasással, keresztrejtvényfejtéssel, televíziónézéssel és kulturális programokon való részvétellel tartja szinten a nyelvtudását. Az öregedéssel alapvetően nem változik a magyar nyelvhez és kultúrához való hozzáállás, hiszen akinek egész életében fontos volt, hogy valamilyen módon kapcsolódjon a magyarsághoz, az idős éveiben is szükségét érzi annak.

Gyakori jelenség volt a kódkeverés, és gyakran előfordult, hogy a magyar nyelvi interjúkba „beszúrtak" egy-egy angol szót vagy kifejezést, vagy akár egész tagmondatokat. A résztvevők saját bevallása szerint ennek fő oka az, hogy angolul hamarabb jutott az eszükbe az adott szó, vagy egyszerűen könnyebb volt kimondani. A legnagyobb gondot a mai napig is az angol helyesírás okozza a magyaroknak. Hivatalos levelek írásakor még ma is gyakran előfordul, hogy szótár segítségére van szükségük.

Bár a résztvevők saját bevallásuk szerint nem szorulnak tolmács segítségére, ha orvosi ügyeiket intézik, sokan utaltak olyan ismerősökre, akik segítségre szorulnak. A generációk közötti nyelvmegtartásnak tehát a szociális tőke szempontjából fontos szerep jut, hiszen a második és harmadik generációs leszármazottak csak akkor tudnak segíteni idősödő elődeiken, ha megfelelő nyelvi készségekkel rendelkeznek. Megjegyzendő azonban, hogy az ausztrál állam biztosít egy széleskörű (160 nyelvre kiterjedő) tolmács és fordító szolgáltatást (TIS Australia), amit minden bevándorló igénybe vehet, de csak akkor ingyenes, ha erre a célra regisztrált egészségügyi szolgáltató vagy jogi személy rendeli meg (pl. kórház, általános orvos stb.). Ezen szolgáltatás azonban nem ingyenes az élet más területein, ahol angoltudásra lenne szükség (pl. bank, biztosító stb.).

7. Összegzés

A kutatás eredményei egyértelműen azt tükrözik, hogy az első generációs magyar közösség erősen kötődik a magyar identitáshoz, aminek elengedhetetlen része a magyar nyelv is. A szubjektív vitalitási mutatók szerint azonban legtöbbjük kevés reményt fűzött a harmadik generáció magyarságának ápolásához és a magyar nyelv folytatásához. Az első generációs csoport tagjai elsősorban magyar irodalmi művek olvasásával és a magyar közösség által szervezett kulturális programokon való részvétellel tartják szinten a nyelvtudásukat. Bár a magyar közösség a nyelvcsere skálán a közepes illetve nagyarányú nyelvcsere tendenciáit mutatja (Clyne 2003), az interjúkból egyértelműen az derül ki, hogy a magyar azok közé a csoportok közé tartozik, amelyek Smolicz (1981) szerint az anyanyelvüket ún. „gyökeres" értéknek *(core value)* tartják.

A visszaemlékezések több ízben tükrözték a társadalomban végbemenő szociális változásokat az asszimilációtól a multikulturalizmusig. Mivel a multikulturális politika bevezetése előtt a bevándorló közösségektől a mielőbbi kulturális és nyelvi beolvadást várta el az ausztrál társadalom, a magyar nyelvet gyorsan felváltotta az angol a családok 31%-ában (Clyne 2003). Majd az 1970-es évektől a multikulturalizmus bevezetésének hatására, a magyar családok egyre inkább büszkén vallották magukat „idegen ajkúnak" és ma már tudatosan hirdetik a többnyelvűség előnyeit. Ez alátámasztja a befogadó társadalom attitűdjének a szerepét és a nyelvi tudatosság fontosságát az anyanyelv megtartásában. Az elbeszélések során humorral emlékeztek vissza azokra a nehézségekre, amit az angol nyelvtudás hiánya támasztott eléjük, továbbá büszkeséggel reflektáltak azokra a történetekre, amelyek az asszimilációs időket idézték fel. Megjegyzendő azonban, hogy szinte

kivétel nélkül mindenki egyetértett, hogy a kor előrehaladtával a nyelvi készségek mindkét nyelven romlanak.

A kutatás során nem gyűjtöttünk adatokat a második, illetve a harmadik generációtól, ezért további kutatásra van szükség, amely szélesebb körű és több szempontú elemzést tesz lehetővé, és igazolhatja vagy cáfolhatja az első generáció adataiból, illetve elmondásaiból levont következtetéseket. További kutatásra van szükség a nyelvkeverés szintjének felmérésére is, ami további empirikus adattal szolgálna Kovács (2004) kutatási vonalához, mely a kódváltás és nyelvcsere összefüggéseit vizsgálta.

Irodalom

Bartha Csilla 1993. Nyelvcsere, nyelvvesztés, emigráns kétnyelvűség – Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései. Kandidátusi értekezés. Budapest: ELTE BTK.

Bartha Csilla 1999. A purista nyelvideológiák szerepe a nyelvcsere folyamatában. In: Kugler Nóra –Lengyel Klára (szerk.): Ember és nyelv. Tanulmánykötet Keszler Borbála tiszteletére. Budapest: ELTE BTK. 44–54.

Bartha Csilla 2006. Nyelv, identitás és kisebbségek. A nemzeti és etnikai identitás fogalmának értelmezései a szociolingvisztikában és egy országos kutatás tükrében. Érték és Valóság 7: 57–84.

Bourhis, Richard Y. – Léna Céline Moise – Stéphane Perreault – Sacha Senecal 1997. Towards an Interactive Acculturation Model: A social psychological approach. International Journal of Psychology 32(6): 369–386.

Census 2011. Australian Bureau of Statistics. Data & analysis. http://www.abs.gov.au/websitedbs/censushome.nsf/home/data?opendocument&navpos=200 (2016.08.05.)

Clyne, Michael G. 1991. Community languages. The Australian experience. Sydney: Cambridge University Press.

Clyne, Michael G. 2003. Dynamics of language contact: English and immigrant languages. Cambridge: Cambridge University Press.

DIMIA (Department of Immigration Multicultural and Indigenous Affairs) 2003. Multicultural Australia: United in diversity. Canberra: Commonwealth of Australia.

Fenyvesi, Anna 1995. Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian. The University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics 3: 1–117.

Fenyvesi, Anna 1995–96. The case of American Hungarian case: Morphological change in McKeesport, PA. Acta Linguistica Hungarica 43(3): 381–404.

Fenyvesi, Anna 2005. Hungarian in the United States. In: Fenyvesi Anna (szerk.): Hungarian language contact outside Hungary. Amsterdam: John Benjamins. 265–318.

Fishman, Joshua A. 1964. Language maintenance and shift as a field of inquiry. Linguistics 9: 32–70.

Fishman, Joshua A. 1989. Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

Forintos, Éva 2005. Select aspects of Australian-Hungarian language-contact phenomena: A corpus-driven contactlinguistic study. Doktori értekezés. Pécs: Pécs University.

Forintos, Éva 2008. Aspects of language ecology: English-Hungarian language contact phenomena in Australia. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.

Hatoss, Anikó 2001. Patterns of first language maintenance, bilingualism and acculturation in the Hungarian community of Queensland. Doktori értekezés. Pécs: Pécs University.

Hatoss, Anikó 2003. Identity formation, cross-cultural attitudes and language maintenance in the Hungarian diaspora of Queensland. In: Cultural citizenship: Challenges of globalization. Proceedings of an interdisciplinary conference. 5-7 December 2002. Melbourne: Deakin University. 71–77.

Hatoss Anikó 2004a. Magyar nyelv és kultúra Ausztráliában. Felmérés a queenslandi magyar közösség nyelvmegtartásáról. Hungarológiai Évkönyv 5(1): 201–215.

Hatoss, Anikó 2004b. Mother tongue and acculturation in two vintages of the Hungarian community of Queensland. Australian Review of Applied Linguistics 27(2): 18–31.

Hatoss, Anikó 2012. Where are you from? Identity construction and experiences of 'othering' in the narratives of Sudanese refugee-background Australians. Discourse & Society 23(1): 47–68.

Haugen, Einar 1972. The ecology of language. Essays by Einar Haugen. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.

Irvine, Judith T. – Susan Gal 2000. Language ideology and lingusitic differentiation. In: Paul V. Kroskrity (szerk.): Regimes of language: Ideologies, polities and identities. Santa Fe, New Mexico: School of Advanced Research Press.

Jupp, James 1991. One among many. In: David Goodman – Denis Joseph O'Hearn – Chris Wallace-Crabbe (szerk.): Multicultural Australia. Newham: Scrike Publications Pty.

Kontra Miklós 1990. Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.

Kovács, Magdolna 2001. Code-switching and language shift in Australian Finnish in comparison with Australian Hungarian. Åbo, Finland: Åbo Akademi University Press.

Kovács Magdolna 2004. Az ausztráliai magyarok nyelvvesztése: a kódváltás és nyelvváltás összefüggései. In: Kovács Nóra (szerk.): Tanulmányok a diaszpóráról (Magyar világok I.). Budapest: Gondolat. 74–86.

Kovács, Magdolna 2005. Hungarians in Australia Hungarian language contact outside Hungary studies on Hungarian as a minority language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Kunz Egon 1997. Magyarok Ausztráliában. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Magyar Élet 2015. 57. évfolyam, 22. szám. 2015. június 18. 1–16. http://epa.oszk.hu/02200/02228/00302/pdf/EPA02228_magyar_elet_2015_22.pdf (2016.08.05.)

Padilla, Amado M. (szerk.) 1980. Acculturation: Theory, models and some new findings. Boulder, CO: Westview Press.

Pauwels, Anne 1985. The role of mixed marriages in language shift in the Dutch communities. In: Michael G. Clyne (szerk.): Australia, meeting place of languages. Canberra: Department of Linguistics, Research School of Pacific Students. 39–55.

Phillipson, Robert – Towe Skutnabb-Kangas 1996. English-Only wordwide or language ecology. Tesol Quarterly 30 (3): 429–452.

Smolicz, Jerzy J. 1981. Core values and ethnic identity. Ethnic and Racial Studies 4: 75–90.

Vertovec, Steven 2007. Super-diversity and its implications. Ethnic and Racial Studies 30(6): 1024–1054.

Walsh, Michael 1991. Overview of indigenous languages of Australia. In: Suzanne Romaine (szerk.): Language in Australia. Cambridge: Cambridge University Press. 27–48.

Language maintenance and language awareness in the Hungarian Diaspora of Sydney

Abstract: This chapter discusses the social and psychological factors impacting the multilingualism of the Hungarian diaspora in Australia. The paper provides a brief overview of the theoretical and empirical work which inform the research methodology. During the period of March-July 2015, 18 interviews were collected from elderly (65 or older) first generation immigrant Hungarians who arrived in Australia between 1950 and 1970. The study explored the connections between bilingualism, identity and ageing based on participants' narratives, with the aim to explore the role of multilingualism in healthy ageing. This paper discusses the findings of this project, with specific focus on the challenges of intergenerational language maintenance, difficulties of learning English and the psychological aspects of language awareness.

Keywords: language maintenance, language shift, Hungarian diaspora, Australian Hungarians, language and identity

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata

Nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás

Márku Anita
MTA Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpont
II. RFKMF Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont
marku.anita@gmail.com

Kivonat: A tanulmányban egy rövid szakirodalmi és fogalmi áttekintést adok az internetes nyelvészet témakörében végzett kurrens nemzetközi kutatásokról és irányvonalakról, valamint vázolom egy, a témában folyó posztdoktori kutatás alapvetéseit és részeredményeit. Kitérek arra, hogy megjelennek-e kontaktusjelenségek a kárpátaljai magyar nethasználók diskurzusaiban, hogyan használják a digitális platformot, és a legnagyobb közösségi fórumot, a Facebookot kreatív nyelvcselekvőként, valamint arról is lesz szó, miben nyilvánul meg az identitás egy-egy eleme a digitális térben.

Kulcsszavak: internetes nyelvhasználat, kárpátaljai kétnyelvűség, kódváltás, kölcsönzés, nyelvi kreativitás, digitális identitás

1. Bevezető

A kárpátaljai magyar közösségre vonatkozó netnyelvészeti kutatások 2010-ben indultak, s leginkább a már folyó kétnyelvűségi szociolingvisztikai kutatások vonalába illeszkedve, az idegen nyelvi- és kétnyelvűségi jelenségek gyűjtésére fókuszáltak facebookos posztokban. Eddig néhány tanulmány és két szakdolgozat született a témában (vö. Márku 2015; Bartha–Márku 2015; 2016).

Az MTA Posztdoktori Kutatói Programjának[1] köszönhetően lehetőség nyílt egy kutatás megtervezésére a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatáról. A kutatás 2013 szeptemberében indult az MTA Nyelvtudományi Intézetének Többnyelvűségi Kutatóközpontjában Bartha Csilla vezetésével.[2]

A kutatás célja, hogy ismereteket szerezzünk általánosságában az internetes kommunikációról, valamint speciálisan a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatának sajátosságairól, a kontaktusjelenségek megjelenéséről a virtuális térben,

[1] Posztdoktor kutató: Márku Anita, Projektazonosító: (Sz-036/2013)

[2] Kutatási téma: The internet language use of the communities of practice of Transcarpathian Hungarians (contact phenomena, identity factors, language change/language maintenance, educational issues)

s ezzel hozzájáruljunk a kárpátaljai magyarok kétnyelvűségének új szempontú leírásához.

A kutatás módszere: a rendszeres résztvevő megfigyelés és a módszeres gyűjtés (Milroy–Milroy 1985). A legnagyobb közösségi fórum nyilvános üzenőfalán, a különböző zárt és nyílt csoportokban, chat-szobákban folytatott beszélgetésekben „elhangzott" olyan megnyilatkozásokat gyűjtöttük, amelyek biztosan kárpátaljai beszélőtől származnak, és kontaktusjelenségeket tartalmaznak.

A nyelvi korpusz 235 diskurzust tartalmaz, melyekben legalább egy-egy beágyazott elem, kölcsönzés, kódváltás (szóértékűtől a többszörösen összetett mondatig) van (orosz, ukrán nyelvből, a kizárólag angol nyelvre váltás vizsgálata nem volt cél), de esetenként az egész diskurzus többnyelvű.

A nagy mennyiségű szöveg feldolgozását a **tartalomelemzés** módszerével végzem.

Jelen tanulmányban a korpuszból származó példák segítségével a következő kérdéseket próbálom megválaszolni:

1. Megjelennek-e kétnyelvűségi jelenségek a Facebook-posztokban, s ha igen, mifélék?
2. Hogyan használják a kárpátaljai bilingvis net-nyelvhasználók, és hogyan tudják **kreatívan „ki"használni** a digitális platformot a hatékony kommunikáció érdekében?
3. Hogyan konstruálódik a (digitális) identitás a digitális diskurzusokban?

2. A kárpátaljai magyar kétnyelvű közösségről: beszélőközösség, (online) gyakorlóközösség

Ukrajnában 2001-ben tartottak utoljára népszámlálást, az akkori adatok szerint a magyar nemzetiségűek száma 156,6 ezer. Ez az ország összlakosságának 0,3%-a. Az ukrajnai magyarok 96,7%-a Kárpátalján él, ahol a 151,5 ezer magyar nemzetiségű a régió lakosságának 12,1%-át teszi ki (Molnár–Molnár 2005, 20).

A kárpátaljai magyar közösség vonatkozásában (őshonos) kisebbségi kétnyelvűségről beszélhetünk. Az eddigi tudományos kutatások, melyek főleg szociolingvisztikai vizsgálatok voltak, a kárpátaljai magyarság kétnyelvűségét a funkcionalitás szemszögéből (vö. Grosjean 1982; Bartha 1992; 1999/2005; l. még Csernicskó 2003) közelítették meg.

A **beszélőközösség** *(speech community)* fogalmát William Labov (1972) dolgozta ki. Sándor Klára (2011) egyik tudományos ismeretterjesztő cikkében így ír a fogalomról: „A beszélőközösség fogalma a nekünk megszokott, sok kisebb

csoportból álló társadalmakban ugyanúgy szűkíthető, illetve bővíthető, mint a nyelvváltozat fogalma – beszélőközösség lehet a család, egy iskolai osztály, a falu alsó fele, a falu, a környék, az ország, akár a magyar anyanyelvűek összessége (sőt, extrém esetekben, például a nyelvek piaci értékét vizsgáló elemzésekben, az összes ember)".

Az eddigi szociolingvisztikai kutatások a kárpátaljai magyarságot (és más határon túli magyar közösségeket is) ebben a megközelítésben vizsgálták. A kárpátaljai magyar közösség kétnyelvű beszélőközösség, ahol a hétköznapi kommunikációban két-három (magyar, ukrán, orosz) nyelv van használatban a szituációtól függően. A kárpátaljai magyarok (alap)nyelvváltozatának egy kontaktusváltozatot tekinthetünk, amit a közösség tagjai „**po zákárpátszki**[3]"-ként, **kárpátaljai nyelvjárásként** azonosítanak (Márku 2013). Ennek a nyelvváltozatnak szerves részét képezik az olyan kétnyelvűségi jelenségek, mint a lexikai kölcsönzések, a fordítási interferencia és a kódváltás, azonban az egyes beszélők nyelvhasználatában nem mindegyik jelenség, s nem egyforma gyakorisággal jelentkezik. A közösség nyelvválasztási szokásairól és kódváltási stratégiáiról több részletes leírás is készült (lásd Csernicskó 2003; Márku 2008; 2013 stb.). Ezek a vizsgálatok beszélt és írott nyelvi korpuszra épültek, a folyó posztdoktori kutatás kiegészíti ezeket digitális diskurzusok elemzésével.

A **digitális média nyelvhasználatát** először angol nyelvterületen kezdték vizsgálni (Murray 1990; Crystal 2001/2004; Herring 2004; Bergs 2006; Androutsopoulos 2006 stb.). A korai kutatások főleg a **számítógép közvetítette kommunikáció** (a továbbiakban CMC[4]) mibenlétének definiálására fókuszáltak. Arra a kérdésre keresték a választ, hogy vajon **„írott beszéd"**-nek *("written speech")* tekinthető-e (Maynor 1994; Bódi 2004), hiszen a szóbeliségre utaló vonásai vannak, mint például: gyors üzenetváltások, informalitás, a prozódiai jelzések gazdag eszköztára. Néhány kutató szerint egy új típusú kommunikációs formáról van szó, egy új regiszterről (lásd Crystal (2001/2004) 'netspeak', vagy Veszelszki (2011) 'digilektus' fogalmát), valahol az írás és a beszéd között, amelyet sajátos produkciós és recepciós szabályszerűségek jellemeznek (Murray 1990) (részletesebben lásd: Márku 2015, 71–77). Azonban ezek a kutatások rávilágítottak arra, hogy ahogyan a szóbeli vagy írásbeli csatornákon, úgy a weben sem egy egységes, leírható norma szerint kommunikálunk, hanem az egyes műfajoknak vannak jellemző jegyei, az

[3] Po zákárpátszkiként definiálják a kárpátaljai magyarok magyar bázisnyelvű kommunikációjukat, amelyekben ukrán/orosz kölcsönelemek találhatóak, de a szláv ajkú lakosság is po zákárpátszkiként definiálhatja saját, orosz/ukrán bázisnyelvű nyelvhasználatát, melyben magyar, román, ruszin, szlovák, romani stb. kölcsönelemek találhatóak.

[4] CMC = computer mediated communication

egyes kommunikációs helyzeteknek a virtuális világban kialakult és érvényes normái. „A netes kommunikációban a web és az ICT eszközök csak a médiafelületet szolgáltatják, a közvetítőeszköz és a platform szerepét töltik be" (Bódi 2015).

A CMC műfajainak, nyelvi sajátosságainak önmagáért való kutatásának trendje után (szintén kritikailag világítja meg Androutsopoulos 2006, 426), ma már fontosabb azzal foglalkozni, hogyan használjuk és hogyan tudjuk kreatívan „ki"-használni a digitális kommunikáció nyújtotta lehetőségeket az online diskurzusok szervezésében, valamint közösségi szinten a nyelvi vitalitás, a nyelvi sokszínűség, a kreatív nyelvhasználat terén. Különösen izgalmasak, sajátosak és létfontosságúak ezek a kérdések kétnyelvű közösségekben, mint amilyen a kárpátaljai magyar (virtuális/gyakorló-) közösség is.

A beszélőközösség gyakran **gyakorlóközösségekben** *(communities of practice)* (Lave–Wenger 1991) él. A gyakorlóközösségek önkéntesen szerveződő csoportok. Hasonló érdeklődésű és hasonló tapasztalatokkal rendelkező emberek szeretnek összeverődni és tanulni egymástól – akár úgy, hogy beszélgetnek egy témáról, akár úgy, hogy közösen végeznek valamilyen tevékenységet. A tagok ezen tevékenységek során foglalják el helyüket a gyakorlóközösségekben, a gyakorlóközösségek pedig saját helyüket a nagyobb társadalmi rendszerben. A gyakorlóközösségek tehát gazdag táptalajul szolgálhatnak az olyan kutatások számára, amelyek vizsgálati tárgya a szituatív nyelvhasználat, a nyelvcsere, valamint ezek konvencionalizációja, beágyazottsága a kulturális hagyományokba (vö. Eckert 2006; Szabó 2012). A CMD[5] (Herring 2004) kutatások kapcsán a gyakorlóközösségre még az is jellemző lehet, hogy kevert on- és offline interakciót is fenntartanak (Meyerhoff 2002).

3. A kárpátaljai magyarok nyelvhasználatának jellemzői, kétnyelvűségi jelenségek az off- és online térben

A közösségi fórumok üzenőfalán megjelenő szövegek, megnyilatkozások kicsit személytelenebbek, mint az élőbeszéd, hiszen a partnerek nem látják és nem is hallják egymást, viszont kevésbé szabályozottak is, mint az írott szövegek egyes műfajai, a felhasználók gyakran a spontán beszélt nyelvhez hasonlóan szervezik a szövegeiket a világhálón (Bódi 2004; vö. még Herring 1996, 4), tehát gyakran a beszélt nyelvi szövegekhez hasonlóan elemezhetjük a megnyilatkozásokat és a bennük megjelenő kontaktusjelenségeket.

[5] CMD = computer mediated discourse

A legnagyobb közösségi portálon, a Facebookon a kárpátaljai magyar nethasználók csakúgy, mint az élőbeszédben vagy bizonyos műfajú írásos szövegalkotásuk során (pl. szépirodalom, sajtó, iskolai jegyzet stb.) használnak kontaktusjelenségeket, leggyakrabban szókölcsönzéseket és kódváltásokat.

Mivel a kódváltásoknak pragmatikai okai vannak, nem lehet száraz statisztikai módszerekkel elemezni a korpuszt, csakis a kontextus figyelembevételével, tartalomelemzéses módszerrel. Az alábbi diskurzus értelmezéséhez, a kódváltásos szójáték megfejtéséhez fontos ismerni és érteni a szöveg mögött lévő kulturális közeget, politikai vonatkozásokat is:

(1) példa. Kódváltás: *„po roshen k.o."*
Z**** **Zs***** via Origo Hírek
po roshen k.o.
Oroszország betiltotta az ukrán édesipari termékek importját
Oroszország megtiltotta az édesipari termékek behozatalát Ukrajnából. A döntést...
M**** **A****** jó kis szójáték! [2014. 09.05.]

A fenti példában a kommentező egy nyelvi játékkal reflektál egy 2014. szeptemberi hírre, amely az Origo internetes hírportálon jelent meg. Oroszország nem nyíltan, de mindenki számára nyilvánvalóan, politikai okokból (a kelet-ukrajnai háborús események miatt) tiltotta meg a Roshen cég termékeinek behozatalát, hiszen Ukrajna legnagyobb édesipari cégének, a **Roshen**nek az alapító tulajdonosa nem más, mint Petro ***Porosenko***, milliárdos üzletember, ***„a csokikirály",***[6] aki, nem mellesleg, jelenleg Ukrajna elnöke is. Tehát ezzel a lépéssel a cég és tulajdonosa is KO-t, „kiütést" kapott az orosz piactól. A nyelvi kreativitás zseniális példája is ez a Facebook-poszt, hiszen egyetlen tulajdonnévből tagolással alkotott egy mondat értékű megnyilatkozást a felhasználó: Po/rosen/ko: A *po* az oroszban, ukránban elöljárószó (pl. ***po*** *zákárpátszki*–kárpátaljaiul; ***po*** *násomu*–miszerintünk, a mi nyelvünkön).

A netes kommunikáció egyik fő jellemzője, hogy multimediális: a szöveg mellett vagy helyett megjelennek a képek, videók, animációk. „Az írott szöveg egyre inkább a kép, a látvány kiszolgálója, ami leginkább a közösségi oldalakon (pl. Facebook, Twitter), web kettes szolgáltatásokon (pl. blogok, YouTube, Vimeo, Videa, Facebook), azonnali üzenetküldő szolgáltatásokon (pl. Viber, Facebook Messenger) érhető tetten. Ha pedig a mondanivalót kiegészíti a képiség, vagy épp a látványé a főszerep, akkor az írott szövegek is szükségszerűen módosulnak, például

[6] Ukrajnában így is nevezik Petro Porosenkót, a Roshen édesipari cég alapító tulajdonosát.

egyszerűbbé, összefogottabbá, rövidebbé válnak, telítődnek deiktikus (az írott szövegen kívüli képi tartalomra utaló) elemekkel. Megtanulnak az aktív felhasználók képre/képhez szöveget írni. Ennek talán a Facebookon erőteljesen terjedő képes-szöveges mémek a legjobb példái" (Bódi 2015).

A következő példában egy képből mémet kreált egy felhasználó, amiben az ukrajnai háborús eseményekkel kapcsolatos kárpátaljai besorozásokra reflektált.

(2) példa. Kölcsönzés: *Povesztka* [behívó sorkatonai szolgálatra]

(3) példa. Kölcsönzés: *Sztipi* [Sztipendium, ösztöndíj]

A következő példa, képregényrészlet egy beregszászi főiskolás Facebook oldalán jelent meg először, majd a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat adminisztrátora az online határon túli magyar szavak szótárából kiegészítette a *stipi (sztipi)* szócikkel. Az így kialakult metanyelvi példa szintén a neten jelent meg, a Termini Facebook[7] oldalán.

4. Kódváltás = nyelvi deficit vagy nyelvi kreativitás?

A korai kétnyelvűségi szakirodalomban leggyakrabban a nem megfelelő nyelvtudásból fakadó **nyelvi hiányt** nevezik meg a kódváltás kiváltó okaként (vö. Myers-Scotton 1997; Lanstyák 1998; Csernicskó 2003). A pszicholingvisztikai szakirodalom szerint akkor beszélhetünk **nyelvi hiányról**, amikor a mentális lexikonban nincs meg a szükséges szó, szerkezet, nyelvtani forma. Amennyiben a hiány a szókincsre vonatkozik, **lexikális résről** beszélünk. **Nyelvi deficit** vagy lexikális rés esetében a kétnyelvűek kedvelt elkerülési stratégiája a kódváltás vagy a szókölcsönzés, illetve a körülírás, ha valami miatt nem tudnak vagy nem akarnak kódot váltani (vö. Lanstyák 1998, 14).

A kétnyelvű egyén mentális lexikonjában a különböző nyelvek különböző hangsúllyal jelennek meg: bizonyos fogalmak az egyik, mások a másik nyelven lexikalizálódhatnak (munkamegosztás lehet a nyelvek között), de természetesen nagyon sok megvan mindkét nyelven is. A másik nyelvből (a másik nyelv mentális lexikonjából) való lehívás nem feltétlenül a nyelvi ekvivalens lehívását jelenti. Egy kétnyelvű beszélő ezért folyamodhat kódváltáshoz akkor is, ha ugyan ismeri L1 nyelvén azt a szót és meg tudja nevezni a fogalmat, de az adott szó szemantikai tartalma nem fejezi ki pontosan azt, amit mondani szeretne, magyarázathoz, körülíráshoz kellene folyamodnia, viszont L2 nyelvében van rá pontos lexikai elem (vö. Navracsics 2010, 123). S az ilyenkor bekövetkező kódváltáskor valóban **nem nyelvi deficitről** van szó, **hanem egy kreatív kommunikációs stratégiáról**, amely segíthet abban, hogy a közvetítetni kívánt üzenet minél pontosabban, sikeresebben érjen célba (vö. bővebben Márku 2014a, 161–189).

Csíkszentmihályi Mihály (2008) a kreatív személyiséget úgy írta le, hogy „...arról ismerszik meg, hogy célja elérése érdekében képes szinte bármely szituációhoz alkalmazkodni, és bármivel boldogul, ami kéznél van".

Ha ezt továbbgondoljuk a nyelvhasználat vonatkozásában, akkor úgy is értelmezhetjük, hogy a kétnyelvű beszélő a hatékony kommunikáció érdekében, a

[7] https://www.facebook.com/Termini-Magyar-Nyelvi-Kutatóhálózat-196209863849358/;

beszédszituáció figyelembevételével kreatív kommunikációs stratégiát hajt végre, amikor a kétnyelvű mentális lexikonjából olyan elemeket használ fel:

- „ami kéznél van", hamarabb aktiválódik (pl. mert az aktív szókincs része, s nem a passzívé),
- pontosabban kifejezi a mondanivalót,
- többletjelentéssel vagy más stílusértékkel bír,
- amivel kifejezheti csoportszolidaritását, ismerősségét,
- vagy nyelvi leleményességét, humorát –

azaz, amikor kódot vált, kölcsönelemet használ…

A kontaktusjelenségek használata a kétnyelvű lét természetes velejárója, tehát a jelenséghez való viszony is jó lenne, ha nyelvészek és nem nyelvészek körében is változna, pozitívabb lenne. Borbély Anna Kétnyelvűség című monográfiájában (2014, 78) a pozitív nyelvészetre, a kreatív nyelvhasználatra irányítja a figyelmünket.

Tehát a kódváltások kreatív kommunikációs jelenségeknek tekinthetők, még akkor is, ha látszólag valóban a nyelvtudás hiányossága váltja ki a váltást, mint ahogyan az az alábbi gyermeknyelvi példákból is kitűnik.

A kétnyelvű családban szocializálódó kislány anyukájának meséli a történteket kevert nyelven, mert egyrészt felidézi, amit az édesapja mondott neki, azon a nyelven, amin elhangzott (magyar), másrészt nyelvválasztásával személyhez igazodik, mert az anyukájával ukránul beszél. A gyermek ugyan grammatikai hibát vét (hímnem helyett nőnemben ragozta az igét), de kommunikációs szempontból sikeresen megérttette magát.

(4) példa. [Apuka azt monda: sunyi vagyok]

Sz**** G*****

"Апука казала я sunyi" :)) és még női nemben is mondta, még szemtelen is :))

H**** Cs**** a kétnyelvűséget még szokni kell a kis agyának. de jól fog kijönni belőle, én áldásnak tartom.

B**** F*** M***** ez jó:)

K**** N*** M**** Ismerős a helyzet

A következő példában egy apuka a népszerű mesefilm, a Madagaszkár egyik dalát éneklő kislányát idézi. A kislány egy számára ismeretlen szót *(riszál)* helyettesít egy olyannal, amelynek szerinte értelme van (*resál* 'решал', azaz megold). Ezt a stratégiát választják az egynyelvű kisgyermekek is a beszédtanulás egyes időszakaiban, csak itt az az érdekes, hogy ez az „értelmes szó" egy kölcsönelem:

(5) példa. ***Решa***-lom –riszálom [*решал*, a *решить* 'megold' szóból]
Sz***** G*****
Решa-lom úgyis úgyis, ***решa***-lom úgyis úgyis... (*riszálom* úgyis úgyis helyett *megoldom* úgyis úgyis a dal jelentése)

A kreatív nyelvhasználat felől megközelítve akkor sem beszélhetünk nyelvi hiányról, amikor az egyik nyelven nincs egy fogalomnak megfelelő szó. Ha egy jól érzékelhető valóságdarabot jelöl a másik nyelvi (L2) (lexikai) egység, a fogalom beépíthető, és a fogalmi reprezentáció egyenesen a második nyelvhez kötődik (vö. Navracsics 2011). Az alábbi Facebook-bejegyzés jó példa erre:

(6) példa. Egyszavas kódváltás:
J*** B**** „***PEREKÚR***." [перекур = пере- + курить, cigiszünet]

Kárpátalján nem csak cigi-/kávészünetre használják ezt a kifejezést, hanem két munkavégzés közötti szusszanásnyi időre is, és az is használja a *perekúr* kifejezést, aki nem dohányzik.

5. Identitás, digitális identitás

5.1. Az egyéni, a társas és a digitális identitás fogalma. Nyelv és identitás

A nyelv és nyelvjárás fontos szereppel bír az identitás alakításában. A világ nagy részén a többnyelvűség a norma, és a kisebbségi csoportok számára a nyelvek (nyelvjárások) közötti választás „az etnikai hovatartozás szimbóluma, valamint a kommunikáció eszköze" (Heller 1982, 108).

A nyelv és az etnikai, lokális identitás kapcsolatáról kárpátaljai magyarok körében többek között Gereben Ferenc (1999) és a Hodinka Antal Intézet munkatársai is végeztek kutatásokat (lásd Csernicskó–Márku 2007; Hires-László 2010). Gereben (1999, 76–77) megállapítja: „A nyelv mint a hétköznapi érintkezés eszköze, az információ és a kultúra hordozója kisebbségi helyzetben identitást fémjelző szimbólummá válik". Hires-László monográfiájában részletezi az identitás faktorait is: lokális, kisebbségi, kulturális, politikai, etnikai/nemzeti, transznacionális (vö. 2010, 39–41). Az eddigi kétnyelvűségi kutatások, a kárpátaljai magyarok kódváltási stratégiáiról is (lásd pl. Márku 2013), rávilágítottak arra, hogy bizonyos kódváltás-típusok (metaforikus CS) is szoros összefüggésben vannak a csoportszolidaritással, az identitással.

Az információs korban új identitástípus alakult ki, vagy más szemszögből nézve: az identitás konstruálódásának új útjai nyíltak meg. Stalder (2000) szerint a **digitális identitás** – az egyén identitásának kétféle megnyilvánulása mellett (1. fizikai identitás, melynek alapját a mindennapi jelenlét és kapcsolatok képezik; valamint 2. adatközpontú identitás, melyek az egyént írott dokumentumokra alapozva jelölték individuumként) – az új technológia folytán kialakult **járulékos identitástípus**. Egyes kutatók viszont vitatják a digitális identitás mint olyan létezését, s úgy vélik, hogy kevert online-offline identitások léteznek (Baker 2009) szintén online és offline hálózatokban, és kommunikációs értelemben ez „vegyes üzemmódot" eredményez (Walther–Parks 2002): „átjárható csatornákat és platformokat, folyamatos mozgást az online hálózatokban" (Fehér 2014, 142).

Az identitás az online hálózatokban, közösségekben a CMD *(computer mediated discourse)* által realizálódik, tehát a nyelv mint identitásmarker felértékelődik. Többnyelvű nethasználók esetében a nyelvválasztás segítségével döntéseket hozunk a digitális térben megjelenő identitásunkról is: diskurzusaink során újra és újra konstruáljuk személyiségünket.

Az internet kiemeli a nyelv szerepét, és egyidejűleg eltussolja más személyazonosító markerek szerepét, mint a faj, nem, vagy osztály (vö. Warschauer 2001).

5.2. A kárpátaljai magyar Facebook-használók identitása

Azt lehet látni a korpusz elemzésénél, hogy az identitást alkotó faktorok leképeződnek a digitális térben is: pl. a kulturális identitás elemei, a régió multikulturalitása megjelenik a digitális diskurzusokban is.

Jó példája ennek az ünnepek (7. példa), évfordulók, események, köszöntések, jókívánságok, a rendezvényekre invitáló online meghívók (lásd 8. példa) többnyelvűsége.

(7) példa. A pravoszláv/ortodox húsvét köszöntése

Cs***** **B******* MINDEN KEDVES UKRÁN ÉS OROSZ BARÁTOMNAK KELLEMES HÚSVÉTI ÜNNEPET KÍVÁNOK!!!

E***** **B****** Had csatlakozzak, minden kedves Orosz,Ukrán, barátomnak Kellemes Húsvéti Ünnepeket Kívánok, Xresztosz Voszkresz! [Христос воскрес! Krisztus föltámadt!]

A pravoszláv/ortodox húsvét ritkán esik egy időpontra a nyugati keresztény egyházi ünneppel. Ezért a kárpátaljai magyarok abban a szerencsés helyzetben

vannak, hogy gyakran kétszer is ünnepelhetik a legnagyobb keresztény ünnepeket.[8] A keresztény egyházakban (a protestáns egyházakban nem mindenhol él ez a hagyomány) húsvétkor (egyes helyeken húsvéttól pünkösdig) egy kultúraspecifikus köszöntéssel üdvözlik egymást az emberek: *Krisztus feltámadt! – Valóban feltámadt! (Christus resurrexit! – Vere resurrexit!)*, melynek ukrán/orosz megfelelője: Христос воскрес! Воі(и)стину воскрес!

(8) Kétnyelvű meghívó, kétféle időszámítás

[8] A karácsony sohasem esik egybe. Kárpátalján, a magyarlakta vidéken mindkét ünnep (ahogy a helyiek nevezik: „magyar húsvét", „orosz/ukrán húsvét") munkaszüneti nap.

A (7) példában láthatjuk, hogy a második hozzászóló a szláv formulával köszönti ismerőseit, tehát kódot vált. De ami érdekes még ebben a megnyilatkozásban az az, hogy a jókívánság kezdőbetűje cirill, majd a többi a latin ábécé betűi. Csupa latinnal, fonetikusan átírva, így nézett volna ki: *Hresztosz Voszkresz!*

A (8) alatti kétnyelvű meghívó érdekessége az is, hogy a rendezvény eseményeinek időpontjai is kétfélék: a magyar programban a közép-európai idő szerint, az ukrán nyelvű programban pedig a hivatalos ukrajnai időszámítás (kelet-európai idő, UTC+02:00) szerint kezdődnek az események. Az időpontok kétféle jelölése bevett szokás Kárpátalján, része a nemzeti-lokális identitás kifejezésének.

Az identitás, a közösséghez tartozás, az otthonosság érzése, Kárpátaljához (az orosz-ukrán kultúrához tartozó) tárgyakról, ételekről és italokról folyó diskurzusban is megjelenhet.

(9) példa. Kvász[9] – nemzeti ital

Cs**** I*****

Végre otthon, Ung partján tejes kávé, barátok, ***kvász***, csinos lányok....Ungvár – itt: Ужгород.[10]

Láthatjuk a fenti példákban is, hogy a digitális identitásba beletartoznak a nemzeti, etnikai, kulturális stb. identitás lenyomatai is. A digitális tér tulajdonképpen nem más, mint egy új színtér, ahol ezeket a részidentitásokat is megélhetik az egyének, a (gyakorló)közösségek.

A korpuszgyűjtés kezdetén nem volt nehéz olyan diskurzusokat gyűjteni, amelyek kontaktuselemeket tartalmaztak. Az utóbbi egy évben viszont az

[9] kvász (fn) -, ~t, - (Gaszt) Ka (ált) (közh) (köz) rozs- vagy árpakenyérből erjesztett, gyenge szesztartalmú savanykás ital ♣Ka A Szovjetunióban a kvászt nyaranta leginkább tartálykocsikból lehetett venni, ma már inkább palackban forgalmazzák. (f.n.) [or/ukr квас 'ua' < lat cāseus 'sajt'] (→kvasz) Forrás: ht-online, Termini online szótár

[10] A képek forrása facebook.com, kárpátaljai nethasználók közlése.

tapasztalható, hogy tudatosabb nyelvhasználókká válnak a kárpátaljai facebookozók:[11] a diskurzusokban megjelenő kontaktuselemek legtöbb esetben szándékoltan jelennek meg, s ha megjelennek, akkor gyakran a csoporthoz tartozás, az on- és offline közösségi (etnikai, lokális) identitás jelölőjeként, a „po zákárpátszki"-ság,[12] a „po násomu"-ság[13] (vö. Márku 2014b; 2014c) kifejezőjeként funkcionálnak.

Az alábbi diskurzusban a posztoló és a kommentező közös nyelvi szocializációs háttérrel rendelkezik: mindketten ugyanabban a kárpátaljai városban, ugyanabban az iskolában szocializálódtak, s ott (is) sajátították el azt a kárpátaljai sajátos, nem standard nyelvváltozatot,[14] amelyen itt szót váltanak egy helyi étterem megnyitása kapcsán. Ezzel jelezve közös nyelvi szocializációs múltjukat, még akkor is, ha a kommentező már évek óta más országban, angol nyelvi környezetben él.

(10) példa. Po zákárpátszki

S** S*******

A külsejét és belsejét elnézve úgy látom, végre van egy nem-proli hely a városban. :)

S***** A**** Na végre egy ízléses hely, ahol az ember Európában érezheti magát, már kellett. Ki is próbáljuk.

S***** S***** ***No, védés? Poj dümü!*** [Na, látod? Gyere haza!]

S***** A**** ***Idu, idu, Szkara budu.*** [Megyek, megyek, harmarosan (otthon) leszek]

Ahogy az alábbi idézetben is láthatjuk: a *násá márká* váltás egyben a szolidaritás, az egy csoporthoz tartozás kifejezése, valamint a kifejezés „*a mi márkánk*" többletjelentést is hordoz, ezért alkalmasabb a mondanivaló és a hozzá kapcsolódó kicsit ironikus érzelmi töltet kifejezésére, mint magyar megfelelője.

(11) példa. (orosz gyártmányú repülőgépről van szó) *Násá márká (a mi márkánk, a mi termékünk)*

G**** ****** Jó gép, hazahozod?

S**** **** ***Násá márká***

[11] Több példa, eset is volt, hogy a Facebookon ismerősök egymás nyelvhasználatát becsmérelték, pontosan a kölcsönzések, kódváltások használata miatt, vagy a helyesírási hibák, a sajátos írásmód, rövidítések miatt kaptak kritikai megjegyzéseket a nethasználók.

[12] po zákárpátszki – kárpátaljai módra, kárpátaljaiul, kárpátaljaiság

[13] po násomu – a mi nyelvünkön, miszerintünk, a mi módunkon

[14] Az egyik adatközlő szerint: dolisnyák ruszin tájnyelv (ószláv, ukrán, szlovák, magyar és román szavak és nyelvi elemek találhatóak benne, annak is a szőlősi változata)

A szakirodalom megkülönbözteti a tulajdonított *(ascribed)* és az alkotott/felépített *(constructed)* identitást (vö. Hires-László 2010, 51; Castells 1996/2000). Érdekes példája az identitáskonstruálásnak az, amikor egy erdélyi származású, egyébként Magyarországon szocializálódott, de már évek óta Kárpátalján élő személy úgy próbál kárpátaljai identitást konstruálni magának, hogy gyakran alkalmaz szókölcsönzéseket (12. példa), sűrűn használ ukrán formulákat beszélgetéseiben (pl. köszönés), vagy például a nevét a Facebook profilján átírja cirillre, s egy ideig így használja.

(12) példa. Kölcsönszó: *turnyik* [tornaszer, nyújtó]
M**** A***
Köszönöm minden fiatalnak, akik fontosnak tartották és ki tudtak, ki akartak jönni a Szeretethíd napjára. Jó kis meló volt. Remélem, a ***turnyikos*** emberkék nem ragadnak rá a frissen festett vasakra :D

(13) példa. Részlet egy üzenetváltásból
T**** S****: vagy?
M**** A**** ***ták, dobrédeny*** [jó napot!]
T**** S****: nyelveken szólsz?
M**** A****: :D
T**** S****::)
M**** A****:: na mondja hát :)

6. Záró gondolatok

A kárpátaljai magyar internethasználók gyakorlóközösségében gyűjtött korpuszt elemezve megállapíthatjuk, hogy a diskurzusokban az élőbeszédhez hasonlóan jelen vannak a kétnyelvű létből fakadó kontaktusjelenségek. A kódváltás okainak feltárása nagyon összetett kérdés, a nyelvi hiány, a nyelvi deficit indokként nem elegendő, hanem explicit és implicit tudásra is szükségünk van, és az adott szituáció és kontextus ismeretére is. Nem szerencsés a *nyelvi hiány* terminus használata kontaktusjelenségek okainak, funkcióinak leírásakor, mert ez azt feltételezi, hogy nincs az adott fogalom, jelentés kifejezésére, az adott valóságdarab megnevezésére alkalmas „jelölője", kódja a kétnyelvű beszélőnek. Továbbá a *nyelvi hiány, nyelvi deficit* terminusok azt sugallhatják, mintha a beszélő nem tudná a nyelvet vagy alapnyelvváltozatát a hétköznapi kommunikációs szituációknak megfelelően használni, azaz a kommunikatív kompetencia (vö. Wardhaugh 2002, 224)

működési elégtelenségét sejteti. Ez az asszociáció ráadásul tovább mélyítheti az amúgy is virágzó nyelvi tévhiteket, kétnyelvűségi mítoszokat, a nyelvi ideológiákat (részletes leírásukat lásd pl. Lanstyák 2011). Azt a negatív attitűdöt erősítheti, mintha nem lenne a kétnyelvű beszélő kontaktuselemeket tartalmazó nyelvhasználata elég hatékony a kommunikációs célok végrehajtására. Holott erről szó sincs. A kétnyelvű beszélők számára ugyanis épp olyan természetes a különböző nyelvekből származó elemek használata (bizonyos kommunikatív célok elérése és stratégiák megvalósítása érdekében), mint az egynyelvűek számára az, hogy egyszer nyelvjárásban, másszor köznyelven szólalnak meg (vö. Bartha 1999/2005), s egy következő szituációban valamely regiszter elemeit használják, s mindez állandóan variálható a stílus (azaz a beszéd formalitásfokának, tehát a beszélő saját beszédére irányított figyelmének) a változtatásával (Márku 2013, 199).

A kétnyelvűségi jelenségek a kárpátaljai magyarok világhálón megjelenő szövegeiben is természetes módon vannak jelen, csakúgy, mint az élőbeszédben vagy az írásbeli kommunikációs műfajok némelyikében, hiszen a web2-es felületek csak a kommunikációs platform szerepét töltik be.

Ahogy a tanulmányban bemutatott példákból is látszik, a felhasználók előszeretettel használják ki a kétnyelvű lét adottságait, azt, hogy hozzáférnek két (vagy több) kódrendszer, két (vagy több) kultúra elemeihez. A kontaktusjelenségek a facebookos bejegyzésekben nem véletlenül vannak jelen, s nem a nyelvi deficit jelölői, hanem tudatos és kreatív kommunikációs fogások: gyakran a humor kifejezőeszközei, nyelvi játék, a többletjelentés vagy a másféle stílusérték jelölői, néha pedig a „kárpátaljaiság", a csoportszolidaritás verbális eszközei. A példákat (s tágabb értelemben a kárpátaljai magyarok netes nyelvhasználatát) csak úgy értelmezhetjük, érthetjük meg, ha figyelembe vesszük azt a nyelvi, kulturális, politikai, közéleti kontextust is, ahol megszülettek, valamint a kommunikációs felület, virtuális világ szabályait, szokásrendszerét is szem előtt tartjuk. A digitális térben egyrészt leképeződik a valódi vagy offline identitás, s annak faktorai, hozzátesz/(tehet) a valós identitáshoz, másrészt az új tér új lehetőségeket is ad a kísérletezésre.

Irodalom

Androutsopoulos, Janis 2006. Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. Journal of Sociolinguistics 10(4): 419–438.

Baker, Andrea J. 2009. Mick or Keith: blended identity of online rock fans. Identity in the Information Society 2: 7–21.

Bartha Csilla 1992. A nyelvek közötti érintkezés univerzáléi (Néhány adalék a kódváltás kérdésköréhez). In: Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára. Budapest: ELTE BTK. 19–28.

Bartha Csilla 1999/2005. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha, Csilla – Anita Márku 2015. Researching the internet language use as a modern trend in applied linguistics. In: Ilona Huszti – Ilona Lechner (szerk.): Modern trends in foreign language teaching and applied linguistics. Beregszász/Berehovo: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. 156–168. http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/modern-trends_11_17.pdf (2016.06.20.)

Bartha Csilla – Márku Anita 2016. Kreatív nyelvhasználat: a kárpátaljai magyarok digitális kommunikációjának néhány példája. In: Hires-László Kornélia (szerk.): Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II. Ungvár: Autdor-Shark. 61–77.

Bergs, Alexander 2006. Analyzing online communication from a social network point of view: questions, problems, perspectives. Language@Internet 3: article 3. (www.languageatinternet.de, urn:nbn:de:0009-7-3712, ISSN 1860-2029).

Bódi Zoltán 2004. Az írás és a beszéd viszonya az internetes interakciókban. Magyar Nyelvőr 128(3): 286–294.

Bódi Zoltán 2015. Az internetes nyelvváltozatokról. e-nyelv.hu magazin 2015/3. http://e-nyelvmagazin.hu/szerzo/?sz=88 (2015.11.11.)

Borbély Anna 2014. Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Castells, Manuel 1996/2000. The rise of the network society. Malden: Blackwell.

Crystal, David 2001/2004. Language and the internet. Cambridge: Cambrige University Press.

Csernicskó István (szerk.) 2003. A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. Ungvár: PoliPrint.

Csernicskó István – Márku Anita (szerk.) 2007. Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához. Ungvár: PoliPrint.

Csíkszentmihályi Mihály 2008. Kreativitás – A flow és a felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Eckert, Penelope 2006. Communities of practice. In: Keith Brown (szerk.): Enyclopedia of language and linguistics. Amsterdam: Elsevier. 683–685.

Fehér Katalin 2014. Milyen stratégiák mentén épül fel a digitális identitás? Feltáró kutatási szakasz: a munkavállalás előtt álló egyetemisták. Médiakutató 2014/02/nyár: 139–154.

Gereben Ferenc 1999. Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely, Osiris Kiadó.

Grosjean, François 1982. Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

Heller, Monica 1982. Negotiations of language choice in Montréal. In: John J. Gumperz (szerk.): Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press. 108–118.

Herring, Susan C. (szerk.) 1996. Computer-mediated communication. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. 1–10.

Herring, Susan C. 2004. Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online communities. In: Sasha A. Barab – Rob Kling – James H. Gray (szerk.): Designing for virtual communities in the service of learning. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 338–376.

Hires-László Kornélia 2010. „Az öreg fát már nagyon nehéz kivágni". A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: PoliPrint.

Labov, William 1972. Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lanstyák István 1998. A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Lanstyák István 2011. Nyelvi problémák és nyelvi ideológiák. In: Hires-László Kornélia – Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitikai és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest, Beregszász: Tinta Könyvkiadó – II.RFKF – Hodinka Antal Intézet. 48–58.

Lave, Jean – Etienne Wenger 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Márku Anita 2008. Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyarok körében. Ungvár, Beregszász: PoliPrint.

Márku Anita 2013. „Po zákárpátszki". Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: „Líra" Poligráfcentrum.

Márku Anita 2014a. Kódváltás: nyelvi deficit vagy kreatív kommunikációs stratégia. In: Navracsics Judit (szerk.): Transzdiszciplináris üdvözletek Lengyel Zsolt számára. Budapest, Veszprém: Gondolat Kiadó – Pannon Egyetem MFTK. 161–188.

Márku Anita 2014b. „Po násomu". Szolidaritás és kizárás: a kódváltás mint nyelvi játszma. In: Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Szoták Szilvia (szerk.): Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség. Írások Kolláth Anna tiszteletére. Budapest, Alsóőr: Tinta Könyvkiadó–UMIZ–Imre Samu Nyelvi Intézet. 225–235.

Márku Anita 2014c. „Po zákárpátszki". Kétnyelvűségi jelenségek (lexikai kölcsönzések) a kárpátaljai magyarok körében. In: Єлизавета Барань – Степан Черничко (ред.) Bárány Erzsébet – Csernicskó István (szerk.) Українсько-угорські міжмові контакти: минуле і сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції. Az ukrán-magyar nyelvi kapcsolatok múltja és jelene. Nemzetközi tudományos konferencia előadásai. Національна Академія Наук України Інститут Української мови – Міністерство освіти і Науки України – Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia Ukrán Nyelvi Intézete – Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma –II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. Ungvár: „Líra" Poligráfcentrum.193–212.

Márku Anita 2015. Az internetes nyelvhasználat kutatásának lehetőségei a kárpátaljai magyarok gyakorlóközösségeiben. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból. Ungvár: Autdor-Shark. 71–89. http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/HAI_KOTET_15.pdf

Maynor, Natalie 1994. The language of electronic mail: Written speech? In: Greta Little – Michael Montgomery (szerk.): Centennial usage studies. American Dialect Society 78: 48–54.

Meyerhoff, Miriam 2002. Community of practice. In: Jack K. Chambers – Peter Trudgill – Natalie Schilling-Estes (szerk.): The handbook of language variation and change. Oxford: Blackwell. 526–548.

Milroy, James – Lesley Milroy 1985. Linguistic change, social network and speaker innovation. Journal of Linguistics 21 (2): 339–384.

Molnár D. István – Molnár József 2005. Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.

Murray, Denise E. 1990. CmC. English Today 23: 42–46.

Myers-Scotton, Carol 1997. Code-switching. In: Florian Coulmas (szerk.): The handbook of sociolinguistics. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers. 217–237.

Navracsics Judit 2010. Kódváltás és kódkeverés kétnyelvűek spontán beszédében. In: Navracsics Judit (szerk.): Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 121–129.

Navracsics Judit 2011. Szóaktiváció két nyelven. Budapest: Gondolat Kiadó.

Sándor Klára 2011. Szólok, s ez megmondja, ki vagyok – tizedik rész. 2011. szeptember 24. http://www.galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=91586 (2016.06.20.)

Stalder, Felix 2000. Az analógtól a digitális identitás felé. Szabó Géza fordítása. Korunk 2000. április [online] http://felix.openflows.com/html/id_ana_dig_hu.html (2016.06.20.)

Szabó Tamás Péter 2012. Behálózott beszélők. Nyelv és Tudomány. [online] http://www.nyest.hu/hirek/behalozott-beszelok (2016.06.20.)

Veszelszki Ágnes 2011. Az infokommunikációs technológia hatása a nyelvre: A doktori disszertáció tézisei. http://doktori.btk.elte.hu/lingv/veszelszkiagnes/tezis.pdf (2014.02.12.)

Walther, Joseph B. – Malcolm R. Parks 2002. Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. In: Mark L. Knapp – John A. Daly (szerk.): Handbook of interpersonal communication. 3. Edition. Thousand Oaks: Sage. 529–563.

Wardhaugh, Ronald 2002. Szociolingvisztika. Budapest: Osiris.

Warschauer, Mark 2001. Language, identity, and the Internet. http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html (2013.10.22.)

Transcarpathian Hungarians' internet language use: language contact, identity and creativity

Abstract: The paper begins with a short literary and conceptual overview of current international research and trends in the area of internet linguistics, then the principles and partial results of a postdoctoral research project in the field are presented. It will be outlined whether there are contact phenomena in the Transcarpathian Hungarian internet users' discourses, how they use the digital platform and the largest community forum – Facebook – as creative language actors, and how some parts of identity appear in the digital area.

Keywords: internet language use, Transcarpathian bilingualism, code switching, borrowing, language creativity, digital identity

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Kisebbségi nyelvek az alkalmazott nyelvészetben

A résztvevői akciókutatás és az autoetnográfia között

Jelena Filipović
Faculty of Philology – University of Belgrade
jelenafbgd@gmail.com

Kivonat: Az autoetnográfiát konstruktív, kritikai kvalitatív módszertani megközelítésként a jelen tanulmány úgy mutatja be – a QUALIROM nemzetközi alkalmazott nyelvészeti projekt kapcsán – mint egy kiegészítő kutatási eszközt, hangsúlyt helyezve arra, hogy a csupán elméleti tudás és szakértelem fontos, de nem elégséges a 21. századi kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos projektek sikeres kivitelezésében és fenntarthatóságában. A résztvevői akciókutatást együttműködésen alapuló szociális és oktatási folyamatként értelmezi a tanulmány, amelynek során a kutatásban részt vevők számos kommunikatív és szociális kontextust hoznak létre azzal a céllal, hogy újraformázzák a domináns társas kapcsolatokat és gyakorlatokat. A kisebbségi nyelvek esetében – főleg az erősen stigmatizáltak esetében, mint pl. a romani – a kutatás módszertanának és kimeneteinek társadalmilag bevonó, transzdiszciplináris megközelítése alapvető fontosságú.

Kulcsszavak: alkalmazott nyelvészet, résztvevői akciókutatás, transzdiszciplinaritás, autoetnográfia, romani

1. Bevezetés

A tanulmány fő célja, hogy bemutassa a kisebbségi nyelvek kutatásának társadalmilag bevonó megközelítését az alkalmazott nyelvészet határain belül, pontosabban, hogy rámutasson a transzdiszciplináris megközelítés lehetséges előnyeire a kisebbségi nyelvtanulás és -tanítás kutatásában, speciális szociokulturális kontextusokban. Általánosan fogalmazva, a tanulmány episztemológiai célja a tudásépítés alternatív megközelítésének támogatása, amely a kutatóközösségek új, kognitív kulturális modelljének megalkotásához vezet, ami mindenféle bemenetet figyelembe vesz (nyelvi, szociolingvisztikai, etnolingvisztikai, autoetnográfiai stb.) a sokféle kontextusban a kutatás során, amelyben minden résztvevő fél tapasztalatát, identitását, perspektíváját, kultúráját, politikáját és nyelvét figyelembe veszik. Erre szükség van, ha jobban meg akarjuk érteni a kisebbségi nyelvek kutatásának kimeneteit és következtetéseit, amely kutatások a mai napig diszciplináris fragmentáció alá esnek (Bastardas Boada 2013; Filipović 2015). Továbbá, az alkalmazott nyelvészetet hosszú ideje a kvantitatív kutatási megközelítés

egyik legtermékenyebb területeként tartják számon, amely „a természettudományok objektív vizsgálatainak felülmúlni akarásából nőtt ki" (Dörnyei 2007, 31), és amely számokra, inkább változókra, mint esetekre, sztenderdizált folyamatokra és statisztikai elemzésekre épít az egyetemes igazság utáni folyamatos kutatás során (Dörnyei 2007, 33–34). A jelen tanulmány a kvalitatív kutatási paradigma alkalmazása mellett érvel, amely a reflexivitásra, a nézőpontok sokféleségére, a társadalmi és történelmi szituáltságra, valamint a vizsgált közösségek személyes bevonására összpontosít (Gergen–Gergen 2000).

A kisebbségi nyelvi kutatások, mint például a nyelvi kontaktusok, nyelvmegtartás, nyelvi revitalizáció stb. elemzése, nemcsak „objektív", kvantitatív elemzésnek voltak kitéve, hanem „osztályozták, dokumentálták és dokumentumarchívumban tárolták őket, ami mindennél jobban a tudományos kontextusokba való konzerválásukat eredményezte" (Flores Farfán–Córdoba Hernández 2012, 92). Másképp fogalmazva, a tudományos érdeklődés tárgyaként kezelték őket, a nyelvhasználó közösségekkel való valóságos és közvetlen kapcsolat nélkül. A 20. század második felének és a 21. század elejének interdiszciplináris nézőpontja a kisebbségi nyelvek kutatására alkalmazva párbeszédet eredményezett az olyan tudományágak között, mint például a nyelvpolitika és tervezés, korpusznyelvészet, dokumentációs nyelvészet, kritikai szociolingvisztika, kognitív antropológia és az antropológiai nyelvészet, ami széleskörű és változatosabb nézőpontokkal gazdagította a kisebbségi nyelvkutatást. Azonban az interdiszciplinaritás (ezen és más területeken is) nem ismerte fel a való világ komplexitását és a nem tudományos felekkel való folyamatos interakciók szükségességét a tudományos kutatás során. Következésképpen, határozottan azt gondolom, hogy a kisebbséginyelv-kutatásra *transzdiszciplináris* akcióként kell tekinteni, amelynek során a megoldásokat az *együttműködő, képessé tevő és adaptív tanulás* segítségével keressük, amit építő jellegű és *jóhiszemű* kommunikációval érhetünk el tudományos és nem tudományos, többségi és kisebbségi közösségek között. Ez magában foglalja a kvalitatív kutatási paradigma fontosságát az alkalmazott nyelvészetben, mely a nyelvet és funkcióit a különböző interakciós területeken nem egyszerűen semleges kommunikációs eszközként értelmezi, hanem inkább arra tesz kísérletet, hogy úgy tekintsen a nyelvre, mint ahogy azt „a nyelvhasználók látják és értékelik, valamint a többi/különböző beszélőközösségek, amelyek egy sor társadalmi, politikai, gazdasági, kulturális és más nem nyelvi tényezőtől függnek, amelyek meghatározzák a nyelv társadalmi státuszát, fontosságát és erejét a csoportokon, közösségeken belül és között" (Filipović 2015, 23).

2. Transzdiszciplináris, kvalitatív kutatás: autoetnográfia és résztvevői akciókutatás

A transzdiszciplináris kutatás együttműködő, párbeszédalapú, reflektív és generatív. A tudásalapú társadalmakban – szeretünk azzal büszkélkedni, hogy abban élünk – a transzdiszciplinaritás egy kapocs „a tudományalapú megoldások és a való életbeli problémák között – amelyek nagyon összetettek a tényszerű komplexitás, az értéktelítettség és a társadalmi korlátok tekintetében" (Wiesmann et al. 2008, 6). „A 20. század utolsó pár évtizedében (…) antipozitivista irányzat terjedt el a tudományos kutatások terén, mivel világosan felismerték a kutatás olyan kontextusba helyezésének szükségességét, amely magyarázattal tudna szolgálni arra, hogy az emberek milyen jelentést és szándékot kapcsolnak a cselekedeteikhez, amely figyelembe tudná venni a helyi véleményeket és mások véleményeit, és távol tudna maradni a nagy tudományos beszámolóktól a kutatási eredmények interpretációja során; valamint, amely sokféle nézőpontot és interpretációt tekintetbe venne. Nézőpontokat és interpretációkat olyan értelemben, hogy nemcsak a kezdeti kutatási posztulátumokat és kérdésfeltevéseket (hipotéziseket) befolyásolnák sokféle módon, hanem menet közben is változtathatnának a kutatás folyamatán, megalapozott elmélet[1] létrehozásával" (Filipović 2015, 13). Következésképpen a tudás (és tudásépítés) fogalma magában foglalja a részvételt, a kontextusba helyezést, az evolúciót, az élethosszig tartó bevonódást, az átjárást és illeszkedést más területekhez, problémákhoz/kérdésekhez. Ez azt is jelenti, hogy a transzdiszciplináris kutatásnak magában kell foglalnia a kutatók önreflexióját, miközben a kutató együtt változik és fejlődik a kutatási projektjével, figyelembe véve eredeti és folyamatban lévő, episztemológiai és tudományos nézőpontjának kritikáit, kiigazításait és változásait.

Másképp fogalmazva, a tudásépítés konstruktivista paradigmája – amivel teljesen egyetértek – a transzdiszciplináris, kvalitatív kutatáson[2] alapszik, amelyet

[1] „A »megalapozott elmélet« fogalma mind a kutatás módszerére, mind a kutatás eredményére vonatkozik. […] Alapvetően, a megalapozott elmélet módszerei rugalmas, analitikai útmutatók ahhoz, hogy a kutatók az adatgyűjtésükre és az induktív középkategóriájú elméleteik kidolgozására tudjanak összpontosítani egymást követő adatelemzési és fogalomfejlesztési szintek segítségével." (Charmaz 2005, 507).

[2] „A kvalitatív kutatóközösség a világon szétszóródott egyének csoportjaiból áll, akik kritikai interpretatív megközelítést próbálnak alkalmazni, ami segít nekik (és másoknak) megérteni az ijesztő körülményeket, amelyek meghatározzák az új század első évtizedének mindennapjait. […] Bármely és az összes kutatási stratégiát alkalmazzák (esettanulmány, etnográfia, fenomenológia, megalapozott elmélet, biográfiai, történelmi, résztvevői és klinikai), amely szisztematikusan elutasítja az egységes episztemológiai és módszertani paradigmát, mégis megtartja az általános fókuszt: (a) a »kerülőút

inkább értelmezek episztemológiai álláspontként, mint kutatási módszerek soraként, erős résztvevői bevonással. A pozitivista társadalomtudományok résztvevő megfigyelésére jellemző a kutatók hosszú együttélése a vizsgált közösséggel és azon a feltételezésen alapul, hogy lehetséges és szükséges objektíven megfigyelni az emberek életét, problémáit, örömeit, tragédiáit azért, hogy „dokumentálják azt, ami nemcsak »valóságos«, hanem a vizsgált személy saját, valóságról alkotott véleményét is megmutatja" (Tedlock 2005, 467). A kortárs résztvevői kutatás, amely megkívánja a közösséggel való hosszabb és közvetlenebb érintkezést is, nemcsak dokumentálni és leírni kívánja a kérdéses jelenséget, hanem „a kutatási projektek megosztott tulajdonjogát, a társadalmi problémák közösség alapú elemzését és a közösségi akció felé való irányultságot" (Kemmis–McTaggart 2005, 560) is jelenti. A társadalmi és egyéni részvétel ezáltal a résztvevői kutatás egyik fő jellegzetességévé válik az új kvalitatív paradigmában. A résztvevői kutatást úgy kell értelmezni, hogy a kutatók jelen vannak a vizsgált közösség életében és a közösség tagjait is bevonják a kutatási folyamat eredményének kialakításába (Filipović 2015, 16–17). A kortárs, résztvevői, transzdiszciplináris tudomány mérföldkövei az interpretáció, az empátia, és a társadalmilag hasznos kutatás, amely átlépi a tudományágak közötti határokat, és mindenféle tudást egyenrangúnak tekint (mind a kutatóintézetek magaslataiból érkező, mind a hétköznapi emberektől és élettapasztalataikból származó tudást) a minket körülvevő világ megértésének komplex folyamatában és a minket zavaró problémák megoldásai után való kutatásban.

A fentiek világosan megmutatják, hogy a transzdiszciplináris kutatás mennyire érzékeny, bonyolult és ellentmondásos terület lehet: a bevont felek nagyon gyakran nemcsak különböző típusú és fokú tudományos tudással rendelkeznek, hanem nagyon különböző kognitív kulturális modellekkel és elvárásokkal lépnek be a kutatásba. A másság ideológiáit, például a gyakorló vagy érdekközösségek ideológiáit – amelyek nem tartoznak az Európa-centrikus világképhez – mostanáig gyakran semmibe vették, nézőpontjukat nem tartották értékesnek, tovább veszélyeztetve ezáltal az olyan nagyon törékeny és rendkívül szükséges párbeszédet a tudományos és mindennapi közösségek résztvevői között: „A célok, értékek, elvárások és az ehhez kapcsolódó hatalmi összefonódások sokféleségének figyelmen

az interpretatív elméleten keresztül«, (b) a képviseleti politika elemzése és az irodalmi és kulturális formák szöveges elemzése, beleértve azok előállítását, terjesztését és felhasználását, (c) ezen formák etnográfiai, kvalitatív vizsgálata és képviselete a mindennapi életben, (d) új pedagógiai és interpretatív gyakorlatok kutatása, amelyek interaktívan bevonják a kritikai kulturális elemzést a tanórákon és a helyi közösségben, és (e) a lehetőségek utópikus politikája, ami orvosolja a társadalmi igazságtalanságokat és radikális demokráciát kíván, ami egyelőre igen távol áll a valóságtól." (Denzin–Lincoln 2005, 14–15; Filipović 2015, 15–16)

kívül hagyása mind a társadalomban, mind a tudományban a csupán szimbolikus részvétel veszélyét hordozza magában, ami a szerepek és pozíciók megszilárdulásához és a transzdiszciplinaritás innovatív potenciáljának csökkenéséhez vezet" (Wiesmann et al. 2008, 8) (további részletek lásd Filipović 2015).

A fenti elméleti és módszertani szempontokat figyelembe véve egy szemléletes autoetnográfiai esettanulmánnyal folytatom a gondolatsort, amely során kísérletet teszek arra, hogy bemutassam az autoetnográfia mint kvalitatív kutatási módszer fontosságát, amit hogyha kiegészítünk a résztvevői akcióval, akkor jobban megértjük a komplex társadalmi és tudományos kapcsolatok dinamikáját: ezekből áll – tudatosan vagy tudat alatt – általános tudásépítésünk jelentős része az alkalmazott nyelvészetben, ebben az esetben a kisebbségi nyelvtanulás és -tanítás területén. Az autoetnográfia kicsit terjedelmes definíciójával kezdem Canagarajah-tól (2012, 260): „Az autoetnográfiát a szót alkotó három tag jelentésével a legegyszerűbb definiálni: *auto, etno* és *gráfia*. Az *auto*-val kezdve: ezt a fajta kutatást a saját én szempontjából végzik, legyen szó a kutató saját tapasztalatiról, vagy a kutatott közösség tagjainak saját tapasztalatáról. (...) A következő az *etno*: ennek a fajta kutatásnak az a célja, hogy megjelenítse, hogy kultúra és egyén hogyan formálják egymást. (...) Végül a *gráfia*: az írás nem csupán az ember tudásának és tapasztalatainak átadására szolgál, hanem a hangsúly az írás, különösen a narratíva, kreatív forrásain van, az adatok generálása, rögzítése és elemzése céljából." A szerző az *analitikai autoetnográfia* fontosságával folytatja gondolatmenetét: „ami az elméletekkel és a kutatási eredményekkel összhangban van (Anderson 2006). (...) Sokféle írásos alkotás segít a narratíva írásában – a könyvek és tanulmányok, amiket olvasok, intézeti jelentések és levelezés a szakmai teljesítményemről, és a szövegek, amiket eddig írtam tanárként és tudósként. A narratíva fogalmazása közben felfedezem elrejtett érzéseimet, elfelejtett motivációimat és elnyomott érzelmeimet. Remélem, hogy ezen narratíva felépítése újabb összehasonlításokat és interpretációkat generál majd eltérő nézőpontokból" (Canagarajah 2012, 260–261).

Ennélfogva tanulmányomban az *autoetnográfia* terminust hasonló értelemben használom; először megpróbálom a résztvevői szerepem kritikai öntudatosságát felállítani, hogy világosabb és átfogóbb képet tudjak adni a kutató/projektközösség társas dinamikájáról, amelynek része voltam, másodszor pedig, hogy minél jobban össze tudjam kapcsolni az egyéni, helyi, glokális, nemzeti és nemzetek feletti kulturális, szocio-politikai és oktatási kontextusokat, amelyek a leírni szándékozott gyakorlóközösséget és a QUALIROM projekt kimeneteit formálták (az autoetnográfiai kutatás további részleteiről lásd pl. Ellis 2004 és Spry 2001).

3. QUALIROM: általános áttekintés

A QUALIROM projektet (*Quality Education in Romani for Europe*, magyarul: A romani nyelv minőségi oktatása Európában) (2010 december –2013 december) az Oktatási, Audiovizuális és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) Élethosszig tartó tanulás programja támogatta a KA2 nyelvi alprogramban, a *Tudatosítás és új tananyagok és/vagy online tanfolyamok kifejlesztése* kategóriában. „A *Quality Education in Romani for Europe* (QUALIROM) projekt bevezette és tesztelte a *romani nyelv kerettantervét (Curriculum Framework for Romani* (CFR)) (Council of Europe 2008) és az ennek megfelelő *Európai nyelvi portfóliókat (European Language Portfolio Models* (ELPs)), amelyek az Európa Tanács által kidolgozott Közös Európai Referenciakereten (*Common European Framework of Reference for Languages*) (Council of Europe 2001) alapulnak." (http://qualirom.uni-graz.at/home.html).

Amint ez a QUALIROM hivatalos weboldaláról származó rövid összefoglaló is megmutatja, a projekt alkalmazott nyelvészeti volt, pontosan meghatározott módszertani célokkal, a legújabb nyelvtanítási módszertanokhoz kapcsolódóan általában, és különösen a romani tanításához a különböző európai szociokulturális kontextusokban (a QUALIROM projekt további részleteiért lásd Filipović et al. 2010 és Filipović 2015). Azonban én azt szeretném megmutatni, hogy ezek a célok – és ez vonatkozik gyakorlatilag minden alkalmazott nyelvészeti és nyelvoktatás-politikai projektre, amikben részt vettem az elmúlt évek során – nem adnak kapcsolódási pontot azokhoz a komplex személyi, társadalmi, helyi, regionális, nemzeti és nemzetek feletti tényezőkhöz és erőkhöz, amelyek mind nagyon fontosak és mélyen kapcsolódnak a nyelvi és társadalmi valósághoz, és amelyeknek mindig tagadhatatlan szerepük van a konkrétan létrejövő kutatóközösségek kialakításában, és az adott közösség a projekt célkitűzéseit megvalósítani akaró munkájának (tudományos, valamint társadalmi vagy kulturális) kimeneteiben.

A QUALIROM projektet egyetemek koordinálták (a fő koordinátor a Grazi Egyetem *Treffpunkt Sprachen – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik* intézete (Ausztria) volt, és még további három európai ország egyetemei vettek részt a projektben, amelyek mindegyike nemzeti munkacsoportot koordinált a saját országában: a Károly Egyetem, Prága, Cseh Köztársaság; a Helsinki Egyetem, Finnország; és a Belgrádi Egyetem, valamint az Újvidéki Egyetem, Szerbia). Az ötödik résztvevő Szlovákia volt, ahol egy középiskolai igazgató – rengeteg tapasztalattal a főként, de nem csupán, cigány gyermekek innovatív oktatása terén – koordinálta a projektet. A projekt tagja volt az Élő Nyelvek Európai Központja (European Centre for Modern Languages (ECML)) is – az Európa Tanács

nyelvtanulással és tanítással foglalkozó intézete, Graz, Ausztria. A projekt a kezdetétől fogva nagyon erős transzdiszciplináris dimenzióval rendelkezett. Úgymint, a résztvevő országok tudományos életének képviselői olyan nemzeti munkacsoportokat alkottak, amelyekhez a romani nyelv különböző változatait anyanyelvi szinten beszélő személyek is csatlakoztak, akik nem, csak kevés vagy éppen szélesköru tanítási tapasztalattal rendelkeztek, és akiknek meg kellett ismerkedniük az európai nyelvoktatás-politika legújabb fejlesztéseivel, és – az Európa Tanács által kifejlesztett Közös Európai Referenciakereten (KER), a Romani nyelv kerettantervén és a romani nyelv Európai nyelvi portfólióján alapuló – kommunikatív nyelvtanítás és -tanulás innovatív megközelítéseivel. Az ő (újonnan szerzett) alkalmazott nyelvészeti kompetenciájukat használták a KER szintjei által meghatározott romani nyelvű tananyagok tervezésében és fejlesztésében.

Másképp fogalmazva, a projekt fő célja az volt, hogy romani nyelvű tananyagokat készítsen, amelyeket alkalmazni lehet a különböző országokban jelen lévő sokféle szociokulturális és oktatási helyzetben, különféle formális és informális oktatási rendszereken belül. Továbbá a kezdetektől meghatározták, hogy nem végeznek sztenderdizációt a projekt folyamán, azzal a céllal, hogy bizonyítsák, hogy a nem sztenderdizált nyelvváltozatokat is sikeresen lehet alkalmazni a különböző nyelvi háttérrel rendelkező cigány gyermekek oktatásában. Ez a szokatlan döntés hosszú távú hatással bírt a projekt kimeneteire, amit a következő részben szeretnék bemutatni.

Tudományos koordinátorokból és romani beszélőkből/tanárokból álló nemzeti munkacsoportok dolgoztak együtt a tananyagok tervezésén és fejlesztésén különböző korú tanulók számára (általános iskolai és korai középiskolai oktatásban) és különböző szintű romani nyelvtudással rendelkező tanulók számára (A1 – B2, a KER kompetenciaszintjei szerint). Így a romani különböző változatait anyanyelvi szinten beszélők szakértelmét elismerték és sikeresen alkalmazták a projekt megvalósítása során, igazán transzdiszciplinárissá téve azt.

A tanári kézikönyveket (a leendő romani nyelvtanárok segédleteit) minden esetben két nyelven készítették el: az adott ország nemzeti nyelvén és angolul. Magukban a tananyagokban, természetesen, a romani különböző változatait használták (arlije, gurbet, kelet-szlovák, kalderás, lovári és finn romani). A nemzeti munkacsoportok egy évben kétszer találkoztak – nemzetközi tanárképző szemináriumokon – a projektkoordinátorok által kiválasztott szakértőkkel, az ECML és az Európa Tanács támogatásával.

Az alkalmazott nyelvészet szemszögéből nézve a projekt lényegretörő és jól megtervezett volt, világos célokkal. Az összes célt elérték, és sikerült biztosítani a projekt kimeneteinek fenntarthatóságát. Ha megnézzük a QUALIROM hivatalos

weboldalát, több száz tananyagot találunk, amelyeket ingyenesen letölthetően, online készítettek és publikáltak, és amelyeket még a projekt befejezte után is frissítenek. Továbbá egyetemi szintű romani tanárképzési modult is kifejlesztettek a tudományos koordinátorok, de ennek a megvalósítása még a jövőbeni pénzügyi forrásoktól függ. Végezetül, az ECML, az Európa Tanács intézeteként, felajánlotta a konzorcium többi tagjának, hogy összeállít egy tréningszemináriumot a QUALIROM tananyagok alapján, amely el is készült és minden ECML tagállam számára hozzáférhető az intézmény tréningkínálatából. A szeminárium már 2015 óta működik, Szlovénia és Ausztria már hasznát is vette, más tagállamok pedig (köztük Szerbia) a közeljövőben tervezik meghívni az ECML szakértőket, a QUALIROM csapat tagjait. A szemináriumokat minden egyes ország szükségletét és célcsoportjait figyelembe véve alakították ki, például nyelvtervezők, nyelvoktatás-politikai intézmények, romani nyelvtanárok stb. számára.

4. QUALIROM: autoetnográfiai leírás

Ebben a fejezetben a projekt életének, az utótevékenységeknek és a levont következtetéseknek önreflektív, kritikai értékelését írom le, mely nagyon komplex és igen távol van az előző fejezetben leírt világos kimenetektől. Kísérletet teszek egy autoetnográfiai narratíva megfogalmazására, amely azon a résztvevői akciókutatáson alapszik, aminek részese voltam a projekt során. A szerb nemzeti munkacsoport tagjai közötti interakciók elemzésére fogok összpontosítani, valamint a nemzetközi tréning szemináriumokon megfigyelt interakciókra a különböző nemzeti munkacsoportok tagjai között. Továbbá körvonalazom a szerbiai felülről lefelé irányuló nyelvoktatás-politikai mechanizmusokkal kapcsolatos személyes benyomásomat, amelyekben részt kellett vennem azért, hogy biztosítsam országom részvételét a projektben (további részletekért lásd Filipović 2015, 87–97).

Elsőként, mint ahogyan azt már korábban írtam, a projektnek olyan kompetens romani beszélőkre volt szüksége, akik hajlandóak voltak részt venni új tananyagok kidolgozásában. Mivel Szerbia volt az egyetlen a konzorciumot alkotó öt országból, ahol már eredetileg is létezett romanitanítás az általános iskolai formális oktatásban, először azt gondoltam, hogy könnyű lesz választani a rendszerben eleve benne lévő tanárok közül. Azonban kiderült, hogy a Vajdaságban, Észak-Szerbiában – amely a mai napig is az egyetlen régió Szerbiában, ahol van szisztematikus, iskolai romanitanítás – dolgozó romanitanárok kis közössége még az efféle részvételről való gondolatot sem vette szívesen, az évekig tartó diszkrimináció következtében és a tanári státuszuk hivatalos elismerésének hiánya miatt

az iskolájukban (további részletekért lásd Filipović et al. 2007; 2010). Egyetemi tanárként nagyon lelkes voltam a projektet illetően és biztos voltam benne, hogy nemcsak elérjük a kitűzött célokat, hanem még élvezni is fogom a munkát. Megdöbbenéssel hallgattam a heves vitát a projekt legfőbb koordinátora – a romani dialektológia és kisebbségi nyelvoktatás-politika nemzetközileg elismert szakértője – és a két romanitanár között, akik megkérdőjeleztek minden elméleti és módszertani fogalmat és minden felvetett javaslatot. Nos, nem tudtam, hogy ez még csak a kezdet volt! A projekt első felében küzdenem kellett a tanárok gyakorlati tapasztalatokon alapuló nézőpontjaival is, valamint a nyelvtanítási módszerek szakértői tudásának hiányával – ami nagyon nehéznek bizonyult valaki olyan számára, aki már hozzászokott, hogy a hallgatói, gyakran kritika nélkül, hallgatják és elfogadják tudományos nézeteit – a szkepticizmusukkal az európai szerepet illetően a romanitanítás iskolai bővítésében, és végül, de nem utolsósorban, a magánjellegű hozzáállásuk és kapcsolatuk hatásaival a projekt előrehaladtára. Ahogy azt a bevezető fejezetben is leírtam, hiszek az empatikus részvételben és a transzdiszciplináris intervenciókban, amelynek során az élet különböző területeiről érkező emberek összefognak, hogy megoldjanak egy általánosan felismert problémát. Azonban egyetlen korábbi csoportmunka-tapasztalatom – és sok munkacsoportban dolgoztam ez előtt a projekt előtt – sem tanította meg nekem a különbséget a szakmai felelősség és a magánjellegű bevonódás között. Ebben az esetben a kulturális modellek, amelyeket megismertem a projekt alatt – és addig azt hittem, hogy nagyon „plurikulturális személy" vagyok, aki sokat tud másokról – annyira eltértek az általam eredetileg elképzelttől, hogy hirtelen felelősnek éreztem magam azért, hogy a projektbe bevont cigány asszony családon belüli erőszakot szenvedett, hogy a három projektbe bevont cigány személy közül kettőnek súlyos anyagi gondjai voltak, ami rányomta bélyegét a teljesítményükre, valamint felelősnek éreztem magam a feszültségért kettejük és a harmadik cigány résztvevő között, akinek egyetemi diplomája volt és jól fizető, biztos állása egy nemzetközi intézménynél. Másfél évembe került – a projekt első felébe –, hogy különbséget tudjak tenni a szakmai és emberi bevonódás között, és hogy megértsem, hogy az empátiám és a barátságosságom nem elég, és hogy a problémáikat nem tudom megoldani. Mindazonáltal jó hallgatóságnak bizonyultam, és remélem, hogy én is megváltoztattam a szerb tudományos közösség tipikus *gadja*-járól alkotott képüket. Folytattuk egymással a szakmai együttműködést a projekt befejezte után is, és úgy érzem, hogy ez az egyik legfontosabb kimenet. Ennek a következtetésnek a lényegessége eszembe se jutott, amikor elkezdtem a projektet.

Szakmai és tudományos szinten kapcsolatba kellett lépnem a cigány közösség romani nyelvtervezőivel (a szerbiai cigány kisebbség Nemzeti Tanácsával) és a

szerb Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Minisztérium nyelvoktatás-tervezőivel. A Minisztérium nyíltan támogat minden kezdeményezést, amely a cigány gyermekek oktatásbeli helyzetének javítását célozza, több mint egy évtizede (2002 óta, amikor elismerték a cigányságot nemzeti kisebbségnek és ezáltal, a Szerb Alkotmány szerint, emberi és nyelvi jogokra jogosultnak). Azonban ez a támogatás főként névleges volt, és csak a kezdeményezést támogató dokumentumok aláírásából állt, világos megvalósítási stratégia nélkül. Bevallom, hogy ezért a minimális támogatásért is hálás voltam, mert enélkül lehetetlen lett volna kivitelezni a projekt legtöbb tevékenységét. Másrészről a romani tudósok magából a közösségből a mai napig kifejezetten lenézik a projektet, mivel azt egy olyan *gadja* vezette, aki nem is tud romaniul, továbbá, mert a projekt támogatta a romani nyelvváltozatokat, figyelembe vette a nem sztenderdizált romani dialektusokat és felhasználta őket a tananyagok készítése során (ezt meg is mondták nekem azon kevés telefonbeszélgetés alkalmával, amit egyikükkel folytattam). Legvilágosabban akkor derült ki a projekt tapasztalataival és termékeivel szembeni ellenállás, amikor a nemzeti akkreditációs intézmény – amely azon szemináriumok akkreditálásáért felelős, amelyeket az általános és középiskolai tanároknak el kell végezniük a tanítási engedélyük ötévenkénti meghosszabbítása érdekében – elutasította a QUALIROM projekt alapján előkészített nemzeti szeminárium javaslatát. Az akkreditációs bizottság vezetője egy olyan cigány kutató volt – a cigány közösség és a közösséget képviselő politikai szervezetek nagyra becsült tagja –, aki buzgón propagálja az egységesített, sztenderdizált romani nyelv használatának ügyét az egész volt Jugoszlávia területén (a régió romani sztenderdizációjáról további részletekért lásd Đurić 2011, 9). Ő egy személyben döntött arról, hogy a tananyagaink nem számítanak fontosnak a szerbiai cigány gyermekek oktatási helyzetének javítása érdekében (további részletekről lásd Filipović nyomdába adva).

A QUALIROM projekt nemzetközi társadalmi és antropológiai dimenziója – megítélésem szerint – sokkal jobb. A nemzeti munkacsoportok tagjai (10 és 26 fő között) rendszeresen találkoztak – évente kétszer 2010 december és 2013 december között – az Európa Tanács alkalmazott nyelvészeti szakemberei által vezetett tanárképzési szemináriumokon.

Az első szeminárium nagyon sok háttérben meghúzódó feszültséggel és az öt országból érkező romanitanárok gyanakvó tekintetének keresztttüzében kezdődött. A nemzeti munkacsoportok együtt ültek, a saját nemzeti nyelvükön beszéltek, és bizalmatlanul tekintettek az egyetemi tanárokra. Nyelvi akadályok is voltak. A projekt hivatalos nyelve az angol volt, és a szemináriumokat is angolul tartották. Azonban a romanitanárok többsége (kivéve a finnországi csoportot) nem rendelkezett magas szintű angol nyelvi kommunikációs kompetenciával. Ezért

vettünk igénybe szinkron és konszekutív tolmácsolást (a szemináriumok helyszínétől függően). Természetesen a pénzügyi helyzetünk nem volt megfelelő, ezért úgy döntöttem, hogy megkérem a saját Ph.D. hallgatóimat – akik egyáltalán nem hivatásos tolmácsok – hogy segítsenek egyetemi kreditekért[3] cserébe. Örömmel jöttek, mert kitűnő gyakorlatnak tekintették, amit beleírhatnak majd a szakmai önéletrajzukba. Mivel az osztrák csoport romani beszélői szintén a volt Jugoszlávia (Szerbia és Macedónia) területéről érkeztek, és Szlovákiából volt egy asszony, aki tudott szerbül, a hallgatóim nekik is tolmácsoltak. Ez a döntés volt az egyik első lépés a kölcsönös bizalmon és jó szándékon alapuló interperszonális kapcsolatok kialakulása felé. A romanitanárok – szakmai és személyes identitásuk szempontjából – a hallgatóimtól nem tartottak annyira, mint az egyetemi tanároktól.

Egyúttal mindig mindenki szállása ugyanabban a hotelben volt a szemináriumok alkalmával. Az étkezési idők, a séták a szemináriumra és vissza, mind kitűnő lehetőséget biztosítottak egy spontán gyakorlóközösség kialakítására. Sokféle nyelven beszéltünk (szláv nyelveken, főként csehül, macedónul, szerbül és szlovákul), romani dialektusokon felváltva, az angol szerepe háttérbe szorult. Tanúja voltam egy spontán nyelvi viselkedés kialakulásának, amely egy *önszerveződő, komplex, adaptív gyakorlóközösség* kialakulásához vezetett, a QUALIROM gyakorlóközösséghez (további részletekről a nyelvi komplexitás, a spontán nyelvi viselkedés, és a spontán gyakorlóközösségek tárgykörében lásd Filipović 2015). A QUALIROM projekt tudományos és nem tudományos tagjai egy kis idő elteltével együttműködően kezdtek el dolgozni a számukra kijelölt feladatokon. A nemzeti munkacsoportokat már nem lehetett megkülönböztetni: az emberek vegyesen ültek a szemináriumokon, a reggelinél, ebédnél, és vacsoránál. A romanitanárok öntudatossága és magabiztossága megnőtt, és egyre fokozódott szemináriumról szemináriumra. Minden egyes találkozás alkalmával egyre szabadabban fejezték ki gondolatikat, osztották meg a projekt kimenetei szempontjából fontos tanítási és élettapasztalataikat. Így megerősítve, elkezdtek kritikusan gondolkodni nemcsak a nyelvtanításról, hanem az általuk beszélt romani változatok szerkezetéről és nyelvi rendszereiről is. A romani nyelvészetről és dialektológiáról tartott szeminárium, körülbelül a projekt felénél, rendkívül megvilágító hatású volt: „Úgy tűnt, hogy a romanitanárokat felvillanyozták a saját nyelvük eredetéről, fragmentációjáról és a jelen dialektológiai helyzetéről szóló ismeretek. Az összehasonlító rekonstrukció módszerével megmutatták nekik, hogy miért hasonlítanak, de mégsem néznek

[3] Ez megint egy olyan tapasztalat, amit nem tanítanak a terepmunka módszereiről szóló szociolingvisztikai és alkalmazott nyelvészeti kurzusokon. A pénzügyi keretek szűkössége nagyon kreatívvá tesz bennünket, ha el kívánjuk érni a különböző projektek által kitűzött alapvető célokat.

ki és hangzanak teljesen ugyanúgy a lexémák a különböző dialektusokban. Megadták nekik a különböző dialektusok rokonságának megállapításához szükséges elméleti alapokat, és tetszett nekik, hogy most már ők is el tudják magyarázni a többieknek, hogy hogyan vette fel a romani nyelv a mai alakját" (Filipović 2015, 93). Egy másik, nem tervezett hatása is volt a projektnek: az öt országból érkező romanitanárok elkezdtek komolyan érdeklődni a saját nyelvük, nyelvi örökségük iránt, és elkezdték értékes forrásnak, és nem a régmúlt idők emlékének tekinteni azt. Továbbá a projekt során más fényben kezdték el látni saját magukat, és megértették az önképzés és folyamatos tanulás szükségességét ahhoz, hogy teljesíteni tudják az országuk oktatási törvényei által előírt adminisztratív feltételeket. Szerbiában a projektbe bevont három romanitanár közül kettő (mint korábban említettem, a harmadiknak volt már egyetemi végzettsége pedagógia szakirányban, valamint akkor éppen jogásznak is tanult) úgy döntött, hogy befejezi a középiskola utolsó évét is. Ma pedig anyagi támogatásért folyamodnak azért, hogy be tudjanak iratkozni egy romanitanárokat képző főiskolába, a szerbiai Vršacban. Ezenfelül, a projekt befejezte után, a projektbe bevont szerbiai tanárok létrehoztak egy civil szervezetet – amelynek magam is az egyik alapító tagja voltam –, mely a romani nyelvtanítás támogatását tűzte ki célul az országban. Ez a társadalmi kezdeményezés kiváló példája annak az alulról felfelé építkező nyelvoktatási politikának, amely során alaptevékenységeket végeznek egy konkrét nyelvi közösség oktatási igényeinek támogatására.

5. Tudományos implikációk

A QUALIROM projekt – véleményem szerint – kiváló példa a *nyelvi vezetésre* transzdiszciplináris kutatási körülmények között. A vezetés fogalma, a komplex vezetéselmélet szerves részeként (Uhl-Bien et al. 2007, idézve Filipović 2015), a heterachikusan[4] szervezett gyakorlóközösségekkel van összefüggésben, ahol a tevékenységeket az adott közösség bármely tagja szabadon kezdeményezheti, ebben az esetben a QUALIROM gyakorlóközösségen belül, függetlenül az egyén iskolai végzettségétől és angol – mint a tudományos kommunikáció nemzetközi nyelve – nyelvtudásától. Mint már említettem, ennek a sajátos gyakorlóközösségnek fő eleme a spontán nyelvi viselkedés. A spontaneitás folyamatként

[4] A heterarchia a gyakorlóközösségek önszerveződésének spontán formája, ahol a felelősség és a hatalom kiosztása a bizalmon, heterogenitáson és minimális hierarchián alapuló kapcsolatok útján történik (Stark 2001, 71, 75)

értelmezendő, amely magában foglalja: „(1) a meglévő elemek újraformálódását az eredeti elemektől kvalitatívan különböző kimeneti célok elérése érdekében, és (2) az önszerveződést" (Uhl-Bien et al. 2007, 308, idézve Filipović 2015, 39). A QUALIROM közösségen belül új kommunikációs minták jelentek meg, amelynek során a különböző nyelvek és a romani nyelvváltozatok elemeit szabadon és felváltva használták azért, hogy elérjék a kívánt kommunikatív és társadalmilag hasznos célokat. *Adaptív*[5] vezetők születtek, a lelkes, új és konstruktív szövetségeket alkotni kész egyének informális és adaptív interakciói során. A tény, hogy pár lépéssel továbbléptek, és mint a szerbiai romani beszélők esetében, oktatási civil szervezetet alapítottak, és megpróbáltak akkreditáltatni egy nemzeti oktatási szemináriumot a QUALIROM tapasztalataik alapján, azt mutatja, hogy túlléptek az adaptív vezetésen, és *képessé tevő* vezetőkké váltak, készen arra, hogy a tudásukat az eredeti gyakorlóközösségen – ahol az adott kommunikatív gyakorlatok megjelentek – kívül is alkalmazzák. Az utolsó és leglényegesebb vezetési szint, amely bármilyen társadalmi változás elismertetéséhez szükséges a nyelvoktatás-politikában, az *adminisztratív* vezetés, mely „formális menedzseri szerepű egyének és csoportok akcióira vonatkozik, akik olyan tevékenységeket terveznek és koordinálnak, amelyek szervezetileg előírt kimenetek hatékony megvalósítását célozzák" (Uhl-Bien et al. 2007, 305, idézve Filipović 2015, 39). Ezt a fajta vezetési szintet, amennyire én tudom, még egyetlen romani nyelvpolitikai és tervezési kontextusban sem sikerült elérni. Véleményem szerint ez annak köszönhető, hogy a felhatalmazásra *(empowerment)* hierarchikusan szervezett társadalmainkban még mindig a hatalomért folytatott küzdelemként, dominanciaként tekintenek, és nem „a hatalom pozitív, megerősítő és képessé tevő fogalmaként" (Allen 1998, 458). Minden lépés, amely alulról felfelé irányuló nyelvi és társadalmi változás felé mutat, fenyegetésnek számít a hivatalos nyelvtervezők hatalmára és legitimációjára nézve, akiket felülről lefelé neveztek ki (oktatási, politikai vagy egyéb) állami intézmények vagy az adott oktatási rendszer.

A fenti állításokból közvetlen következtetéseket lehet levonni a romani sztenderdizáció megértésével kapcsolatban. Ha a nyelvet komplex rendszernek tekintjük, amely folyamatos és nyílt interakcióban van a beszélő közösségekkel és a nyelvet használó társadalmakkal, akkor helye van a spontán létrejövő interakciós gyakorlatoknak, amelyek a közösségek nemcsak kommunikatív, hanem társas, kulturális, etnikai, vallásos és egyéb igényeit is kielégítik. Ezeket az új gyakorlatokat el kellene ismertetni az adminisztratív vezetőkkel és nyelvpolitikai

[5] További részletekről a nyelvi és társadalmi komplex rendszerek és a vezetés típusai (adaptív, képessé tevő és adminisztratív) a nyelvben és társadalomban témakörben lásd Filipović (2015).

dokumentumokba kellene foglalni. A romani esetében ez azt jelentené, hogy egyetlen sztenderd nyelvváltozatot sem lenne szabad felülről erőltetni, mert az gyakran, ha nem mindig, ellentétben áll a beszélők helyi, nem sztenderdizált változatú kommunikatív kompetenciájával. Halwachs (2012, 324) így ír a felülről lefelé irányuló romani sztenderdizáció következményeiről Romániában: „A (Roma Szövetség által az 1990-es varsói deklarációban javasolt sztenderdizált változat) használatát a romani tanórákon gyakran kritizálják a helyi roma aktivisták és tanárok, főként azért, mert sem a tanulók, sem a romani kompetens szülők nem tudnak azonosulni ezzel a változattal. Ezekben a beszámolókban a sztenderd változatot úgy írják le, hogy távol esik a helyi változatoktól, és bizonyos fokig érthetetlen számukra. Továbbá, mivel csaknem kizárólag egyedül a tanórákon használják, következésképpen, nincs funkciója sem a mindennapi, sem a közéletben, ez *a sztenderd változat értéktelennek számít a tanulók későbbi élete szempontjából*" (kiemelés tőlem). A romani nyelvpolitika és -tervezés alternatív megközelítése szerint a nyelvre és a társadalomra komplex, adaptív rendszerekként tekintve, és a heterarchia és vezetés fogalmát figyelembe véve, a különböző romani gyakorlóközösségeket fel kellene jogosítani arra, hogy olyan kommunikációs gyakorlatokat használjanak, amely könnyen használható számukra, azzal az elvárással, hogy új kommunikatív és strukturális minták jelennek majd meg, amelyeknek helyük lesz a romani sztenderd változatában (vagy változataiban) a jövőben. Ezt természetesen nagyon nehéz elfogadtatni a legtöbb európai nyelvésszel, akik sztenderd nyelvi kultúrákban nőttek fel (Milroy 2001; Filipović 2007; 2012; 2015), ahol a felülről lefelé irányuló nyelvi sztenderdizáció nacionalista modelljén (Geeraerts 2003) alapuló modern nyelvideológiát használják a státusz- és korpusz-nyelvtervezés folyamatában. Ez a fajta sztenderdizáció (csaknem) teljesen érzéketlen a társadalmi változásokra és az egyéni vagy közösségi érdekekre (Filipović 2009; 2012; 2015), és még ma is heves vitákat vált ki sok európai, köztük a szerb társadalomban. Amint azt a Halwachs (2012) idézet világosan megmutatja, ez a romani sztenderizáció némely esetében is eredménytelennek bizonyult.

Ezért gondolom, hogy a QUALIROM projekt autoetnográfiai leírása valójában javaslat az alternatív tudományos és társadalmi akciók keresésére, amelyek olyan vezetőkből álló gyakorló- és érdekközösségeket hoznának létre, akik képesek új kutatási és fogalmi paradigmák tervezésére a nyelvészet minden területén (szociolingvisztika, alkalmazott nyelvészet, oktatási nyelvészet, antropológiai nyelvészet stb.). A kisebbségi nyelvoktatás politika és tervezés területe jó példája lehet ezen alternatív nyelvi és társadalmi megközelítés kiterjesztett megvalósításának. A javaslat mögött meghúzódó feltételezés az, hogy mi mindannyian társadalmi döntéshozó személyek vagyunk (függetlenül a tudományos, szakmai és/vagy való

életbeli közösségekben betöltött státuszunktól, rangunktól) és mindannyian felhatalmazva kell érezzük magunkat a transzdiszciplináris, empatikus kutatási paradigma megvalósítása során arra, hogy adaptív, képessé tevő, sőt adminisztratív vezetőkként működjünk közre a komplex, nem lineáris, önszerveződő és adaptív társas struktúrákon belül, amelyek rugalmasak és nyitottak a változásra és továbbfejlődésre. Ez a szemlélet közelebb hoz minket a konstruktív tudás fogalmához is, amelyre nem egy személy vagy intézmény tulajdonaként tekintünk, hanem – egy adott közösség részéről társadalmi problémák észlelésén és interpretációján alapuló – résztvevői akcióként tudományos szakértelemmel társítva, amely új eredményekhez vezet, amikre közös javakként tekintünk és megosztunk minden érdekelt féllel és résztvevővel. Ezt a fajta tudást nemcsak tudományos elméletekkel, modellekkel és terminológiával határozzuk meg, hanem a tudásépítés inkább a kutató laboratóriumokon és egyetemeken kívül élő és dolgozó emberekkel való dinamikus kapcsolaton alapul, ahol nincs éles határvonal a kutatók és a kutatás alanyai és tárgyai között, vagy a tudományág és a kutatás területe között. A tudás keresése ugyanis csak akkor tartható fenn, ha készek vagyunk személyesen bevonódni, vezetőkként közreműködni, és (ön)kritikusan értékelni az adott problémákat és saját beavatkozásainkat, olyan önbizalommal, amelyre a heterarchikus, önszerveződő és rugalmasan változékony gyakorló- vagy érdekközösségekben való részvételünk jogosít fel.

Irodalom

Allen, Amy 1998. Power trouble: Performativity as critical theory. Constellations 5(4): 456–471.

Anderson, Leon 2006. Analytic autoethnography. Journal of Contemporary Ethnography 35: 373–395.

Bastardas Boada, Albert 2013. Language policy and planning as an interdisciplinary field: towards a complexity approach. Current Issues in Language Planning 14(3–4): 363–381.

Canagarajah, Suresh A. 2012. Teacher development in a global profession: an autoethnography. TESOL Quarterly 46(2): 258–279.

Charmaz, Kathy 2005. Grounded theory in the 21st century. In: Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (szerk.): The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 507–535.

Council of Europe 2001. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe 2008. A curriculum framework for Romani. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. http://tinyurl.com/j8kdf8w

Denzin, Norman K. – Yvonna S. Lincoln 2005. Introduction. The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 1–32.

Dörnyei, Zoltán 2007. Research methods in applied linguistics. Qualitative, quantiative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Đurić, Rajko (szerk.) 2011. Standardizacija romskog jezika. Sarajevo: Udruženje Kali Sara Romski informativni centar.

Ellis, Carolyn 2004. The Ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira Press/Rowman & Littlefield Publishers.

Filipović, Jelena 2007. Ideologija jezika i standardizacija: istorija i budućnost srpskog standardnog varijeteta. Primenjena lingvistika 8. Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu i Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu. 22–31.

Filipović, Jelena 2009. Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Filipović, Jelena 2012. Language policy and planning from the complexity perspective. In: Julijana Vučo – Jelena Filipović (szerk.): Philological research today. Language and society. Belgrade: Faculty of Philology Press. 285–320.

Filipović, Jelena 2015. Transdisciplinary approach to language study. The complexity theory perspective. London: Palgrave Macmillan.

Filipović, Jelena (nyomdába adva). Vzdělávání Romů v Srbsku: perspektiva projektu QualiRom. Romano džaniben 2015(2).

Filipović, Jelena – Julijana Vučo – Ljiljana Djurić 2007. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. Current Issues in Language Planning 8(2): 222–242.

Filipović, Jelena – Julijana Vučo – Ljiljana Djurić 2010. From language barriers to social capital: Serbian as the language of education for Romani children. In: Matthew T. Prior et al. (szerk.): Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 261–275.

Flores Farfán, José Antonio – Lorena Córdova Hernández 2012. Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada. México, DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Geeraerts, Dirk 2003. Cultural models of linguistic standardization. In: René-Frank Dirven –Martin Roslyn-Pütz (szerk.): Cognitive models in language and thought. Ideology, metaphors and meanings. Berlin: Mouton de Gruyter. 25–68.

Gergen, Mary M. – Kenneth J. Gergen 2000. Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In: Norman K. Denzin – Yvonna. S. Lincoln (szerk.): Handbook of qualitative research (2nd ed). London: Sage. 1025–1046.

Halwachs, Dieter 2012. Romani teaching: some general considerations based on model cases. In: Tibor Varadi – Goran Bašić (szerk.): Promene identiteta, kulture jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije. Beograd: SANU (Odeljenje društvenih nauka). 319–334.

Kemmis, Stephen – Robin McTaggart 2005. Participatory action research. In: Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (szerk.): The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 559–603.

Milroy, James 2001. Language ideologies and consequences of standardization. Journal of Sociolinguistics 5(4): 530–555.

Spry, Tami 2001. Performing autoethnography: An embedded methodological praxis. Qualitative Inquiry 7: 706–732.

Stark, David 2001. Ambiguous assets for uncertain environments: Heterarchy in postsocialist firms. In: Paul DiMaggio (szerk.): The twenty-first-century firm: Changing economic organization in international perspective. Princeton, Oxford: Princeton University Press. 69–104.

Tedlock, Barbara 2005. The observation of participation and the emergence of public ethnography. In: Norman K. Denzin – Yvonna S. Lincoln (szerk.): The Sage handbook of qualitative research, 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications. 467–505.

Uhl-Bien, Mary – Russ Marion – Bill McKelvey 2007. Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. The Leadership Quarterly 18: 298–318.

Wiesmann, Urs – Susette Biber-Klemm – Walter Grossenbacher-Mansuy – Gertrude Hirsch Hadorn – Holger Hoffmann-Riem – Dominique Joye – Christian Pohl – Elisabeth Zemp 2008. Enhancing transdisciplinary research: A synthesis in fifteen points. In: Gertrude Hirsch Hadorn et al. (szerk.): Handbook of Transdisciplinary Research. Dordecht: Springer. 433–441.

Fordította: Iványiné Liszi Katalin

Minority languages in applied linguistics: Between participatory action research and autoethnography

Abstract: Autoethnography as a constructive, critical qualitative methodological technique is outlined herein in context of an international applied linguistics project QUALIROM as an additional research tool in order to emphasize the fact that mere theoretical knowledge and expertise are important but not sufficient for a successful implementation and sustainability of minority languages related projects in the 21st century. Participatory action research is hereby understood as a collaborative social and educational process, in which research participants create a number of communicative and social contexts aimed at reshaping dominant social relations and practices. When it comes to minority languages, especially highly stigmatized ones, such as Romani, the concept of socially engaged, transdisciplinary approach to research methodology and research outcomes becomes of crucial importance.

Keywords: applied linguistics, participatory action research, transdisciplinarity, autoethnography, Romani

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Az ukrán nyelvpolitika és többnyelvűség az ATO-korszakban

Csernicskó István
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és Pannon Egyetem
csernicsko.istvan@kmf.uz.ua

Kivonat: Az 1991-ben függetlenné vált ukrán állam rövid történetének legmélyebb válságát éli. A konfliktusnak számos komoly oka van. Az ország nyelvi megosztottsága döntő szerepet játszik az Európa biztonságát fenyegető politikai és katonai válságban. Ukrajna lakosságának jelentős része egyaránt rendszeresen használja az ukrán és az orosz nyelvet. A tanulmány bemutatja, hogyan kívánta rendezni az ukrán politikai elit a nyelvi helyzetet egy nyelvtörvény elfogadása révén. Az elemzés felvázolja az ukrán nyelvpolitika ívét a 2014 februárja utáni időszakban.

Kulcsszavak: Ukrajna, nyelvpolitika, többnyelvűség, nemzetépítés, identitás

1. Az útkeresés dilemmái

Az 1991-ben függetlenné vált ukrán állam rövid történetének legmélyebb válságát éli. 2013 késő őszén – politikai és gazdasági válságok sorozata után és előtt – halálos áldozatokkal járó zavargások törtek ki Kijevben; 2014 márciusában Oroszország annektálta a Krím félszigetet; 2014 áprilisa óta folyik a hivatalosan „antiterrorista operáció"-nak [Антитерористична операція, АТО] nevezett háború az ország keleti végein. Az egész Európa biztonságát fenyegető, a szűkebb és tágabb térség gazdasági fejlődését visszavető politikai, katonai és gazdasági válság kirobbanásában szerepe volt az eltaktikázott nyelvpolitikának is.

A Szovjetunió széthullása után az ukrán nemzetépítést egyik oldalról megkönnyítette a szovjet múltból megörökölt intézményrendszer (viszonylag pontosan rögzített külső és belső határok, működő parlament és minisztériumok Kijevben, köztársasági alkotmány és törvények, képviselet az ENSZ-ben, állami hivatalok és hivatalnokok stb.); másrészt azonban – a mély gazdasági válság és a társadalmi, politikai átalakulás okozta sokk mellett – megnehezítette a jelentős orosz közösség. Az 1989-es utolsó szovjet népszámlálás adatai szerint Ukrajnai lakosságának 72,7%-a volt ukrán, 22,1%-a orosz, s mindössze 5,2%-a egyéb nemzetiségű; ugyanekkor 66,7% volt ukrán, 32,8% orosz és alig 0,5% más anyanyelvű. Az első (és mindeddig egyetlen) ukrajnai cenzus 2001-ben 77,8%-nyi ukrán, 17,3%-nyi orosz és 4,9%-nyi más nemzetiségű állampolgárt regisztrált; anyanyelv alapján az államnyelvet anyanyelvként beszélők aránya 67,5%, az orosz ajkúaké 29,6%, a más

anyanyelvűeké pedig 2,9% volt. Figyelemreméltó adat, hogy 1989-ben 12,3%, 2001-ben pedig 11,5% volt azoknak az aránya, akik ukrán nemzetiségűnek, de orosz anyanyelvűnek vallották magukat (Lozyns'kyi 2008).

Ez a jelentős orosz közösség egyik napról a másikra szociológiai értelemben kisebbségben találta magát a függetlenné vált egykori szovjet tagköztársaságban (Brubaker 1996, 17). A többmilliós ukrajnai oroszok úgy váltak hirtelen kisebbséggé, azaz *de jure* alárendelt státusúvá, hogy korábban a szovjet birodalom nyelvileg és kulturálisan privilegizált csoportját alkották, ahol az orosz a „nemzetek közötti érintkezés nyelve" volt. Ám *de facto* ezeket a kedvező gazdasági, politikai és kulturális pozíciókat jelentős részben az államváltás után is sikerült átmenteni (Brubaker 2006, 16; Rjabcsuk 2015, 136–137). Az ukránok pedig úgy kerültek kisebbségből az államszervező etnikum szerepébe, hogy a gazdasági és kulturális erőforrások legnagyobb része a (meghatározó hányadában orosz ajkú) posztszovjet elit ellenőrzése alatt maradt.

Az egyébként is problémákkal terhelt, feszült politikai helyzetben a konfliktus abból fakad, hogy az új államszervező etnikum (az ukrán) igényt tart az orosz közösség összes volt és még féltve őrzött pozíciójára: a politikai, gazdasági és kulturális élet teljes kitöltése mellett a nyelvek szimbolikus terében is kizárólagos szerepre törekszik; a szovjet rendszerből pozícióinak nagy részét átmentett elit pedig továbbra is fenn akarja tartani a status quo-t.

A két domináns csoport közötti küzdelem az ukrán és orosz nyelv funkciói körül bontakozott ki. Ennek következtében paradox helyzet állt elő a nyelvi helyzet és az állami nyelvpolitika megítélésében: a kisebbségek (köztük leghangosabban az orosz ajkúak) elégedetlenek a számukra garantált nyelvi jogokkal, míg a többségi elit aggódik az ukrán nyelv jelenlegi státusza és jövője miatt (Bowring 2014; Kulyk 2014; Maiboroda et al. 2008, 9; Zaremba–Rymarenko 2008, 276; Rjabcsuk 2015, 157). A nyelvek és identitások küzdelmét Korostelina (2013, 313) feszültséget generáló zéró összegű játéknak látja, amely lehetetlenné teszi a kompromisszumot. A probléma rendezését az is hátráltatja, hogy az ellentétes álláspontok képviselői között nem folyik érdemi párbeszéd; a nyelvi helyzetről folyó diskurzusban vagy csak az egyik, vagy kizárólag a másik oldal véleménye jelenik meg (Chernenko 2011, 50).

Az országban két nyelv uralja a nyelvhasználati színterek többségét: az ukrán és az orosz (Bilaniuk 2010, 109; Bowring 2014, 70; Shumlianskyi 2010, 135). „Ukrajna gyakorlatilag kétnyelvű ország, ahol, úgy tűnik, mindenki egyaránt ért ukránul és oroszul, és ahol a döntő többség (a különféle közvélemény-kutatások során a válaszadók nagyjából kétharmada) azt állítja, hogy szinte folyékonyan beszéli mindkettőt" – foglalja össze a helyzetet Rjabcsuk (2015, 136). A függetlenség elnyerése

után 25 évvel a nyilvános nyelvhasználati színterek jelentős részén továbbra is az orosz dominál, az ukrán használata még az államigazgatásban sem kizárólagos (Csernicskó 2016a). Az ország orosz ajkú része szeretné továbbra is fenntartani ezt a helyzetet, az állam névadó nemzetisége azonban az ukrán nyelv használati körének kiterjesztésére törekszik.

Az ukrán–orosz pozícióharcok meghatározzák a nyelvi helyzet megítélését, valamint a két- vagy többnyelvűséghez való viszonyt. Nincs konszenzus abban a kérdésben, milyen szerepe legyen a szovjet világ utáni új identitás konstruálásában és a nemzetépítésben az ukrán nyelvnek; milyen státusszal bírjon Ukrajnában az orosz nyelv; hogyan kellene rendezni a nyelvek státusát (Besters-Dilger 2009; Bilaniuk 2010; Goodman 2009; Kulyk 2006; 2014, Majboroda et al. 2008; Stepanenko 2003; Taranenko 2007; Ulasiuk 2012 stb.). Miközben az ország keleti végein immár két éve időnként fellángoló, máskor csitulni látszó háború zajlik, a nyelvi helyzet rendezése terén tovább tart a konfliktusokkal telített útkeresés.

Az alábbiakban azt mutatom be, hogyan látja a valós és a kodifikált nyelvi helyzet közötti ellentétet a 2014-ben a Janukovics-rezsim megbuktatása után hatalomra került új vezetés, illetve hogyan értékelik a vezető ukrán nyelvészek, értelmiségiek és politikusok az ország többnyelvűségét.

2. Terhes örökség: a 2012-es nyelvtörvény

A 2004-es narancsos forradalom során megbuktatott Viktor Janukovics 2010-ben megnyerte az elnökválasztást. Az elnök mögött álló Régiók Pártja – választási ígérete szerint – a nyelvpolitikát a valós nyelvi helyzetre kívánta alapozni. Kodifikálni akarták az ország *de facto* kétnyelvűségét az orosz második államnyelvi státusba emelésével. Érvelésük központi eleme volt, hogy az erőszakos ukránosítás veszélyezteti az orosz ajkú lakosság nyelvi és nemzetiségi jogait, háttérbe szorítja az orosz nyelvet, kultúrát (Bowring 2014). Az ebbe a táborba tartozók azonban az orosz nyelv szabad használatának jogát nem csupán a déli és keleti régiókban követelték, hanem az egész országban. Vagyis azokon a területeken is, ahol az orosz ajkú lakosság aránya elenyésző.

Az új hatalom – nem törődve a tiltakozó akciókkal – hozzáfogott az alkotmány és a nyelvtörvény átírásához. Az alkotmány módosításához nem volt meg a politikai erő: a parlamenti szavazatok kétharmadának megszerzése nem sikerülhetett. Az 1989-es, még a szovjet időkből származó nyelvtörvényt azonban sikerült lecserélni.

Az új nyelvtörvényt – Ukrajna törvénye „Az állami nyelvpolitika alapjairól”[1] címmel – több próbálkozás után, politikai háttéralkuk közepette, botrányos körülmények között fogadta el a parlament 2012. július 3-án, s hosszú és fordulatos volt az út addig, amíg a megszavazott dokumentumot aláírta a parlament akkori házelnöke, majd az elnök (Csernicskó–Fedinec 2015).

A törvény szerint azoknak a közigazgatási egységeknek a területén, ahol a jogszabály által regionális vagy kisebbségi nyelv státust nyert 18 nyelv közül egy (vagy több) anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-ot, az adott kisebbségi nyelv hivatalos nyelvi funkciókban használható (Csernicskó 2016b, 77–79). Bár országosan az orosz anyanyelvűek aránya 29,6%, a jogszabály alkalmazását csak megyei, járási és települési szinten írja elő a törvény. Hiába haladja meg tehát jelentősen az orosz anyanyelvűek aránya a 10%-ot Ukrajnában, országos szinten csak egy államnyelv és hivatalos nyelv van: az ukrán.

A törvény kritikusai szerint a jogszabály kizárólag az orosz anyanyelvűek számára hozhat előrelépést, más kisebbségi közösségek nem élhetnek a nyelvtörvény rendelkezéseivel; ugyanakkor az orosz nyelv helyzetének törvényi megerősítése alááshatja az ukrán államnyelvi pozícióit. Mások szerint a kisebbségek számára széles nyelvhasználati jogokat biztosító törvény elfogadásával Ukrajna tett egy lépést az európai jogharmonizáció és az országra nehezedő nyelvi helyzet megoldása felé. A nyelvtörvényt azonban úgy is értékelik, hogy a Janukovics mögött álló politikai erők – azzal, hogy lemondtak arról, hogy az orosz második államnyelv legyen, vagy pedig az ország egész területén hivatalos nyelvi státust kapjon – a társadalmi és politikai konszenzus kialakításának irányába is léptek egy aprót (Tóth 2016). Ennek ellenére a nyelvtörvénynek számos ellenzője volt. Többször kérték az Alkotmánybíróságot, hogy minősítse alkotmányellenesnek, utcai demonstrációkon tiltakoztak elfogadása ellen. A nyelvi kérdés megnyugtató rendezését tehát nem hozta meg. 2014 tavaszán pedig *casus belli*-vé vált (Csernicskó 2016b).

2013. november 21-én kiderült, hogy az államcsőd felé tartó Ukrajna elnöke nem fogja aláírni Vilniusban az Európai Unió és Ukrajna közötti társulási megállapodást, illetve a szabadkereskedelmi egyezményt. A kormány a belpolitikai öngyilkossággal felérő szigorú és népszerűtlen megszorításokat erőltető IMF-hitel helyett a számára sokkal kedvezőbb feltételekkel kínált oroszországi kölcsönt választotta. Erre reagálva november 23-án Kijevben tüntetések kezdődtek Ukrajna

[1] Закон України „Про засади державної мовної політики.” http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17 (2015.06.25.).

európai integrációjáért. A főváros főterén[2] kibontakozott tiltakozások egy ideig békésen zajlottak. Ez volt a *Méltóság Forradalma*.

November 30-án a rendőrség indokolatlanul brutális beavatkozása a tiltakozást országos megmozdulássá terebélyesítette. 2014. január 16-án az elnök mögött álló parlamenti többség több törvényt módosított az állampolgárok gyülekezési jogának korlátozására. Ennek hatására a tüntetés halálos áldozatokkal járó, kontrollálatlan erőszakhullámba torkollott.

2014. január 28-án a parlament visszavonta a január 16-i törvényeket, és lemondott Mikola Azarov kormányfő.

Február 21-én úgy tűnt, nemzetközi közvetítéssel sikerül úrrá lenni a káoszon, amikor az ukrán fővárosban a lengyel, a francia, a német és az orosz külügyminiszter jelenlétében Janukovics megállapodást írt alá három ellenzéki pártelnökkel, amelyben az összecsapások felfüggesztéséről és előrehozott demokratikus választások megtartásáról egyeztek meg. Az aláírást követő órákban azonban máig azonosítatlan mesterlövészek tüzet nyitottak a Majdanon tartózkodókra. A lövészek mindkét irányba tüzeltek: 14 rendőr és 45 tüntető esett áldozatul, 85-en megsebesültek.

Másnap, február 22-én Janukovics elmenekült az országból.

A parlamentben azonnal gyors átrendeződés következett be. Ugyanazokkal a képviselőkkel, de már más pártszínekben gyorsan új parlamenti többség alakult. Az új hatalom másnap, 2014. február 23-án – miközben a parlament épületétől 500 méternyire Molotov-koktélokat dobáltak, lövések dördültek – a nyelvtörvény eltörléséről fogadott el jogszabályt.[3]

Oroszország azonnal bejelentette: védelmébe veszi az ukrajnai orosz anyanyelvű közösséget, megvédi őket az ukrán nacionalizmustól.[4] Az 1954-ben a Szovjetunión belül az Orosz Föderációtól az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársasághoz csatolt Krími Autonóm Köztársaság területén már aznap megjelentek az orosz hadsereg felségjelzés nélküli fegyveresei, a közbeszédben „zöld emberkék"-ként

[2] Kijev központi terének neve ukránul *Майдан Незалежності* [Függetlenség tere], ám a főváros lakosai leggyakrabban *Майдан* [Tér] néven emlegetik, ezért a híradásokban is gyakran *Majdan*-ként (angolul *Maidan*-ként) szerepelt. Innen ered a mozgalomnak a sajtóban gyakran használt elnevezése: *Euromaidan*.

[3] Ukraine abolishes law on languages of minorities, including Russian. http://rbth.co.uk/news/2014/02/23/ukraine_abolishes_law_on_languages_of_minorities_including_russian_34486.html (2016.05.23.).

[4] Vlagyimir Putyin orosz elnök azóta többször is hasonlóan nyilatkozott, például 2015. április 16-án (http://aillarionov.livejournal.com/817401.html) és december 20-án (http://language-policy.info/2015/12/putin-zayavyv-scho-bude-zahyschaty-rosijskomovne-naselennya-donbasu/ (2016.05.28.).

[зелені чоловічки] vagy „barátságos emberek”-nek [вежливые люди] emlegetett katonák (Fedinec 2014, 41; Galeotti 2015).

Az események hatására a nyelvtörvény hatályon kívül helyezése helyett a parlament március 4-én egy új nyelvtörvényt előkészítő bizottság létrehozásáról határozott.[5] Az elképzelés szerint a bizottságnak március 31-ig be kellett volna nyújtania a parlament elé a tervezetet. Az újabb belpolitikai fejlemények azonban háttérbe szorították a nyelvtörvény ügyét.

Két kelet-ukrajnai régió ugyanis úgy döntött, elszakad Ukrajnától: április 7-én a Donyecki Népköztársaság, 27-én pedig a Luhanszki Népköztársaság kiáltotta ki függetlenségét. A keleti megyékben kialakult, erőszakos akciókkal kísért szeparatista megnyilvánulásokra reakcióként a kijevi hatalom 2014. április 14-én elindította az „Antiterrorista operáció”, röviden ATO néven emlegetett háborút a kelet-ukrajnai szakadárok és az őket felségjelzés nélkül támogató orosz katonák ellen. A nemzetközi sajtóban eufemisztikusan „ukrán válság” (Fedinec 2015) vagy „hibrid háború” (Galeotti 2015) néven emlegetett katonai konfliktus – az ország rendkívül súlyos gazdasági helyzetével és kiegyensúlyozatlan belpolitikai viszonyaival együtt – az ukrán állam történetének máig tartó legmélyebb válságát idézte elő. Ebben a feszült helyzetben kellene megoldást találni a konfliktus egyik fontos összetevőjének tartott nyelvi helyzetre.

3. A felborult egyensúly

A politikailag kiélezett helyzetben a két szélsőséges álláspont (ukránosítás–oroszosítás) között végig jelen volt a centrista nézőpont is (Stepanenko 2003, 121–122). Ennek képviselői a nyelvi, etnikai konfliktusok elkerülése érdekében úgy vélték, Ukrajna számára az a legjobb, ha megőrzi azt a helyzetet, melyben az ukrán csak felemásan tölti be az államnyelvi funkcióit, s ahol az orosz gyakorlatilag hivatalos nyelvként használatos az ország nagy részén (Kulyk 2014, 126; Shumlianskyi 2006). 2014 februárja óta azonban ez a megoldás nem reális alternatíva.

Már csak azért sem, mert a függetlenné válás után épp a fentihez hasonló status quo jött létre. Mikola Rjabcsuk (2015, 155–157) elemzése szerint azonban a posztszovjet nómenklatúra és a vetélytárs nemzetiesítő elit közötti egyensúly nem tartható fenn tovább:

[5] http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/851-18 (2016.05.28.).

„Amikor […] a hatalmi elit, az úgynevezett szovjet nómenklatúra képében váratlanul saját független államot kapott, két, egymással szorosan összefüggő problémával találta szemben magát. Először is, milyen államot kell építenie, milyen identitásokra, szimbólumokra és narratívákra kell alapoznia, ha azt akarja, hogy pontosan ennek az elitnek a hatalmát legitimálja? Másodszor pedig, mi lesz az ellenelittel, vagyis az etnonemzeti tábor képviselőivel, akik a saját állam- és nemzetépítő projektjük megvalósítását követelték, és persze azt is, hogy marginalizálják a nómenklatúrában található ellenfeleiket. Ukrajnában […] elég erősek és befolyásosak az etnonemzetiek, a szimbólumaik és a narratíváik pedig eléggé kidolgozottak és vonzóak voltak, a birodalmi regionális közösség azt az utat választotta, hogy kompromisszumot köt a politikai vetélytársakkal, és bekapcsolja őket a hatalmi struktúrába azzal a feltétellel, hogy megőrizheti vezető szerepét […]. Ukrajnában ez a kompromisszum mindenekelőtt oda vezetett, hogy manipulálják a lakosság két alcsoportját, és fenntartják az ambivalenciát […]. Egyesekkel szemben föl kellett venniük az őslakos etnonemzeti projekt híveinek maszkját, mások előtt pedig abban a szerepben léptek fel, hogy megvédik a birodalmi örökséget (az örökül kapott kiváltságokat) az agresszív etnonacionalizmustól. […] Ukrajnában csak mélyült az elmúlt húsz évben a társadalom megosztottsága, a két meghatározó etnokulturális csoport pedig radikalizálódott".

Ennek eredménye volt a narancsos forradalom 2004-ben, majd Janukovics újbóli előzése 2014-ben. Bár a posztkommunistának és oroszpártinak tartott politikai erőket tíz éven belül kétszer is kiebrudalták a hatalomból, a nemzetiesítő elit továbbra is tanácstalanul áll a kérdés előtt, hogy mit kezdjen a végsőkig megosztott társadalommal, hogyan és mire alapozva konstruáljon nemzetet.

A narancsos forradalom eufóriája idején sokan vélték úgy, hogy Ukrajnában kialakul végre a modern politikai nemzet (Rjabcsuk 2015). A status quo-t felrúgó forradalom azonban gyakorlatilag elbukott, amikor 2010-ben Janukovics került hatalomra. Az oroszbarátnak tekintett régi–új politikai garnitúra sem akart visszatérni az egykori törékeny egyensúlyhoz. Ehelyett oly módon próbált békét teremteni a két ellenséges tábor között, hogy a 2012-es nyelvtörvény révén úgy kodifikálta az országban fennálló kétnyelvűséget, hogy kompromisszumkészséget mutatva nem változtatta meg sem az egyedüli államnyelvként meghatározott ukrán, sem pedig az orosz nyelv jogi státuszát. A kétnyelvűséget csak azokban a régiókban szentesítette, ahol a regionális vagy kisebbségi nyelvek anyanyelvi beszélői legalább 10%-os arányt értek el. Ez azonban csak fokozta az indulatokat. A társadalom Rjabcsuk által etnonacionalistának nevezett része az orosz gyarmatosítás továbbéléseként értékelte a helyzetet, a másik tábor pedig kevesellte az elérteket. A nyelv és a nyelvtörvény kérdése így válhatott a Krím orosz annektálása során és a kelet-ukrajnai háborúban is ürüggyé.

4. Nyelvi háború a békéért?

A Janukovics-rezsim megdöntése után hatalomra jutott elit a háborúban álló, megosztott országban próbál mindkét tábor vezetőjévé válni. Petro Porosenko elnök a megválasztását követő beszédében, illetve újévi köszöntőjében is gesztusokat tett az orosz ajkú ukrán állampolgárok irányába. Beszédei egy pontján orosz nyelvre váltott. Azt is kijelentette, hogy oroszul ugyanúgy szeretik Ukrajnát, mint ukránul.[6] Elmondta továbbá, hogy a Keleten Ukrajnáért harcolók 62%-a orosz anyanyelvű. Porosenko szerint hiba volt az a parlamenti döntés, amely megfosztotta az oroszt a hivatalos nyelv státusától, mert ezzel a nyelvi kérdés a nemzeti egységet veszélyeztető problémává vált.[7]

Az elnök támogatója volt annak a mozgalomnak is, amely a mély válságban lévő országban azzal próbálta csökkenteni a feszültséget, hogy két nyelven (ukránul és oroszul) jelenítette meg plakátokon, hirdetőtáblákon, szórólapokon, az országos televíziós csatornák képernyőinek sarkában, videoklipeken a „*Єдина країна – Единая страна*" (egységes ország) szlogent, amely az egyik legnépszerűbb ukrajnai közösségi hálón külön oldalt kapott.[8]

A szimbolikus nyelvi fronton szemben álló táborok kibékítése céljából a második világháború lezárásának évfordulójára szervezett állami ünnepségen 2016. május 9-én Porosenko így fogalmazott: „Ma azok utódai, akik Malinovszkij parancsnoksága alatt vagy Suhevics vezetésével indultak rohamra, együtt védelmezik Ukrajnát Oroszország agressziója ellen".[9] Az elnök arra utalt, hogy Malinovszkij szovjet marsallként a nácizmus ellen, Roman Suhevics pedig az Ukrán Felkelő Hadsereg főparancsnokaként az önálló Ukrajnáért harcolt a nácik és a szovjetek ellen egyaránt.

A nemzeti oldalra pozicionáló értelmiségi körökből azonban sorozatos támadások érik az elnököt a nyelvpolitikai álláspontja miatt. Az egyik ismert kijevi nyelvész, Larysa Masenko például egy nyelvpolitikai kérdéseket rendszeresen megvitató internetes portálon kijelentette:

„A manapság elterjedt »*Єдина країна – Единая страна*« jelszó hibás: valóságosan fixálja a kétnyelvűséget országos szinten, tehát megerősíti az oroszt mint második államnyelvet. Vagyis nem egyesíti, hanem széttagolja az országot. Azt

[6] http://www.pravda.com.ua/news/2014/08/23/7035607/ (2016.05.28.).

[7] http://korrespondent.net/ukraine/politics/3385352-reshenye-o-lyshenyy-russkoho-yazyka-statusa-rehyonalnoho-bylo-oshybkoi-Porosenko (2016.05.29.).

[8] http://vk.com/ukrone (2016.05.28.).

[9] http://korrespondent.net/ukraine/3680137-ot-rf-zaschyschauit-potomky-krasnykh-y-upa-poroshenko (2016.05.28.).

mondva, *»Единая страна«*, azaz oroszul fordulva a keletiek felé azt bizonyítjuk, hogy az ukrán, amely a nemzet egyesítésének sajátos szimbóluma, nem kötelező, még az elnök számára sem, ezzel eláruljuk azokat az ukránokat, elsősorban Keleten, akik az orosz környezet folyamatos nyomása ellenére is hűségesek saját nyelvükhöz" (Masenko–Orel 2014).

Hasonlóan vélekedik egy az Amerikai Egyesült Államokban ukrán nyelvet oktató nyelvész, Yuri Shevchuk is: „Az ukrán társadalom nem csupán túsza lett az »egységes és oszthatatlan Oroszország« birodalmi formulából kölcsönzött *»Єдина країна, Единая страна«* gyarmatosító jelszónak, amely igazolja az oroszosítás újabb fordulóját. Beletörődésével és komfortizmusával saját maga vesz részt nyelve és kultúrája megsemmisítésében" (Shevchuk 2015).

Az Amerikából hazalátogató Shevchuk azt is megkérdőjelezi, hogy az orosz nyelvűek jó hazafiak lehetnének: „A Keleten folyó hibrid háború a kultúra, a civilizáció frontján is kitört. Korábban eléggé világosan látható volt, ki híve és ki ellensége az ukránoknak a nyelv és a kultúra kérdése terén. Most azonban megjelent az »új« patrióták meglepő fogalma, akik szeretik Ukrajnát, de nem szeretik az ukrán nyelvet. Ez a fogalom bennem erős kétségeket ébreszt" (Shevchuk–Vlasiuk 2015).

Metaforikus párhuzamot idézve Gileád és Efraim lakosainak a bibliai Bírák Könyvéből (112: 56) ismert véres konfliktusa (lásd *Sibboleth/Szibboleth*), illetve az ukrajnai háború között, Shevchuk egyértelműen foglal állást az ukrán–orosz kétnyelvűség mindenféle megnyilvánulásával szemben:

„A nyelvi skizofrénia megfosztja az ukrán nyelvet védelmező szerepétől azokban az egzisztenciális helyzetekben, amikor az életed veszélyben van, és a nyelved alapján meg tudod különböztetni a mieinket az ellenségtől" (Shevchuk–Palazhyi 2015).

Meggyőződése szerint a kétnyelvűséget propagálók csupán dekoratív álcaként használják az ukrán nyelv megjelenését a nyelvileg skizofrén kétnyelvű szituációkban, s valójában orosz egynyelvűségre törekednek:

„Az ukrán nyelvre csak azért van szükség az itt tömegével jelen lévő oroszosító programokban, hogy elrejtőzhessenek mögötte. Ha kivonnánk az ukránt, és meghagynánk csupán az oroszt, akkor mindenki megértené, hogy oroszosításnak vagyunk kitéve, aminek ha némi ukránt szórunk a tetejére, megkapjuk azt a helyzetet, amire nagy szükség van a kultúra terén folyó hibrid háborúban: amikor nem lehet tudni, ki ellenség és ki barát, ki ássa alá az ukrán identitást, s ki az, aki támogatja" (Shevchuk–Palazhyi 2015).

Olyan vélemények is vannak, melyek szerint az újabb forradalom révén hatalomra került politikai elit folytatja a korábbi korszakok oroszosító politikáját,

ám most hazafias álcával leplezve. Az ukrán nyelv védelmére létrejött országos koordinációs tanács elnöke például így látta 2015 nyarán a helyzetet:

„Az Orosz Birodalom és a Szovjetunió »galambjainak« és »héjáinak« oroszosítását váltva bekövetkezhet a forradalom utáni periódus »patriotikus oroszosítása«. Immár az »egységes ország« nemes jelszavai alatt folytatódik a társadalom nyelvi terének »szabványosítása« oly módon, hogy az ukrán nyelv ne nagyon »üldözze jogaiban« az orosz ajkú hazafiakat" (Marusyk 2015).

Masenko (2015) is gyanúsan méregeti az ukrajnai társadalom oroszul beszélő részét: „Oroszország számára az Ukrajnával folytatott nyelvi és kulturális háborúban aratott győzelem előfeltétel volt a jelenlegi fegyveres beavatkozáshoz, valamint a Krím és Donbász egy része megszállásához. S a szovjet birodalom újjáélesztésére vonatkozó terveiben a Kreml számít Ukrajna népességének azon részére, melyet az ukrán tömegtájékoztatási eszközök fölötti kontroll révén sikerült »kikristályosítania«".

Sokan az orosz anyanyelvűek által a fronton Ukrajnáért hullatott véráldozatot is kevésnek tartják. Egy ukrán író az egyik nyelvpolitikai portálon közölt bejegyzésében a szeparatisták ellen harcoló orosz ajkúak kapcsán kifejti: „Valamiképp rá kellene vezetni őket arra a meggyőződésre, hogy az ő moszkvai nyelvük […] személyes bűnük Ukrajna ellen; azon Ukrajnával szemben, amelyért, szó szerint, vérüket ontják" (Macjuk 2015).

Szerinte az orosz anyanyelvű ukránokat meg kell győzni arról is, hogy az orosz nyelvű Ukrajna nem érdemel véráldozatot. Majd felteszi a kérdést: [az oroszul beszélő ukránok] „mikor hagyják már el végre mindörökre a csupán második generáció óta anyanyelvükké vált moszkvai orosz beszédet? Ez lesz eredendő bűnük megváltása, ami drágább Ukrajna számára, mint a kiontott vérük" (Macjuk 2015).

Következő írásában ugyanő azzal vádolja az orosz ajkú ukrán állampolgárokat, hogy valójában a szovjet korszakból örökölt privilégiumaik továbbörökítéséért, és nem a hazáért fognak fegyvert: „a liberális Ukrajnáért küzdenek saját gyermekeik érdekében, akik majd uralkodni fognak az ukrán nyelvű plebszen. […] Az orosz nyelvű önkénteseknek fel kellene végre fogniuk saját orosz nyelvűségük bűnét" (Macjuk 2016).

Egy másik kortárs művész azon méltatlankodik, hogy ma már nem nevezheti nyíltan az „agresszor nyelvének" az oroszt, mert ez a nyelv volt a Majdan egyik nyelve; szerinte ma már azt is csak egy idióta merné megkockáztatni, hogy *„Beszélj az államnyelven!"* kiáltással figyelmeztesse azt az oroszul megszólaló hőst, aki épp most tért haza a keleti harctérről, miközben pedig az orosz nyelv továbbra is dominál az ukrán fölött (Lemko 2016).

Az orosz nyelvűek Ukrajnáért hozott harctéri áldozatát szociológiai kutatások adataival is próbálják redukálni. Egy 2016. június 6-án publikált felmérés[10] például hangsúlyozza, hogy az adatközlők körében az ATO résztvevői között 73% az ukrán, 6% az orosz és 19% az ukrán–orosz anyanyelvűek aránya; ellenben azon adatközlők között, akik nem vesznek részt az ATO-ban, csupán 55% az ukránt anyanyelvként beszélők aránya, viszont 19% orosz anyanyelvű és 23% mindkét nyelvet anyanyelvének vallja; az ATO-sok között tehát nagyobb az ukrán ajkúak aránya, mint a harcoktól távol maradók soraiban.[11]

Civil mozgalmak rendre az ukránosítás elmaradását kérik számon az államfőn. A 2015. november 9-ére (az ukrán nyelv és írásbeliség napjára) az elnöki hivatal elé hirdetett megmozdulás egyik fő követelése az ukrán nyelv különleges státuszának biztosítása, jelszava pedig ez volt: „*Ukránosítás – ellenállás a megszállással szemben*".[12]

„A […] nyelvtörvény Putyin térdén íródott, és más célja volt. Az elnök folyton az ukrán nyelv védelméről beszél, de semmi sem történik. Belefáradtunk már a demagógiába. Háború folyik nálunk, az orosz propaganda ömlik a képernyőről, és ez ellen senki nem tesz semmit" – mondta az egyik tüntető.[13]

A minden év november 9-én megünnepelt ukrán írásbeliség napjának apropóján egy másfél perces videóban a kelet-ukrajnai harcokban részt vett önkéntes egyenruhások mondták el gondolataikat az ukrán nyelvpolitikáról.[14] A rövidfilm szereplőinek szavai jelzik, hogyan látja az ukrán nemzeti oldal az ukrán és az orosz nyelv szerepét, a nyelvpolitika céljait és feladatait a háborús időkben.

Az első megszólaló elmondta: „Orosz nyelvű családban nőttem fel. A Majdan után váltottam az ukrán nyelv használatára, mert rájöttem: az a legjobb ellenállás az orosz agresszióval szemben, ha ukránul beszélünk".

A következő szereplő a Nemzeti Gárda egyenruhájában fejtette ki véleményét. Szerinte mindaddig, amíg egy nyelven beszélünk az ellenséggel, ők „azt gondolják, egyformák vagyunk, és katonákat hoznak újra és újra, hogy »felszabadítsanak« bennünket, és magukhoz csatoljanak".

[10] Ідентичність громадян України в нових умовах: стан, тенденції, регіональні особливості. Київ, 2016. http://razumkov.org.ua/upload/Identi-2016.pdf (2016.06.22.).

[11] http://language-policy.info/2016/06/doslidzhennya-ukrajinska-mova-je-ridnoyu-dlya-73-uchasnykiv-ato-rosijska-dlya-6/ (2016.06.22.).

[12] http://language-policy.info/2015/11/scho-mozhna-zrobyty-u-den-ukrajinskoji-pysemnosti-ta-movy/ (2016.06.28.).

[13] http://language-policy.info/2015/11/na-bankovij-protestuvaly-proty-rusyfikatsiji/ (2016.05.28.).

[14] http://language-policy.info/2015/11/vijskovi-ta-volontery-za¬klykayut-spilkuvatysya-ukrajinskoyu-video/ (2016.05.28.).

A szintén egyenruhában a kamera elé állt soron következő önkéntes meglátása szerint „ellenségeink (…) nyíltan hangoztatják, hogy ahol jelen van az orosz nyelv, ott jelen van az orosz érdek".

A képen váltakozva feltűnő szereplők megállapítják, hogy „helytállhatunk a frontvonalban, de elveszíthetünk egy másik háborút: a harcot a nyelvünkért, az ukránságunkért". Végül így foglalják össze az üzenet lényegét:

„Ha nem akarod, hogy az orosz katonák eljöjjenek, és »felszabadítsanak« téged és szeretteidet, használd ellenük a leghatalmasabb fegyvert: beszélj ukránul! Válts ukránra! Követelj a hatalomtól határozott támogatást az ukrán nyelvnek! Emlékezz: az ukrán nyelv a békénk záloga, az ukrán nyelv a mi biztonságunk!"

Az állami rádió- és televízió-testület 2015. november 18-án hivatalos honlapján közzétett sajtónyilatkozatában kifejezi aggodalmát amiatt, hogy egyre csökken az ukrán nyelvű műsorok aránya az elektronikus médiában; majd a nyilatkozat párhuzamot von az orosz nyelvi terjeszkedés és a háború között: „Ukrajna újkori története, sajnos, példája annak, hogy a nyelvi megszállás után a katonai következik".[15]

5. A kétnyelvűséghez való viszony

A fentiek alapján nem meglepő, hogy Ukrajnában a kétnyelvűség megítélése – elsősorban a negatív történelmi tapasztalatok miatt – negatív (Masenko 2007; Pavlenko 2011, 52), és az ukrán egynyelvűség kodifikálása a vezető kulturális elit fő elvárása.

Egy 2015. július 1-jén Kijevben „A nyelv egyesít minket" címmel tartott fórumon elfogadott kiáltvány szerint „az ukrán nyelvnek egyesítő tényezővé kell válnia Ukrajna valamennyi állampolgára számára, […] az államnyelv egységesítő és nemzetalkotó tényező, mely nélkül nem létezhet sem ukrán demokratikus állam, sem az ukránok modern politikai identitása".[16]

A közvélekedés szerint a nyelvi helyzet kanadai, belga, svájci vagy spanyol megoldása lehetetlen Ukrajnában. Katalónia elszakadási törekvései, a belgiumi flamand–vallon viták is erősítik a többnyelvű modellel szembeni ukrán félelmeket. Shyshkin (2013, 229–230) – aki 2006 és 2015 között az ukrán Alkotmánybíróság egyik bírája volt – úgy véli:

[15] http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=125094&cat_id=117238 (2016.05.28.).
[16] http://language-policy.info/2015/07/oprylyudneno-rezolyutsiyu-mizhnarodnoho-forumu-na-pidtrymku-ukrajinskoji-movy/ (2016.05.28.).

„Egyetlen hivatalosan két- vagy többnyelvű ország sem lehet példa más állam számára, itt nincs univerzalizmus, és nem is lehet. Minden állam unikális saját társadalmi életében. Ami az ukrán nyelvet illeti Ukrajnában, mindehhez hozzáadódik még egy tényező – a posztkoloniális állapot […], ezért az ukrajnai nyelvi helyzet bármilyen összevetése, többek között az államnyelv, hivatalos nyelv, regionális nyelv vagy bármilyen más nyelv státusát illetően, melyeken a nemzetiségi etnoszok beszélnek Ukrajnában, nem lehet adekvát egyetlen más állam helyzetével sem".

Az ukrán államnyelvi státusát államszervező és nemzetépítő tényezőnek tekintő jogász határozottan elveti a svájci és a kanadai hivatalos többnyelvűséget Ukrajna számára, arra hivatkozva, hogy nem létezik sem „*svájci*", sem pedig „*kanadai*" nyelv és etnikai nemzet (Shyshkin 2013, 229).

A kétnyelvűség ellenzői azzal érvelnek, hogy az orosz hivatalos nyelvként kodifikálása valójában egynyelvűséget eredményez: az oroszok nem fogják elsajátítani és használni az államnyelvet: „A jelenlegi helyzetben, bármennyire is paradoxon, a hivatalos egynyelvűség lényeges feltétele az ország gyakorlati többnyelvűségének" (Moser–Portnov 2012). Az ukrán nyelvet kutató bécsi nyelvész, Michael Moser meggyőződése szerint a két államnyelv Ukrajnában nem a svájci vagy a finn, hanem a belarusz modellt jelentené (Moser–Levkova 2016).

Az ukrajnai kétnyelvűséget Masenko (2009, 101) „anomália"-ként jellemzi. „Az egyetlen államnyelv feltétele a fejlett európai állam létezésének. Két államnyelv bevezetése Ukrajnában nem szolgálja a konszolidációt. Konszolidálódni csak egyetlen valami mentén lehet" – írta Juscsenko (2010) „Akié a nyelv, azé a hatalom" című cikkében. A 2010-es elnökválasztáson megbukott politikus szerint „A kétnyelvűség az eurázsiaiság tipikus megnyilvánulása". „Az államnyelvi státus biztosítása más nyelvek számára visszafordíthatatlanul kedvez nem csupán az ukrán nyelv gyors kiszorításának a hivatalos használatból, hanem használati köre további szűkítésének is" – olvasható a Juscsenko utasítására az államelnöki hivatalban kidolgozott nyelvpolitikai koncepcióban.[17]

Az ukrán nyelvészek jelentős része az ukrajnai kétnyelvűségi helyzetet úgy értékeli, hogy az egykori gyarmatosító nyelve, az orosz veszélyezteti az ukrán nyelv jövőjét (Kreszina–Javir 2008; Majboroda–Pancsuk 2008). Sokan ezért törvényszerűnek tartják, hogy a hosszú elnyomás után az állami függetlenséget kivívott ukrán nép a történelem során rákényszerített aszimmetrikus kétnyelvűséget követően ukrán egynyelvűségre törekszik (Shemshuchenko–Horbatenko 2008, 168).

[17] Концепція державної мовної політики. http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/161/2010 (2016.06.22.).

Úgy látják, a „nemzetek közötti érintkezés" nyelveként Szovjet-Ukrajnára erőltetett orosz nyelvvel szembeni küzdelem a nemzeti és nyelvi függetlenség, az ukrán azonosságtudat szükségszerű velejárója (Kulyk 2007). Ezek a kutatók egyértelműen a kétnyelvűség kodifikálása ellen, az ukrán egynyelvűség mellett foglalnak állást. Pavlenko (2011, 50) rámutat: „Ukrajnában gyakran ismétlik, hogy az ukrán »kis« nyelv, amely eltűnhet állami támogatás nélkül […], miközben az orosz nem igényel támogatást, mivel nem »veszélyeztetett« nyelv".

A kétnyelvű nemzet modelljének elfogadását már a fegyveres konfliktus kirobbanása előtt nehezítette az ukrán és az orosz kultúra és nyelv hasonlósága, az etnikai határok átjárhatósága (Bilaniuk 2010, 113; Brubaker 2011, 1785; Zhurzhenko 2014, 253), valamint Oroszország földrajzi közelsége, ahol a politikusok egy része folyamatosan megkérdőjelezi, hogy az ukrán önálló etnikum (Yekelchyk 2010, 286–288). Putyin orosz elnök például 2015 augusztusában az annektált Krím-félszigeten tett látogatása során kijelentette: „Úgy vélem, hogy az oroszok és az ukránok összességében egy nép".[18] Porosenko erre így reagált: „Nekünk semmilyen testvéri népeink nincsenek háború idején. Az egységes ukrán nép létezik, amely Európába igyekszik, és az orosz nép, amely mély válságban van".[19]

6. Tanulságok helyett

Az 1991-ben önállóvá vált Ukrajna nem követte sem a kétnyelvűséget kodifikáló belarusz modellt, sem pedig a szintén a Szovjetunió felbomlása után függetlenné vált három balti állam példáját (Zhurzhenko 2014, 253). Saját útját viszont nem sikerült megtalálnia. Masenko úgy látja, hogy Belarusz „*igen*"-t mondott az oroszra, és teljesen eloroszosodott, Lettország viszont egyértelműen „*nem*"-et, és saját nemzeti nyelve fejlesztésébe kezdett; Ukrajna azonban folyamatosan „*nem tudom*"-mal felel a kihívásra, teret adva ezzel a nyelvi kérdés manipulálásának (Masenko–Horobets 2015).

Nahorna (2005, 268–269) szerint a nyelvi helyzet megoldására irányuló olyan kísérletek, amelyek ukránosítással, illetve az orosz államnyelvi státusba emelésével próbálkoznak, szükségképpen a társadalom további polarizálódását eredményezik. Amint láttuk, az ukrán függetlenség eddigi negyedszázada ezt igazolta. A politológus úgy látja, az ukrajnai nyelvi helyzet érdemi rendezéséhez csak akkor

[18] http://korrespondent.net/world/russia/3552364-putyn-ukrayna-budet-vmeste-s-rossyei-stroyt-svoe-buduschee (2016.05.28.).

[19] http://korrespondent.net/ukraine/3553787-Porosenko-vo-vremia-voiny-bratskykh-narodov-net (2016.06.28.).

lehet hozzáfogni, ha majd az ukrán nyelv teljes mértékben betölti államnyelvi szerepét az egész ország területén (Nahorna 2005, 272–273). Szerinte csak akkor lehet majd a kisebbségek nyelvi jogaival érdemben foglalkozni, ha az ukránok – a nyugat-európai nemzetek többségéhez hasonlóan – valóban ukrán nemzetállamot hoztak létre.

A kisebbségek fokozatos asszimilálásához azonban gazdaságilag prosperáló, politikailag stabil, demokratikus jogállamot kellett volna létrehozni és működtetni. Ez idővel kialakíthatta volna a polgárok lojalitását, elősegíthette volna a fokozatos és önkéntes integrációt vagy akár asszimilációt. Ezt azonban a korrupt, tehetetlen és megosztott politikai elit elmulasztotta (Rjabcsuk 2015; Zhurzhenko 2014, 260).

Attól függően, milyen nyelvi ideológiák felől közelítünk, az összetett ukrajnai nyelvi helyzet megítélése különböző lehet. Az egyik oldalról úgy tűnhet, hogy az ukrajnai kisebbségek (élükön az oroszokkal) a *„modern"* nyelvi ideológiákért küzdenek: a nyelvi pluralizmusért, az etnikai és nyelvi diverzitás fenntartásáért, a kisebbségek jogaiért; ebből a szemszögből az ukránok viszont *„elavult"* ideológiákat képviselnek, hiszen homogén nemzetállamot építenek, egynyelvűségre törekvő nacionalisták, akik megfosztják a kisebbségeket nyelvi jogaiktól. Másik nézőpontból viszont úgy is értékelhető az ukrajnai helyzet, hogy az oroszok mindent megtesznek a szovjet korszakból fennmaradt privilegizált helyzetük, társadalmi és nyelvi dominanciájuk fenntartásáért, a szovjet gyarmati rendszerből átörökített aszimmetrikus kétnyelvűség bebetonozásáért; innen nézve az ukránok szabadulni szeretnének a posztkoloniális ballasztoktól, melyek sorában az évszázadokon át erőltetett orosz nyelv az egyik fő szimbólum, és valóban független államot, modern és szabad politikai nemzetet építenek, ahol – a vernakularizáció jegyében – az egykori birodalmi lingua franca, az orosz helyett az ukrán nyelvnek van központi szerepe.

Ám – újabb perspektívából – úgy is értékelhetjük a jelenlegi helyzetet, hogy a 25 éve független Ukrajnában az (elsősorban orosz ajkú) posztszovjet elit máig harcot folytat a (jellemzően ukrán nyelvű) nemzetiesítő elittel, s a politikai, társadalmi, gazdasági és kulturális erőforrásokért vívott küzdelemben a nyelv a táborok mozgósítását szolgáló fontos szimbólum.

2016 júniusában – figyelembe véve, hogy a háborús helyzet erősítette a nemzeti kohéziót és az Ukrajnával szembeni lojalitást – az etnonemzeti tábor kedvezőbb pozícióban van. Akárcsak a narancsos forradalom utáni eufóriában, most is esély mutatkozik az új ukrán politikai nemzet megszületésére. A sikerhez azonban mielőbb békét kell teremteni, az ukrán nyelv kormányzati támogatása (és nem erőltetése) mellett fel kell hagyni az orosz ajkú ukrán állampolgárok és nyelvük

megbélyegzésével, és neki kell látni azoknak a fájdalmas társadalmi, politikai és gazdasági reformoknak, amelyek legalább olyan heves vitákhoz vezetnek majd, mint a nemzeti identitás és a nyelv kérdése. Ha a vita nem vérre menő harc, hanem párbeszéd formájában zajlik, Ukrajna talán végre valóban modern, hatékonyan működő 21. századi államma válhat, amelyet nem emészt fel a versengő elitek küzdelme. Konstruktív vita keretében arra a kérdésre is választ lehet találni, hogy az állami identitás alapja az ukrán nyelv legyen-e, vagy érdemes megpróbálkozni azzal az úttal, ahol a nemzetépítés nem kapcsolódik össze az ukrán egynyelvűséggel, mert – miként Okszana Forosztina, a Kritika című lap szerkesztője véli – „a nyelv nem egyenlő a politikai nézetekkel".[20] A több fronton zajló ukrán–orosz harc utáni új Ukrajnában talán helye lesz minden közösségnek és nyelvnek: az ukrán és az orosz mellett például a magyarnak is.

Irodalom

Besters-Dilger, Juliane (szerk.) 2009. Language policy and language situation in Ukraine: Analysis and recommendations. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bilaniuk, Laada 2010. Language in the balance: the politics of non-accommodation on bilingual Ukrainian–Russian television shows. International Journal of the Sociology of Language 210: 105–133.

Bowring, Bill 2014. The Russian language in Ukraine: Complicit in genocide, or victim of state-building? In: Lara Ryazanova-Clarce (szerk.): The Russian language outside the nation. Edinburgh: Edinburgh University Press. 56–78.

Brubaker, Rogers 1996. Nationalism reframed: Nationhood and the national question in the new Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

Brubaker, Rogers 2006. Nacionalizmus új keretek között. Budapest: L'Harmattan–Atelier.

Brubaker, Rogers 2011. Nationalizing states revisited: projects and processes of nationalization in post-Soviet states. Ethnic and Racial Studies 34: 1785–1814.

Chernenko, Hanna 2011. Прогнозування мовного конфлікту як соціолінгвістичне завдання (на прикладі мовної ситуації в України). Мовознавство 2: 47–56.

Csernicskó István 2016a. A kétnyelvű Ukrajna. In: Hires-László Kornélia (szerk.): Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Ungvár: Autdor-Shark. 13–44.

Csernicskó István 2016b. Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában. Ungvár: Autdor-Shark.

Csernicskó István – Fedinec Csilla 2015. Nyelvpolitika határon: a 2012-es ukrajnai nyelvtörvény elő- és utóéletéről. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból. Ungvár: Autdor-Shark. 206–238.

Fedinec Csilla 2014. Új szavak és kifejezések Ukrajna-szótárunkba. Új Egyenlítő II(5): 38–41.

[20] http://language-policy.info/2016/02/ukrajinska-mova-poterpaje-v-ukrajini-vid-nyzkoho-statusu-forostyna/ (2016.05.28.).

Fedinec Csilla 2015. A háború, melyet ukrán válságnak neveznek. Új Egyenlítő III(2–3): 45–48.

Galeotti, Mark 2015. "Hybrid War" and "Little Green Men": How it works, and how it doesn't. In: Agnieszka Pikulicka-Wilcewska – Richard Sakwa (szerk.): Ukraine and Russia: People, politics, propaganda and perspectives. Bristol: E-International Relations Publishing. 156–164.

Goodman, Bridget 2009. The ecology of language in Ukraine. Working Papers in Educational Linguistics 24(2): 19–39.

Juscsenko, Viktor 2010. Чия мова – того й влада. День 180: 1–6.

Korostelina, Karina 2013. Mapping national identity narratives in Ukraine. Nationalities Papers 41(2): 293–315.

Kreszina, Irina – Vira Javir 2008. Проблеми імплементації норм міжнародного права у національне законодавство про мови. In: Olekszandr Majboroda et al. (szerk.): Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України. 190–204.

Kulyk, Volodymyr 2006. Constructing common sense: Language and ethnicity in Ukrainian public discourse. Ethnic and Racial Studies 29(2): 281–314.

Kulyk, Volodymyr 2007. Языковые идеологии в украинском политическом и интеллектуальном дискурсах. Отечественные записки 1: 296–316.

Kulyk, Volodymyr 2014. What is Russian in Ukraine? Popular beliefs regarding the social roles of the language. In: Lara Ryazanova-Clarce (szerk.): The Russian language outside the nation. Edinburgh: Edinburgh University Press. 117–140.

Lemko, Ilko 2016. Індульгенції для російської мови. Портал мовної політики 2016.05.06. http://language-policy.info/2016/05/indulhentsiji-dlya-rosijskoji-movy/

Lozyns'kyi, Roman 2008. Мовна ситуація в Україні. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

Macjuk, Romko 2015. Гріх. Портал мовної політики 2015.11.12. http://language-policy.info/2015/11/roman-matsyuk-hrih/

Macjuk, Romko 2016. За що гинуть російськомовні? Портал мовної політики 2016.01.01. http://language-policy.info/2016/01/za-scho-hynut-rosijskomovni/

Maiboroda, Olekszandr et al. (szerk.) 2008. Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України.

Majboroda, Olekszandr – Maj Pancsuk 2008. Мовне та політико-ідеологічне протистояння в Україні: причини, чинники, прояви. In: Majboroda et al. (2008, 205–234).

Marusyk, Taras 2015. Чиїми «молитвами» закон Колесніченка–Ківалова живе й перемагає. Портал мовної політики 2015.06.16. http://language-policy.info/2015/06/taras-marusyk-chyjimy-molytvamy-zakon-kolesnichenka-kivalova-zhyve-j-peremahaje/

Masenko, Larysa 2007. (У)мовна (У)країна. Київ: Темпора.

Masenko, Larysa 2009. Language situation in Ukraine: Sociolinguistic analysis. In: Besters-Dilger (2009, 101–137).

Masenko, Larysa 2015. Мовознавча солідарність по-українськи. Портал мовної політики 2015.09.24. http://language-policy.info/2015/09/larysa-Maszenko-movoznavcha-solidarnist-po-ukrajinsky/#more-1821

Masenko, Larysa – Maya Orel 2014. Нам потрібен мовний кордон із Росією. Сучасна мовна політика в Україні очима соціолінгвіста. Портал мовної політики 2014.12.26. http://language-policy.info/2014/12/nam-potriben-movnyj-kordon-iz-rosijeyu-suchasna-movna-polityka-ukrajini-ochyma-sotsiolinhvista/

Masenko, Larysa – Olena Horobets 2015. Офіційна двомовність не об'єднує країну, а сприяє її розпаду. Портал мовної політики 2015.06.15. http://language-policy.info/2015/06/larysa-masenko-ofitsijna-dvomovnist-ne-ob-jednuje-krajinu-a-spryyaje-jiji-rozpadu/

Moser, Michael – Anastasija Levkova 2016. "Дві державні мови в Україні — це крок не до Швейцарії чи Фінляндії, а до Білорусі". Портал мовної політики 2016.04.12. http://language-policy.info/2016/04/mihael-mozer-dvi-derzhavni-movy-v-ukrajini-tse-krok-ne-do-shvejtsariji-chy-finlyandiji-a-do-bilorusi/

Moser, Michael – Andriy Portnov 2012. «За теперішніх обставин офіційна одномовність, як не парадоксально, є важливою передумовою для фактичної багатомовності країни». Historians.in.ua 2012.06.14.

Nahorna, Larysa 2005. Політична мова і мовна політика: Діапазон можливостей політичної лінгвістики. Київ: Світогляд.

Pavlenko, Aneta 2011. Language rights versus speakers' rights: on the applicability of Western language rights approaches in Eastern European contexts. Language Policy 10: 37–58.

Rjabcsuk, Mikola 2015. A két Ukrajna. Budapest: Örökség Kultúrpolitikai Intézet.

Shemshuchenko, Yurii – Volodymyr Horbatenko 2008. Законодавство про мови в Україні: хронологічний моніторинг, класифікація, понятійна основа. In: Majboroda et al. (2008, 157–173).

Shevchuk, Yuri 2015. Мовна шизофренія. Quo vadis, Україно? Івано-Франківськ: Discursus.

Shevchuk, Yuri – Halyna Palazhyi 2015. Мовна шизофренія – нова, потужна форма русифікації. Портал мовної політики 2015.09.19. http://language-policy.info/2015/09/yurij-shevchuk-movna-shyzofreniya-nova-potuzhna-forma-rusyfikatsiji/#more-1780

Shevchuk, Yuri – Hanna Vlasiuk 2015. Двомовність як хвороба. Професор Колумбійського університету називає українську мовну ситуацію «мовною шизофренією». Портал мовної політики 2015.07.05. http://language-policy.info/2015/07/dvomovnist-yak-hvoroba-profesor-kolumbijskoho-universytetu-nazyvaje-ukrajinsku-movnu-sytuatsiyu-movnoyu-shyzofrenijeyu/

Shumlianskyi, Stanislav 2006. „Мовне питання" після парламентських виборів: від політичної кон'юктури до державної політики. Політичний менеджмент 3: 97–104.

Shumlianskyi, Stanislav 2010. Conflicting abstractions: language groups in language politics in Ukraine. International Journal of the Sociology of Language 201: 135–161.

Shyshkin, Viktor 2013. Мова як складник державотворення. Мовознавство 2–3: 221–231.

Stepanenko, Viktor 2003. Identities and language politics in Ukraine: The challenges of nation-state building. In: Farimah Daftary – François Grin (szerk.): Nation-building ethnicity and language politics in transition countries. Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative – Open Society Institute. 109–135.

Taranenko, Oleksandr 2007. Ukrainian and Russian in contact: attraction and estrangement. International Journal of the Sociology of Language 183: 119–140.

Tóth Mihály 2016. Az anyanyelvhasználathoz való jog az Európai Unión kívül: az ukrajnai példa. Acta Humana 3: 19–31.

Ulasiuk, Iryna 2012. The Ukrainian language: what does the future hold? (A legal perspective). In: Antoni Milian-Massana (szerk.): Language law and legal challenges in medium-sized language communities. A comparative perspective. Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics. 25–51.

Yekelchyk, Serhy 2010. История Украины. Становление современной нации. Киев: Издательство «К.И.С.»

Zaremba, Oleksandr – Serhi Rymarenko 2008. Роль зовнішніх чинників у політизації мовних про-блем. In: Majboroda et al. (2008, 258–280).

Zhurzhenko, Tatiana 2014. A divided nation? Reconsidering the role of identity politics in the Ukraine crisis. Die Friedens-Warte: Journal of International Peace and Organization 89(1–2): 249–267.

The Ukrainian language policy and multilingualism in the ATO era

Abstract: Ukraine, independent since 1991, has been experiencing the greatest crisis of her history. The conflicts have many severe reasons. The language divide in the country plays a crucial role in the political and military crisis which threatens Europe's safety. A significant proportion of Ukraine's population use both Ukrainian and Russian on a regular basis. The paper discusses how Ukraine's political elite wished to settle the language issue by adopting the law regulating the use of these two languages. The analysis makes the trajectory of the Ukrainian language policy transparent after February 2014.

Keywords: Ukraine, language policy, multilingualism, nation-building, identity

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Morfológiai kölcsönzés és újrahasznosítás a romani nyelvben

Baló András Márton
MTA Nyelvtudományi Intézet
baloam@gmail.com

Lakatos Péter
MTA Nyelvtudományi Intézet
lakatospeter82@gmail.com

Kivonat: Az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó, Európa szinte minden részén és a kivándorlás révén Amerikában is beszélt, írásbeliséggel érdemben egyelőre nem rendelkező romani nyelv dialektálisan igen sokféle, és története során gyakorta ki volt téve kontaktushatásoknak. Mindenütt kisebbségi nyelvként funkcionál, anyanyelvi beszélői ma már szinte kivétel nélkül két- vagy többnyelvűek, és használata körülményeinél fogva rendszeresen kölcsönöz lexikai és grammatikai elemeket a környező többségi nyelvekből. Éppen ezért a nyelvi kontaktus hatásainak, mechanizmusának vizsgálatára igen jó terepet nyújt. Jelen cikk áttekinti, hogy mi vezethet a világ nyelvei körében univerzálisan legkevésbé gyakran előforduló morfológiai kölcsönzéshez, hogy ez hogyan jelenik meg a romaniban, hogy van-e létjogosultsága a romanival kapcsolatban hangsúlyozott öröklött-kölcsönzött kettősségnek, és hogy milyen további morfológiai folyamatok tudnak elindulni a kölcsönzést követően.

Kulcsszavak: romani, nyelvi kontaktus, morfológiai kölcsönzés, öröklött-kölcsönzött kettősség, morfológiai újrahasznosítás

1. Bevezetés

A romani főnevek és igék alaktanának leírását és tárgyalását nagyban befolyásolta és befolyásolja mindmáig az öröklött és kölcsönzött szókincs és alaktan kettősségének hangsúlyozása (l. pl. Boretzky 1989; Bubenik 1995; Bakker 1997; Matras 2002; Elšík–Matras 2006). Természetesen a két réteg megkülönböztetése távolról sem egyedi a világ nyelveinél; talán a japán a legismertebb példa azokra a nyelvekre, amelyek szembeötlő módon jelzik az ilyen fajta lexikális rétegződést (Irwin 2011).

A megállapítás szerint a romani főnevek és igék attól függően ragozódnak különböző alaktani mintázatok szerint, hogy az indoárjából örökölt szavakról van-e szó, vagy a görögből és későbbi kontaktusnyelvekből kölcsönzött elemekről. Boretzky (1989) szerint „nagyon erős a tendencia, hogy az öröklött és a kölcsönzött szókincs külön maradjon, amit úgy ér el a nyelv, hogy különbözően

ragozott, képzett stb. alakokat alkalmaz" (Boretzky 1989, 357) mind a főnevek, mind az igék esetében. Bakker (1997) és Elšík (2000) még ennél is egyértelműbben fogalmaznak:

> „A romaniban létezik egy külön mód a kölcsönzött szavak beillesztésére. Ennek az a hatása, hogy a nyelv formai alapon különbözteti meg a kölcsönzött szavakat az öröklött szavaktól"
> (Bakker 1997, 1).

> „Alapvetően a görög időszakot követő összes kölcsönzött főnév az új, kölcsönzött osztályba sorolódott a régi, öröklött osztályok helyett"
> (Elšík 2000, 17).

A dialektálisan igen sokféle, az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó romani nyelv gyakran ki van téve kontaktushatásoknak, és használata körülményeinél fogva rendszeresen kölcsönöz lexikai (valamint grammatikai) elemeket a környező többségi nyelvekből. Különleges helyzetét erősíti, hogy írásbelisége igen rövid múltra tekint vissza: a nyelv írott formájának kialakítására tett kísérletek nemzetközi viszonylatban is csak az 1970-80-as években indultak, és a számos egyéni megoldást, valamint nyelvújítási, korpuszbővítési szándékkal létrehozott nyelvi formát tartalmazó irodalmi művek és fordítások nem alkalmasak a beszélt nyelv nyelvtanának és a beszélők hétköznapi nyelvhasználatának vizsgálatára. Érdekes fejlemény, és sokkal inkább szolgál ebből a szempontból használható, értékes adatokkal a romani nyelvű internetes kommunikáció megjelenése (Leggio 2011a; 2011b), amelynek során a nyelvet igen, de annak írott formáját nem feltétlenül ismerő beszélők kísérlik meg a saját változatukon való kommunikációt, az internet adta lehetőségeket kihasználva írásban.

A fentebb is idézett szakirodalom szerint bizonyos toldalékok használata biztosította, hogy a két réteg elkülönültsége szigorúan fennmaradt a nagyarányú kölcsönzés mellett is, legalábbis egészen a közelmúltig. Elšík (2000) ugyanis megjegyzi a főnévi rendszerrel kapcsolatban, hogy a választóvonal mintha bomlásnak indult volna, és hagyományos, diakrón módon magyarázza ezt. Ezzel szemben Baló (2012; 2014) más megközelítésből vizsgálja a jelenséget, és analógia alapú keretben elemzi a romani igék és főnevek rendszerét, a legkorszerűbb alaktani irányzatokkal összhangban (Blevins–Blevins 2009; Booij 2010; Bybee 2010). Az analógiás megközelítés használatát dinamikus volta indokolja, az analógia ugyanis ebben az értelemben nem a diakrón változások eszköze, nem pusztán analógiás kiegyenlítődésről és kiterjesztésről beszélünk, hiszen úgy a nyelvet csupán statikus állapotok soraként tudjuk értelmezni, pedig a nyelv állandó mozgásban van, amely gyakorta nyilvánul meg variáció formájában, és vagy vezet nyelvi változáshoz, vagy nem.

Bár jelen cikk a romani morfológiai kölcsönzésről szól, hadd jegyezzük meg itt, hogy a romani (kontaktus)nyelvészeti szakirodalomban és tananyagokban széles körben elterjedt nézet, amely szerint az öröklött és a kölcsönzött szókincs szigorúan elkülönül, az adatok tükrében mindenképpen finomításra szorul, amire a cikk végén még röviden visszatérünk.

2. Nyelvi kontaktus és kölcsönzés

A nyelvi kontaktus és az ennek hatására létrejött változások tanulmányozása, szemben a nyelven belüli változásokéval, az utóbbi évtizedekben nagy lendületet kapott átfogó (pl. Appel–Muysken 1987; Thomason–Kaufman 1988; Thomason 2001; Winford 2003; Aikhenvald–Dixon 2006; Matras 2009; Norde et al. 2010) és specifikus (pl. a teljesség igénye nélkül, de jelezve a széles spektrumot Salmons 1992 az észak-európai hangsúlyról, Matras 1995 a romaniról, Law 2014 a maja nyelvekről, Plaza-Pust–Morales-López 2008 a jelnyelvekről, Stolz et al. 2008 a latin és nem latin nyelvek közötti hatásokról, Schreier–Hundt 2013 az angolról mint kontaktusnyelvről stb.) jelleggel egyaránt.

A kontaktusnyelvészet azért tölt be fontos szerepet a kölcsönzés vizsgálata szempontjából, mert kölcsönzés, akár lexikai, akár grammatikai kölcsönzésről van szó, nyelvi kontaktus esetén jön létre. A nyelvi kontaktus legközönségesebben úgy nyilvánul meg, hogy legalább az egyik nyelv valamilyen mértékű hatást gyakorol a másikra. A legalapvetőbben ez természetesen a lexikai kölcsönzésben fog jelentkezni, azonban ha a társadalmi és nyelvi körülmények megfelelőek, a nyelv szerkezetének bármelyik eleme átadódhat (Thomason 2001, 10–11). A strukturalista nyelvészetben (Meillet 1921; Sapir 1921; Jakobson 1962) elterjedt nézet volt ugyanakkor, hogy grammatikai kölcsönzés csak akkor jöhet létre, ha a kölcsönzött jegyek vagy elemek tipológiai szempontból illenek a célnyelv szerkezetébe. Ezt Thomason és Kaufman (1988) és Thomason (2001, 63–64) többek között egy görög példával cáfolja. A kis-ázsiai görög egyes változataiban a török hatására a flexiós főnévi alaktan helyét részben átveszi az agglutinatív modell. Az esetet és a számot is kifejező szuffixumok helyett itt külön szuffixumok jönnek létre, ráadásul kifejezetten csak a jelleg kerül kölcsönzésre, nem maguk a morfémák: *néka* 'feleség' egyes szám alanyeset, *nékes* 'feleség' többes szám alanyeset, *nékayu* 'feleség' egyes szám birtokos eset és *nékezyu* 'feleség' többes szám birtokos eset. Ez utóbbi alakban az *-ez* toldalék az eredeti többes szám alanyeset helyett csak a többes számot fejezi ki, a *-yu* pedig az egyes szám birtokos eset helyett csak a birtokos esetet.

Bár Appel és Muysken (1987) szerint a nyelvi kontaktus elkerülhetetlenül kétnyelvűséghez vezet, ez nagyban függ a kontaktus mértékétől. Annyi bizonyosnak látszik, hogy a ma a romanit anyanyelvüknek tekintő beszélők gyakorlatilag kivétel nélkül valóban kétnyelvűek, és a kétnyelvűség feltehetően azóta jelen van, amióta a cigányok ősei elhagyták India területét. A romani beszélők kétnyelvűsége mindenesetre a nyelv mindenütt kisebbségi helyzetéből is adódik. Kölcsönzés, különösen annak lexikai válfaja, ugyanakkor nem csupán kétnyelvűség esetén lép fel, gondoljunk csak a magyarban előforduló, romani eredetű szavakra, bár ezek pontos forrását és a kölcsönzésük pontos menetét nehéz egyértelműen megállapítani (Schirm 2006; Arató 2016). A nyelvi kontaktus tehát óhatatlanul vezethet „kölcsönös" kölcsönzéshez. Johanson (2002), valamint az ő nyomán Matras (2009) részben ezért is kritizálja a kölcsönzés, valamint az „átadó" és „átvevő" nyelv kifejezések használatát, mert ez a két nyelv között valamiféle hierarchikus viszonyt feltételezne, és a „kölcsönzött" szerkezeteket, elemeket az átvevő nyelv természetesen soha nem juttatja vissza az átadó nyelvnek. Sőt, éppen ellenkezőleg, és amint alább látni fogjuk, ez különösen fontos a romani szempontjából: integrálja őket, ami természetszerűleg az eredet elhomályosulásához vezet. Amíg tehát egy romani-magyar kétnyelvű beszélő tisztában lehet azzal, hogy a *šā́tri* 'sátrak' szó „idegen" eredetű (< magyar *sátor*), a szintén azonos jelentésű *cérhi* szóról (< görög *τσεργα*) már bizonyosan nem tudja az „idegen" eredetet megállapítani, lévén nincs semmilyen kapcsolata a görög nyelvvel. Hasonlóképp lehet ez a *tjīrénca/handjénca* 'hangyákkal' párral.[1] Johanson (2002) a kölcsönzés terminus helyett ezért a „másolás", Matras (2009, 146) a „replikáció" kifejezést részesíti előnyben, amely jobban megragadja, hogy egy elem vagy szerkezet kommunikációs céllal történő, kontextusban való alkalmazásáról van szó.

A kontaktusnyelvészet igyekszik meghatározni, mik a kölcsönzés motivációi, és milyen hierarchia szerint kerül sor kölcsönzésre, azaz mi teszi azt lehetővé. Említettük már a szerkezeti/tipológiai hasonlóságot, mint egy szempontot, és ennek cáfolatát is. Egy másik szempont a nyelvi kontaktus mértéke, jellege és időtartama. Az alább bemutatott, a görögből a romaniba történt morfológiai kölcsönzés is érv szokott lenni amellett, hogy minél hosszabb ideig van kapcsolatban a két nyelv,

[1] A Baló András Márton és Arató Mátyás által az OTKA 111961 sz. pályázat (kutatásvezető: Kálmán László) keretében végzett terepmunka igazolni látszik azt, amire többek között Bartha (2007) is felhívja a figyelmet, tudniillik hogy a magyarországi cigányság körében nagy ütemű nyelvcsere zajlik, azaz a romani-magyar kétnyelvűségről a magyar egynyelvűségre térnek át. Igazolja ezt többek között az, hogy a fiatal nemzedékben arányait tekintve sokkal kevesebb a romaniul tudó, valamint az is, hogy az idősebbek beszédében is egyre több kölcsönzött lexikai elem jelenik meg („ezt már csak magyarul tudjuk mondani").

annál valószínűbb, hogy szerkezeti szintű kölcsönzés is történik. Ezt kölcsönzési „hierarchia" felállításával is alá szokták támasztani (Matras 2007, 32, valamint Matras–Sakel 2007), amely vagy azon a gyakoriságon alapul, amellyel egy kategória jellemzően a nyelvek nagy részében kontaktushatásra változáson megy át (l. pl. Heath 1984; Thomason–Kaufman 1988; van Hout–Muysken 1994; Winford 2003; Aikhenvald 2006), vagy azon, hogy mely kategória kölcsönzésének előfeltétele egy másik kategória kölcsönzése (l. pl. Moravcsik 1978; Field 2002; Elšík–Matras 2006). A kölcsönzésre vonatkozó korlátozásokat Moravcsik (1978) az alábbiak szerint határozza meg:

1. Nem lexikális elemek csak akkor kölcsönözhetők, ha lexikális elemek is kölcsönződnek.
2. Kötött morfémák csak akkor kölcsönözhetők, ha szabad morfémák is kölcsönződnek.
3. Nem főnévi kategóriájú elemek csak akkor kölcsönözhetők, ha főnevek is kölcsönződnek.
4. Egy igei jelentésű lexikális elem formai-tartalmi egységként nem kölcsönözhető.
5. Inflexiós affixumok csak akkor kölcsönözhetők, ha derivációs affixumok is kölcsönződnek.
6. Kötőszavak és adpozíciók csak a fej-komplementum sorrenddel együtt kölcsönözhetők.
7. Ha egy szóosztály elemei között vannak olyanok, amelyeket nem ragoznak, akkor az abba a szóosztályba kerülő, kölcsönzött elemek között is kell lennie ragozatlannak.

Matras (2009, 155) erről azt állapítja meg, hogy a kölcsönzést előmozdítja a nagyobb referenciális átlátszóság és morfoszintaktikai önállóság, hivatkozva arra, hogy Winter (1973) szerint is a morfológia paradigmatikus része a legstabilabb, és a nyelv lexikai részét érinti a leginkább a kölcsönzés. Johanson (1999; 2002) is azt állítja, hogy vannak a kölcsönzés számára „vonzóbb" jegyek, illetve tulajdonságok, például a szemantikai átlátszóság.

Mindez azt is jelenti, hogy a romani esetében, ahol, mint alább látni fogjuk, morfológiai kölcsönzés is történt és történik, igen komoly kontaktushatásról beszélhetünk. Ezt illusztrálja az az elemzés is, amelynek keretében Elšík és Matras (2006) mintegy 75 romani dialektus és 25 kontaktusnyelv kapcsán vizsgálták meg a romaniban a kölcsönzéssel kapcsolatos viselkedést, és az alábbi implikációs hierarchiákat állapították meg a romanira vonatkozóan (l. részletesen, a jelöltséggel

kapcsolatban is értelmezve Elšík–Matras 2006, 371 és Matras 2009, 160). Az egyes sorokban látható, különféle kategóriák egymástól függetlenek, a kategóriákon belül az első helyen szerepelnek a gyakrabban kölcsönzött elemek.

többes szám > egyes szám
nagy tőszámnév > alacsony tőszámnév
melléknév felsőfok > középfok > alapfok
helyviszonyok: periferiális > központi
orientáció: forrásjelző > irányjelző > állapotjelző
tartalmas szó > segédszó
ellentét/korlátozás > hozzáadás/folytatás
kis sorszámnév > nagy sorszámnév
nem távoli igeidő > jövő > távoli igeidő
állító > tagadó
reális > potenciális > irreális
alanyeset > függő eset

Harmadikként fontos megemlíteni, hogy a nyelvi kontaktus hatására fellépő kölcsönzést befolyásolja a jelöltség is (Thomason 2001, 78). A jelöltség fogalmát sokféleképpen lehet értelmezni (l. Haspelmath 2006). Morfológiai szempontból lehet például egy alak komplexitására vonatkoztatni (Levinson 2000): minél összetettebb egy alak, annál jelöltebb. A természetes morfológiában a jelöltség valamiféle nehézséget, nehezebb feldolgozhatóságot, természetellenességet jelöl (Wurzel 1989), tehát minél ikonikusabb, átlátszóbb és egységesebb egy alak, annál kevésbé jelölt, például az angol nyelvben a „rendhagyó" többes szám jelölt, a „szabályos" többes szám jelöletlen. Elšík és Matras (2006) a jelöltség kapcsán hozzáteszik, hogy bár a kölcsönzés növelni szokta a jelöltség mértékét (Bailey 1973; Campbell 1980; Stein 1989), egy nyelvi forma jelöltsége csökkenhet is a kölcsönzés következtében, hiszen így a kölcsönzött alak természetessége nő, ami szemben áll a jelöltséggel (Wurzel 1989, 195). Ez a nyelvben jellemző tendencia.

3. Morfológiai kölcsönzés a romaniban[2]

3.1. Derivációs morfológia

Ahogy fentebb említettük, a derivációs morfológiában hamarabb következik be kölcsönzés, mint az inflexióban. A romaniban számos régebbi és újabb példát

[2] A témával kapcsolatban számos helyen írtak (pl. Boretzky–Igla 1991; Bakker 1997; Elšík 2000; Matras 2002; Elšík 2007; Matras 2009), ezeket is áttekintve mutatjuk be és elemezzük a jelenségeket.

találunk derivációs morfémák kölcsönzésére. Lássuk a konkrét toldalékokat, amelyekről egyértelműen bizonyított, hogy kölcsönözöttek.[3]

1. Görög eredetű és az oláh cigány dialektusokra, valamint a romani walesi és ibériai változataira jellemző (Matras 2002, 197) az elvont főneveket képző, produktív *-imo*, amelynek görög alakja *-simo*, és a romani némely dialektusában *-imos* alakban jelenik meg. Többes számú alakja *-imata*, és bár eredetileg deverbális képző, a romaniban már nem csak igékből képezhető vele főnév. Különlegessége, hogy az indoárja eredetű *-ipe* mellett létezik többek között az oláh cigány dialektusokban, így Vekerdi (2000) tanúsága szerint, míg a lováriban egyszerre létezik például *bolimo*, illetve *bolipe* 'keresztelő' vagy *čačimo*, illetve *čačipe* 'igazság', addig a szintén Magyarországon beszélt, a romániai centrális dialektusaihoz tartozó romungró változatban csak *bolipe* és *čačipe* léteznek.[4]

2. A cselekvőt jelölő, gyakran foglalkozásneveket képző, román avagy szláv eredetű *-ar-* képző igen elterjedt az északi, a centrális és az oláh cigány dialektusokban, valójában *-ari/-āri* alakban (a végén megjelenő /i/ önállóan is használatos, főként személyt jelölő főnevek végén: *doktorí* 'orvos', *vitēzí* 'vitéz' stb.). Szembetűnő a jelenléte a csoportneveken, például *lovārí, gurvārí, cerhārí*, valamint a foglalkozások elnevezésein, például szintó *haltārí* 'juhász' (< német *halten* 'tart'), oláh cigány *sastrārí* 'kovács'. Más dialektusokban további, román eredetű, azonos funkciójú képzőket is találunk, például *-aš-* és *-tor-* (illetve az előbbihez hasonlóan *-aši* és *-tori*): a burgenlandi romaniban *bakraší* 'juhász' (< *bakró* 'bárány'), *gilaší* 'énekes' (< *gila-* 'énekel'); a kelderásban *džilabatori* 'énekes' (< *džilaba-* 'énekel'), *našitorí* 'futó' (< *naš-* 'fut', feltehetően epentetikus /i/ beiktatásával).[5] Török eredetű, és a balkáni dialektusokban fordul elő a *-dži-*, teljes alakjában *-džis* (Matras 2002, 204): a bugurdzsi dialektusban például *asjavdžís* 'molnár' (< *asjáv* 'malom', vö. oláh cigány *asavārí* 'molnár'), *duvardžis* 'kőműves' (< *duvari* 'fal'). A képzők produktívnak tűnnek az egész szókincsre nézve.

3. Az egyetlen eredeti és produktív *-ōro/ōri (-oř-)* mellett a kicsinyítő képzők egész sora főként görög, szláv és román eredetű elemekből áll a romani különféle

[3] A lexikai példákat elsősorban az általunk ismert oláh cigány (lovári, cerhári) és romungró változatokból vettük, kivéve, ha a szóban forgó jelenség nem található meg ezekben a dialektusokban – ez esetben a forrásokból merítettünk, és azonkívül a ROMLEX adatbázist (http://romani.uni-graz.at/romlex/) is vizsgáltuk.

[4] Bár az *-imo* használata a centrális változatokra nem jellemző (Matras 2002, 75), mégsem tűnik ilyen egyértelműnek a helyzet, mert számos más, hasonlóan képzett főnév esetén Vekerdi (2000) szerint mind a lováriban, mind a romungróban lehetséges mindkét alak: *khelimo/khelipe* 'tánc', *phurimo/phuripe* 'öregség', *ternimo/ternipe* 'fiatalság', *bārimo/bāripe* 'nagyság'.

[5] Az epentetikus magánhangzó kérdését érintette Baló (2008).

dialektusaiban: *-ic-, -icka, -ica, -ička, -inka, -uca, -ajka, -ojka* stb. Érdekes az átfedés a személyt jelölő nőnemű főnevek képzőivel, ezek gyakorta megegyeznek ugyanis, sőt inkább az utóbbi értelemben használatosak, például *amalinká/amalicá* 'barátnő' (< *amál* 'barát') a balkáni, illetve az oláh cigány dialektusokban. Kizárólag nőnemű főnevek képzésére szolgál a szintén szláv eredetű *-kinja*, például *baráto* 'barát' > *barātkínja* 'barátnő'.

4. További, kölcsönözöttnek tekinthető és bizonyos mértékű produktivitással rendelkező képző a perzsa *-in*, amely az egy az egyben átvett *ambról* 'körte' – *ambrolín* 'körtefa' pár mellett a kelderásban további gyümölcsfák neveit képezte: *akhór* 'dió' – *akhorín* 'diófa', *prúna* 'szilva' – *prujín* 'körtefa' (Boretzky 1994).

5. Vele azonos alakú (Matras 2002, 76), bár produktivitást már nem mutató képző található egyes szavak alakjaiban bizonyos dialektusokban: szintó *filecín* 'vár', *patrín* 'levél', amely szó megtalálható a legtöbb dialektusban, de például a romungróban *patrá*, a lováriban pedig *patrí* alakban is.

6. A lexikai kölcsönzésekből is kivonódhatnak bizonyos képzők, ilyenek például a magyar *-šāg-* (Matras 2002) és *-āš-* (Elšík 2007) főnévképzők, amelyek eredetileg magyar jövevényszavak részei voltak. Ezek természetesen szintén nem önmagukban, hanem hozzátett végződéssel együtt jelennek meg: *-šāgo* és *-āši*. Elšík (2007, 265) a romungróval kapcsolatban olyan példákat említ a produktivitás alátámasztására, mint *djijāzāší* 'éneklés' vagy *mukāší* 'válás, különválás'. A *-šāg-* romaniban való produktivitása kérdéses.

7. Érdekes felvetés, kifejezetten a magyarországi lovárira és romungróra vonatkoztatva, és több szerző több helyen is említi (Elšík et al. 1999; Matras 2002; Elšík 2007; Matras 2009), hogy a magyarból eredeztethető egy *-az-/āz-* igeképző, amely egy másik képzővel kombinálva (amelyről lásd alább) igék képzésére szolgál, és a fő példa erre a *butjazin-* 'dolgozik' (< *būtjí* 'munka') szó. A szóban forgó képző a *-(V)z* lehet, amely a magyarban magánhangzóra végződő tövekhez járul (Kiefer–Ladányi 2000), és /a/ végződés esetén lesz belőle *-áz*, ráadásul rendszerint ikes igévé bővül: *vacsora* > *vacsorázik*. Elšík (2007) produktívnak találja, például *paramisí* 'mese' > *paramisāzin-* 'mesél' (Elšík 2007, 268). Bár nem kizárt, hogy így van, ugyanis az igeképzésre szolgáló toldalékok kölcsönzése a romaniban nem ritka, nem szabad elvetnünk azt a lehetőséget sem, hogy ezek a szavak (példa még akad: fentebbről a *djijāzin-* 'énekel' vagy *lavutāzin-* 'hegedül') oda-vissza vándoroltak a magyar és a romani között, ugyanis a romaniból átvett igék éppen így kerülnek a magyarba: *megmerázik* 'meghal', *avázik* 'jön'. Ugyanakkor ha ezek az igék visszakölcsönződnek a romaniba, egy erre szolgáló képző, az *-in-* (amelyről lásd alább) segítségével épülnek be. Elšík (2007) szintén említést tesz a romungróban egy *-āl-* képzőről, amely ugyancsak a magyarból származik, és a szlovákból ad hoc

módon kölcsönzött igék töve után, ugyancsak az *-in-* képzővel összekapcsolódva jelenik meg: szlovák *sledovatj* > *sledovālin-* 'figyel, követ' (Elšík 2007, 268). Elšík megemlíti, hogy a képzőnek a Kenesei et al. (1998) által említett *-(V)l* denominális képzőhöz volna köze, de mégis különbözik tőle, lévén igéket beillesztő képzőként funkcionál. Ezt lényegében már Kenesei et al. (1998, 358) is leírják az *-(iz)ál* képzővel kapcsolatban, majd később Kiefer és Ladányi (2000, 196) is külön tárgyalják a magyar *-ál* képzőt, mint idegen eredetű igéket beillesztő képzőt. Tehát ha a romungróban valóban produktív a képző, az azt jelenti, hogy funkciójával együtt került át a magyarból, bár mivel önállóan nem használatos, olyan erőteljes hatásról, mint amilyet alább a görög inflexiók kapcsán látni fogunk, nem beszélhetünk. Ugyanakkor a képzők redundáns halmozása a romaniban nem példa nélküli, sőt a magyarban sem, vö. pl. *látszik ~ látszódik*.

8. Előfordul a magyar főnévi igenév képzőjének kölcsönzése is a romungróban, ahogy azt Elšík és Matras (2006, 179) példával is megvilágítják.

gējom	*huhurāzňi*
'megy' E/1. múlt idő'	gombát gyűjt'
kijelentő mód	főnévi igenév
'Elmentem gombát gyűjteni.'	

Ebben a *huhúr* 'gomba' szóból képzett igealakkal találkozunk, és a mondat valóban egy az egyben tükröz egy magyar szó- és mondatszerkezetet: elmentem gombázni, és ekvivalens az alábbival.

gējom	*te*	*huhurāzinen*
'megy'	part. inf.	'gombát gyűjt' T/3.
E/1. múlt idő		jelen idő, kötő mód
kijelentő mód		
'Elmentem gombát gyűjteni.'		

Nem egyértelmű azonban, hogy itt a szerkezet vagy az egyes morfémák kölcsönzéséről van-e szó, hogy mennyire széles körben alkalmazott, és hogy nem a fentebb már említett keresztkölcsönzéssel van-e dolgunk, ez ugyanis magas fokú kétnyelvűség esetén nem lenne meglepő.

9. A romungróval kapcsolatban Elšík (2007), a lovárival kapcsolatban Hutterer és Mészáros (1967) számolnak be magyar hatásra a *-tat* műveltető képző megjelenéséről, amely a romani *-av-* műveltető képzővel áll párban. Az olyan példák, mint a *dōgoztatin-* 'dolgoztat' még nem is lennének érdekesek, hiszen itt egyszerűen

a *dolgoztat* ige átvételéről is beszélhetnénk, és a *dōgozinav-* 'dolgoztat' sem, itt ugyanis pusztán a *dolgozik* ige átvételéről és azt követő műveltető használatáról van szó. Érdekes példa viszont a *djijāztatinav-* 'énekeltet' (Elšík 2007, 269), amelyben képzők egész sora jelenik meg, és amely állítólag a *djijāzin-* 'énekel' igéből származik. A *-tat-* infixum jellege azonban gyanúra ad okot; a *djijāztatinav-* alak ismét inkább a keresztkölcsönzést támasztja alá. Az 'énekel' jelentésű *djija(v)-* ige *djijáz(ik)* alakban megjelenik a kétnyelvű cigány beszélők magyar nyelvhasználatában,[6] ahol hozzátoldódik a műveltető képző és lesz belőle *djijáztat*, majd ez kerül vissza a romaniba, ahol a szokásos módon illesztődik be, majd a műveltető funkció megerősítésre kerül a műveltető képzők halmozásával, az „eredeti" képző azonban már a megszokott módon járul az igéhez.[7]

10. A görögből kölcsönzött és határozói vagy befejezett melléknévi igenév képzésére szolgál az *-ime(n)* (Elšík 2007, 168), például az északi centrális kelet-szlovák romani dialektusbban *fadjimen* 'fagyott', *figimen* 'lógva', a déli centrális romungróban *dime* 'adva', az oláh cigány gurbet dialektusban *jertime* 'megbocsátva', a lováriban *eligedime* 'megelégedve'.

11. Kölcsönzés révén kerültek még a nyelvbe és produktívnak mondhatók a felsőfokú melléknév képzője, a *leg-* (a magyarból), valamint a sorszámneveket létrehozó *-to* (a görögből): *legbaredér* 'legnagyobb' (< *bāró* 'nagy'), *dujtó* 'második' (< *duj* 'kettő').

12. Az öröklött *-al-/-val-/-asl-/-n-/-un-/-utn-/-(ik)an-* stb. képzők mellett melléknevek képzésére is szolgál kölcsönzött képző, a görög eredetű *-i(c)k-/-it(i)k-*, amelyek jól láthatóan ugyanannak különböző változatai. Az oláh cigány dialektusokban elterjedt az *-icko*: *biboldíck-* 'zsidó' mn. < *biboldó* 'zsidó' fn., *čehíck-* 'cseh' mn. (miközben romungróban ugyanez *čehík-*); *krajíck-* 'királyi' < *kraj* 'király' (és romungróban *kirājítik-* < *kirā́ji*). Ezek egy dialektuson belül is váltakozhatnak, pl. oláh cigány *njamcík-/njamcíck-* 'német' mn., vagy a lett romaniban az öröklött és kölcsönzött képzők váltakozása: *bolibnítk-/bolibnásk-* 'égi, mennyei' < *bolibén* 'ég, menny'. Megemlítendő, és a bevezetőben írtak szempontjából is fontos, hogy a fentebbiekhez hasonlóan ezeknek a képzőknek a használata sem korlátozódik semmilyen módon az öröklött és kölcsönzött szavak kategóriái szerint, hiszen az öröklött szókincsben is produktív: *rašajíck-* 'papi' mn. hn. < *rašáj* 'pap'.

[6] Ne feledjük, hogy a romani-magyar kétnyelvű beszélőknél könnyen előfordulhat, hogy valamilyen okból (a közlendőben foglaltak romani nyelven történő megfogalmazásának nehézsége, romaniul nem vagy kevésbé jól tudó partnerek jelenléte stb.) egymás között is magyarra váltanak.

[7] Ha valóban léteznek az *iskirisartatisar-* 'íratat' igéhez hasonló alakú igék, ahogy Hutterer és Mészáros (1967) beszámolnak róla, akkor az a minta viszont alátámaszthatná mind az *-āz-*, mind a *-tat-* képzők valós használatát, ugyanis pontosan ugyanolyan képzőhalmozásról volna szó az *-isar-* + *-tat-* + *-isar-* esetében, mint az *-āz-* + *-tat-* + *-in-* esetében.

3.2. Inflexiós morfológia

Azokat a jegyeket, amelyek egymásba fonódó szerkezetek mélyén beágyazódva találhatók, kisebb valószínűséggel kölcsönzik a nyelvek (Thomason 2001, 76–77). Ezért van az, hogy az inflexiós morfológia kölcsönzése szinte minden esetben a kölcsönzési sor végén szerepel, és jellemzően csak a kontaktus intenzív jellege esetén lép fel. Thomason (2001) ugyanakkor még hozzáteszi, hogy a tipológiai vagy dialektális rokonság ezt a nehézséget csökkenti, és példának hozza, hogy a meglenoromán igei személyragokat vett át a bolgárból, amiket a már eleve ragozott alakokhoz illesztett hozzá, tehát *aflu* 'találok' helyett lett a bolgár személyrag hozzátételével lett a jelentésében teljesen azonos *aflum*. Fentebb azonban már láttuk, hogy az azonos funkciójú toldalékok ilyetén halmozása, a jelentésre való ráerősítés másutt is előfordul.

1. Az inflexiós morfológia ritkább kölcsönzése arra is visszavezethető, hogy az nem szó szintű abban az értelemben, hogy a szónak a mondatban betöltött szerepétől nem választható el (Matras 2009, 212). Ez alól kivételt képez a többes szám, mint az egyes lexikai elem velejárója. Nem is meglepő, hogy a romaniban többször is előfordult a többes számú toldalék kölcsönzése, így a görögből vett *-i* és a románból vett *-uri*, akár ugyanazon szavak esetén, bár olyan dialektusról nem tudunk, ahol ingadoznának az alakok a kétféle többes szám között. Így a centrális romani dialektusokban a hímnem többes szám a megszokott *-a* (*rom* 'férfi', többes száma *roma*, *kókal* 'csont' többes száma *kókala*) vagy *-e* (*bākró* 'bárány' többes száma *bākré*) helyett *-i*, például *fṓros* 'város' többes száma *fṓri*, *čā́sos* 'idő' többes száma *čā́si*, *šéro* 'sör' többes száma *šéri*. Az oláh cigány dialektusokban ez tovább változik a románból kölcsönzött *-uri* révén, és a kölcsönzött többes szám lecserélődik egy másik, ugyancsak kölcsönzött többes számra, tehát *fṓruri, čā́suri* stb. A lováriban ez érdekes módon *-ura* alakban jelenik meg, tehát *fṓrura, čā́sura, hírura* (a *híro* 'hír' többes száma), azaz a többes szám végződésében igazodik a megszokott *-a* végződéshez. Idetartozik még, hogy Matras tanúsága szerint az epiruszi romaniban a mássalhangzóra végződő hímnemű főnevek többes számaként is megjelenik a fentebb már említett görög *-imata*: *vast* 'kéz' többes száma *vastimáta*, *kher* 'ház' többes száma *kherimáta* (2009, 213).[8]

[8] A források (pl.: Bakker 1997; Matras 2002) említést tesznek arról is, hogy a romani a görögből kölcsönzött egyes szám alanyeseti végződéseket is, mint az *-os, -is, -a* (*fṓros* 'város', *sápunis* 'szappan', *cipa* 'bőr', vö. Elšík 2000). Ez bizonyos centrális dialektusokban annyiban igaz is, hogy a későbbi kölcsönzések is ilyen végződéssel jelennek meg, például *bínos* 'bűn' (< magyar *bűn*), *dóktoris* 'orvos' (akár szlovákból, magyarból vagy más nyelvből).

2. A magyar *-tól/-től* és *-ról/-ről* ragok nyelvjárási *-tū*, illetve *-rū* alakban produktívan jelennek meg a romungróban (Baló András Márton megfigyelése, és részben utal rá Elšík 2007 is). Például (a hangsúlyok előretolódása mellett) *khérārū* 'otthonról' *khērál* helyett, *óddjārārū* 'onnan' (< *oddjá* 'ott') *othár* helyett, *ánglārū* 'elölről' (< *anglá(l)* 'ott'), *úprārū* 'felülről' (< *upré* 'fent'); valamint *rátjaltū* 'reggeltől' (< *ratjahá* 'reggel'),[9] *tā́hātū* 'holnaptól' (< *tāha* 'holnap').

3. Többek között az úgynevezett Ajia Varvara dialektusban, és más, török nyelvekkel érintkező dialektusokban a múlt idejű igék többes szám első és második személyét jelölő toldalékok további, a török múlt idejű igealakokból átvett elemekkel bővülnek, így *astardám* 'tart' T/1. múlt idő kijelentő mód helyett *astardamús, astardén* 'tart' T/2. múlt idő kijelentő mód helyett *astardanús* (Igla 1996).[10]

4. Talán a legismertebb inflexiós kölcsönzés a romani esetében a görög jelen és aoristos idejű személyjelölők átvétele (Miklosich 1872–80; Boretzky–Igla 1991; Bakker 1997; Matras 2002) a görög igékkel együtt, amelyek aztán kölcsönigék beillesztésére szolgáló képzőkként funkcionáltak a romaniban, és érvként szoktak szolgálni az öröklött és kölcsönzött szókincs szétválasztása mellett. Dialektusonként különbözik, hogy *-in-, -on-* vagy *-an-*, esetleg *-is-, -os-* vagy *-as-* lesz a képző, amely eredetileg tehát inflexiós toldalék volt a görögben: így lett például az 'elront' jelentésű ige a bugurdzsiban *rumiz-*, a romungróban *rumin-*, a 'visszatér' jelentésű ige a bugurdzsiban *iriz-*, az arliban *iran-* stb. Ezek az oláh cigány egyes változataiban kombinálódhatnak a romani *-ar-* képzővel, így jön létre az *-isar-/-osar-* alak, például az 'ír' jelentésű ige a kelderásban *ramosar-*, az arliban *hramon-*.

3.3. Morfológiai újrahasznosítás

Jelen cikkben nem térhetünk ki a romani igeragozás sajátos, analógiás hatásokat bőséggel mutató jelenségeire, azonban a görög inflexiós toldalékokból lett kölcsönige-képzők funkcióinak változásairól érdemes még szót ejtenünk. A más funkciójú használatra, különös tekintettel az *-is-* alakra, már Elšík (2007) is felhívta a figyelmet, de ő kizárólag azt veti fel, hogy az *-isal-* toldalék részévé vált, és mint ilyen, az akcióminőség vagy a vonzatkeret megváltoztatására szolgál (pl. *cid-* 'húz' > *cidisaj-* (sic!) 'húzgál', l. Elšík 2007, 281).

[9] Itt érdekes az *-al* morféma megjelenése, amely bizonyos esetekben éppen delativusi/ablativusi jelentést hordoz, például *telá* 'alatt' > *telál* 'alól', *palá* 'mögött' > *palál* 'hátulról' *upré* 'fent' > *uprál* 'felülről', tehát itt is előfordulhat, hogy azonos értelmű morfémák halmozásáról van szó.

[10] A többes szám második személyben a hangváltozás oka nem ismert, Igla (1996, 216) feltételezi a többes szám első személy hatását, de ez nincs kellően alátámasztva.

A morfémák alaktani újrahasznosításáról többek között már Booij (2008) is írt. A kölcsönzött igék beillesztésére szolgáló képző használata a világ nyelveiben igen gyakori. Azt is egyértelműen megállapíthatjuk, hogy az öröklött igék töve (Miklosich 1872–1880-as rekonstrukciója nyomán) mássalhangzóra végződik, ezt illusztrálja az 1. táblázat az *an-* 'hoz' (< szanszkrit *ānayati;* Turner 1962–66, 1174) alakkal. Fontos látnunk, hogy az említett *-(V)sar-* és *-(V)n-* képzők segítségével beillesztett igék ragozás szempontjából teljesen azonosan viselkednek, és tulajdonképpen a mássalhangzó tövű igék osztályába kerülnek, ahogy az az 1. táblázatban látszik az 'ír' jelentésű lovári *iskirisar-* (< román *scrie*) és a romungró *īrin-* 'ír' (< magyar *ír*) szavakból.

1. táblázat

kijelentő mód jelen idő	an- 'hoz'	iskirisar- 'ír'	īrin- 'ír'
egyes szám	anáv	iskirisaráv	īrináv
	anés	iskirisarés	īrinés
	anél	iskirisarél	īrinél
többes szám	anás	iskirisarás	īrinás
	anén	iskirisarén	īrinén
	anén	iskirisarén	īrinén

2. táblázat

kijelentő mód jelen idő	phen- 'mond'	phenosar-'megígér'
egyes szám	phenáv	phenosaráv
	phenés	phenosarés
	phenél	phenosarél
többes szám	phenás	phenosarás
	phenén	phenosarén
	phenén	phenosarén

A 2. és 3. táblázatban látható példák, a lovári *phenosar-* 'megígér' és a romungró *lošan-* 'örül' (a *loša-* alak a romaniban megtalálható, szintén öröklött, de kisszámú magánhangzó tövű igék egyike) mutatják, hogy a fent említett szuffixumok

újrahasznosításra kerültek; használatuk kiterjed a teljes szókincsre, és a változást vagy kíséri jelentésváltozás, vagy nem.[11]

3. táblázat

kijelentő mód jelen idő	loša- ’örül’	lošan- ’örül’
egyes szám	lošáv	lošanáv
	lošás	lošanés
	lošál	lošanél
többes szám	lošás	lošanás
	lošán	lošanén
	lošán	lošanén

Egyrészt a morfológiai újrahasznosítás jelensége révén azt láthatjuk, hogy – legalábbis a romani bizonyos változataiban – még az eredendően kölcsönigék beillesztésére szolgáló képző is interakcióba tud lépni olyan lexikai elemekkel, amelyeket hagyományosan az öröklött rétegbe szoktak sorolni. Ez arra mutat, hogy az öröklött-kölcsönzött különbségtétel, amennyiben beszélhetünk ilyesmiről, halványulóban van.

Másrészt ugyanakkor, a fentebb írtak alapján azt is megállapíthatjuk, hogy az öröklött és kölcsönzött igék inflexiójában – legalábbis azokban a dialektusokban, ahol a kölcsönigék beillesztése képzővel történik – nincs különbség. Ezért – mivel az, hogy a kölcsönigék beillesztésére külön képző szolgál, önmagában ezt nem indokolja – ezekben a dialektusokban az igékkel kapcsolatosan nem feltétlenül beszélhetünk tényleges, szigorú öröklött-kölcsönzött különbségtételről.

Irodalom

Aikhenvald, Alexandra Y. 2006. Grammars in contact: A cross-linguistic perspective. In: Aikhenvald–Dixon (2006, 1–66).

Aikhenvald, Alexandra Y. – Robert M. W. Dixon (szerk.) 2006. Grammars in contact. A cross-linguistic typology. Oxford: Oxford University Press.

Appel, René – Pieter Muysken 1987. Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

[11] Vekerdi (2000) további példákat is hoz: a vend dialektusból *čikajisar-* ’tüsszent’, az oláh cigány dialektusokból *korisar-* ’megvakít’, és talán *rupuzisar-* ’megbéklyóz’.

Arató Mátyás 2016. A romani és beás eredetű szavak alapkérdései és alapproblémái a magyar nyelvben. In: Bagyinszky Szilvia – P. Kovács Réka (szerk.): Anyanyelvünk évszázadai 2. – Studia Iuvenum Chronolinguistica 2. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. 71–82.

Bailey, Charles-James N. 1973. Variation and linguistic theory. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

Bakker, Peter 1997. Athematic morphology in Romani: The borrowing of a borrowing pattern. In: Yaron Matras – Peter Bakker – Hristo Kyuchukov (szerk.): The typology and dialectology of Romani. Amsterdam: John Benjamins. 1–21.

Baló, András Márton 2008. A strange case of defectiveness in the Lovari verbal paradigm. In: László Kálmán (szerk.): Papers from the Mókus Conference. Budapest: Tinta. 118–136.

Baló, András Márton 2012. Arguments from Lovari loan-verb adaptation for an analogy-based analysis of verbal systems. In: Ferenc Kiefer – Mária Ladányi – Péter Siptár (szerk.): Current issues in morphological theory: (Ir)regularity, analogy and frequency. Selected papers from the 14th International Morphology Meeting, Budapest, 13-16th May 2010. Amsterdam: John Benjamins. 3–22.

Baló, András Márton 2014. The nominal morphology of Lovari from an analogical perspective. In: Sandra Augendre – Graziella Couasnon-Torlois – Déborah Lebon – Clément Michard – Gilles Boyé – Fabio Montermini (szerk.): Proceedings of the Décembrettes 8th international conference on morphology. Toulouse: CLLE-ERSS – Maison de la Recherche – Université Toulouse – Jean Jaurès. 60–80.

Bartha Csilla 2007. Nyelvcsere két magyarországi oláh cigány közösségben. In: Bartha Csilla (szerk.): Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 244–265.

Blevins, James P. – Juliette Blevins (szerk.) 2009. Analogy in Grammar: Form and Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Booij, Geert 2008. Recycling morphology: Case endings as markers of Dutch constructions. Draft. Leiden: Leiden University.

Booij, Geert 2010. Construction Morphology. Oxford: Oxford University Press.

Boretzky, Norbert 1989. Zum Interferenzverhalten des Romani (Verbreitete und ungewöhnliche Phänomene). Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 42: 357–374.

Boretzky, Norbert 1994. Romani. Grammatik des Kalderaš-Dialekts mit Texten und Glossar. Wiesbaden: Harrassowitz.

Boretzky, Norbert – Birgit Igla 1991. Morphologische Entlehnung in den Romani-Dialekten. Arbeitspapiere des Projektes „Prinzipien des Sprachwandels" 4. Essen: Fachbereich Sprach-und Literaturwissenschaften an der Universität Essen.

Bubenik, Vit 1995. On typological changes and structural borrowing in the history of European Romani. In: Matras (1995, 1–24).

Bybee, Joan 2010. Language, usage and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, Lyle 1980. Explaining universals and their exceptions. In: Elizabeth Closs Traugott (szerk.): Papers from the Fourth International Conference on Historical Linguistics. Amsterdam: John Benjamins. 17–26.

Elšík, Viktor 2000. Romani nominal paradigms: their structure, diversity, and development. In: Viktor Elšík – Yaron Matras (szerk.): Grammatical relations in Romani: The noun phrase. Amsterdam: John Benjamins. 9–30.

Elšík, Viktor 2007. Grammatical borrowing in Hungarian Rumungro. In: Yaron Matras – Jeanette Sakel (szerk.): Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective. Berlin: Mouton de Gruyter. 261–282.

Elšík, Viktor – Milena Hübschmannová – Hana Šebková 1999. The Southern Central (*ahi*-imperfect) Romani dialects of Slovakia and northern Hungary. In: Dieter W. Halwachs – Florian Menz (szerk.): Die Sprache der Roma. Perspektiven der Romani-Forschung in Österreich im interdisziplinären und internationalen Kontext. Klagenfurt: Drava. 277–390.

Elšík, Viktor – Yaron Matras 2006. Markedness and language change. The Romani sample. The Hague: Mouton de Gruyter.

Field, Fredric 2002. Linguistic borrowing in bilingual contexts. Amsterdam: John Benjamins.

Haspelmath, Martin 2006. Against markedness (and what to replace it with). Journal of Linguistics 42: 25–70.

Heath, Jeffrey 1984. Language contact and language change. Annual Review of Anthropology 13: 367–384.

Hutterer Miklós – Mészáros György 1967. A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Igla, Birgit 1996. Das Romani von Ajia Varvara: Deskriptive und historisch-vergleichende Darstellung eines Zigeunerdialektes. Wiesbaden: Harrasowitz.

Irwin, Mark 2011. Loanwords in Japanese. Amsterdam: John Benjamins.

Jakobson, Roman 1962. Selected writings. The Hague: Mouton de Gruyter.

Johanson, Lars 1999. Attractiveness and relatedness: Notes on Turkic language contacts. In: Jeff Good – Alan C. L. Yu (szerk.): Proceedings of Twenty-Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society. Berkeley: Berkeley Linguistic Society. 87–94.

Johanson, Lars 2002. Structural factors in Turkic language contacts. Richmond: Curzon.

Kenesei, István – Robert M. Vago – Anna Fenyvesi 1998. Hungarian. London: Routledge.

Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000. Morfoszintaktikailag semleges képzések. In: Kiefer Ferenc (szerk.): Strukturális magyar nyelvtan 3. kötet. Morfológia. Budapest: Akadémiai. 165–214.

Law, Danny 2014. Language contact, inherited similarity and social difference: The story of linguistic interaction in the Maya Lowlands. Amsterdam: John Benjamins.

Leggio, Daniele Viktor 2011a. The Romani internet: Language codification and identity formation. A presentation given at the Annual Meeting of the Gypsy Lore Society. 1st-3rd September 2011, Graz, Austria.

Leggio, Daniele Viktor 2011b. The dialect of the Mitrovica Roma. Romani Studies 5–21:57–114.

Levinson, Stephen C. 2000. Presumptive meanings: the theory of generalised conversational implicature. Cambridge MA: MIT Press.

Matras, Yaron (szerk.) 1995. Romani in contact. Amsterdam: John Benjamins.

Matras, Yaron 2002. Romani: A linguistic introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Matras, Yaron 2007. The borrowability of grammatical categories. In: Matras–Sakel (2007, 31–74).

Matras, Yaron 2009. Language contact. Cambridge: Cambridge University Press.

Matras, Yaron – Jeanette Sakel (szerk.) 2007. Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective. Berlin: Mouton de Gruyter.

Miklosich, Franz 1872–1880. Über die Mundarten und Wanderungen der Zigeuner Europas. Vienna: Karl Gerold's Sohn.

Moravcsik, Edith 1978. Language contact. In: Joseph H. Greenberg – Charles A. Ferguson – Edith A. Moravcsik (szerk.): Universals of human language 1. 93–122.

Norde, Muriel – Bob de Jonge – Cornelius Hasselblatt (szerk.) 2010. Language contact. New perspectives. Amsterdam: John Benjamins.

Meillet, Antoine 1921. Linguistique historique et linguistique générale. Paris: Champion.

Plaza-Pust, Carolina – Esperanza Morales-López (szerk.) 2008. Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Amsterdam: John Benjamins.

Salmons, Joe 1992. Accentual change and language contact: A comparative survey and a case study of Northern Europe. London: Routledge.

Sapir, Edward 1921. Language: An introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and World.

Schirm Anita 2006. A magyar nyelv cigány eredetű jövevényszavai. Nyelvtudomány 2: 149–163.

Schreier, Daniel – Marianne Hundt (szerk.) 2013. English as a contact language. Cambridge: Cambridge University Press.

Stein, Dieter 1989. Markedness and linguistic change. In: Olga M. Tomić (szerk.): Markedness in synchrony and diachrony. Berlin: Mouton de Gruyter. 67–85.

Stolz, Tomhas – Dik Bakker – Rosa Salas Palomo (szerk.) 2008. Aspects of language contact: New theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes. The Hague: Mouton de Gruyter.

Thomason, Sarah G. 2001. Language contact. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Thomason, Sarah G. – Terrence Kaufman 1988. Language contact, creolisation and genetic linguistics. Berkeley: University of California Press.

Turner, Ralph L. 1962–1966. A comparative dictionary of the Indo-Aryan languages. London: Oxford University Press.

van Hout, Roeland – Pieter Muysken 1994. Modelling lexical borrowability. Language Variation and Change 6: 39–62.

Vekerdi, József 2000. A comparative dictionary of Gypsy dialects in Hungary. Budapest: Terebess.

Winford, Donald 2003. An introduction to contact linguistics. Oxford: Blackwell.

Winter, Werner 1973. Areal linguistics. In: Thomas A. Sebeok (szerk.): Current trends in linguistics 11. The Hague: Mouton de Gruyter. 35–147.

Wurzel, Wolfgang Ulrich 1989. Inflectional morphology and naturalness. Dordrecht: Kluwer.

Morphological borrowing and recycling in the Romani language

Abstract: The dialectally most diverse Indo-European language, Romani, which is spoken almost all over Europe and due to outward migration in America as well, has frequently been exposed to contact-induced influences. It is a minority language everywhere, its native speakers are almost exclusively bi- or multilingual, and, due to the circumstances in which it is used, it regularly borrows lexical and grammatical elements from the majority languages. This is why it provides a wealth of contact-related effects and mechanisms to be observed. This paper reviews what might lead to the universally rare case of morphological borrowing, how it appears in Romani, whether it makes sense to talk about the highly emphasised inherited-borrowed dichotomy, and what other morphological processes can commence after borrowing.

Keywords: Romani, language contact, morphological borrowing, inherited-borrowed dichotomy, morphological recycling

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Kuncz Aladár Fekete kolostor című regényének kódváltásai nyelvészeti megközelítésben

Kovács Magdolna
Helsinki Egyetem
magdolna.kovacs@helsinki.fi

Kivonat: Tanulmányom célja, hogy bemutassa a nyelvészeti irányultságú kódváltáskutatás eredményeinek felhasználhatóságát egy magyar irodalmi mű elemzésében és rávilágítson a kódváltás szerepére a mű nyelvi világának felépítésében. A mű kódváltásainak grammatikai vizsgálata azt mutatja, hogy a kódváltások bizonyos megszorításokkal a többnyelvűségi kutatásokból ismert módon kapcsolódnak a bázisnyelvbe. Az egyszavas kódváltások kölcsönszóvá válásának folyamata is jól nyomon követhető a műben, és a többnyelvű közösségekben leírthoz hasonló folyamatot mutat. Az egynyelvű és többnyelvű [beszéd]mód kérdésére nem adható teljesen egyértelmű válasz a grammatikai vizsgálatok alapján. A bázisnyelvbe jól beilleszkedő, magyarázattal/fordítással ellátott kódváltástípusok inkább az egynyelvű beszédmódra utalnak. A kódváltások folyamatos jelenléte az egész művön keresztül azonban a többnyelvű beszédmód felé tágítja a mű nyelvi világát.

Kulcsszavak: kódváltás, grammatika, többnyelvűség, beszédmód, irodalom

1. A kódváltás fogalma

Dolgozatomban egy irodalmi művet, Kuncz Aladár Fekete kolostorát elemzem a kódváltás szempontjából. *Kódváltáson* két vagy több nyelv(változat) elemeinek használatát értem ugyanazon nyelvi megnyilatkozáson belül (Grosjean 2010, 51–52; Bullock–Toribio 2009, 1), s a nyelvi megnyilatkozáshoz sorolom az írott nyelvi formát, a szöveget is. E fogalom alá tartozónak tekintem a regisztervál tást is. A *kódváltást* tehát összefoglaló fogalomként alkalmazom a nyelvek, nyelvváltozatok vált(ogat)ásának minden típusára (vö. Stell–Yakpo 2015). A *kódkeverést*,[1] amelyen általában két vagy több nyelvnek egy mondaton vagy egy szószerkezeten belüli (gyakori) használatát, „keverését" értik, illetve összefoglaló terminusként is alkalmazzák (Muysken 2000), a kódváltás alfajának tekintem.

A kódváltás kutatása hagyományosan a két- vagy többnyelvű egyének, közösségek beszédprodukciójának vizsgálatához kapcsolódik. François Grosjean (1982,

[1] A kódváltás az angol *code-switching/codeswitching*, a kódkeverés pedig a *code-mixing* magyar megfelelője.

viii és 2010, 4) a kétnyelvűséget két nyelvnek vagy nyelvjárásnak a mindennapi életben való rendszeres használatához köti. Grosjean (2001 és 2010, 39–50, 52) elkülöníti az egy- és kétnyelvű (beszéd)módot,[2] kódváltás szerinte csak a kétnyelvű módban jöhet létre. Dolgozatom egyik célja az, hogy kiderítsem, mit jelent az egy-, illetve többnyelvű beszédmód egy szépirodalmi műre vonatkoztatva.

A kódváltáskutatás három nagy irányzata – a nyelvészeti, a pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai – közül e tanulmányban terjedelmi okok miatt elsősorban a nyelvészeti megközelítést helyezem előtérbe, de kitérek a kódváltások szerepére a többnyelvű beszédmód kialakításában is.

2. A kódváltás az írott nyelvben és az irodalomban

A kódváltás írott szövegekben való vizsgálatának megindulását Stolt (1964, idézi Sebba 2012, 3) nevéhez fűzik, aki a Luther Márton szövegeiben fellelhető német–latin kódváltásokat elemezte. A középkori vallási és tudományos élet többnyelvűségének és a benne előforduló kódváltások szerepének kutatása a 2000-es években lendült fel és kapcsolódott össze digitális korpuszok kialakításával például az angol nyelvet illetően (CEEM;[3] Pahta 2012). A Sebba et al. (2012) által szerkesztett kötet az írott nyelvi kódváltáskutatás legújabb eredményeit fogja össze a korai angol írott szövegektől a mai írott médiaszövegekig és az internetes fotómegosztás elemzéséig.

A többnyelvűségnek és a kódváltásnak a szépirodalomban való előfordulását Forster (1970) már közel egy fél évszázada áttekintette a középkori irodalmi művektől az avantgarde poliglott nyelvezetéig és meghatározta az egyes korszakokra vonatkozóan a kódváltás funkcióit.

A modern irodalmi alkotásokban a két- vagy többnyelvű közösségek írói egyre gyakrabban élnek a nyelvi többszólamúság eszközével. Az Egyesült Államokban élő, nagyszámú spanyol–angol kétnyelvű közösség írói a kódváltást leggyakrabban egy csoporthoz, két vagy több nyelvhez, illetve kultúrához való kötődés vagy éppen az attól való eltávolodás, és ezzel összefüggésben az identitás kifejezésének eszközéül használják, de tiltakozhatnak vele a kisebbségi nyelv és

[2] Grosjean (1982) korai munkáiban még *speech mode*-ról, azaz beszédmódról ír, amelyet 1994-től felváltott a *language mode* 'nyelvi mód' fogalommal (Grosjean 2001), hogy a fogalom az írott nyelvet és a jelnyelvet is magában foglalhassa. E tanulmányban a magyar szakirodalomban elterjedt *beszédmód* szót használom.

[3] CEEM = Corpus of Early English Medical Writing -project. Rövid leírását lásd: http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/CEEM/. (2016.09.20.)

kultúra alacsonyabb presztízse ellen is (Callahan 2004; Martin 2005; Torres 2007; Montes-Alcalá 2012). A finnugor irodalmak és kultúrák többnyelvűségét bemutató kötet (Laakso–Domokos 2012) egyes írásaiban hasonló funkciókat fedezhetünk fel, illetve három írás a korai magyar sajtó alapján tárgyalja a többnyelvűség kérdését. A kötetben Czibula (2012) írása 18. századi magyar drámákban a többnyelvűség drámai funkciót emeli ki.

A bánsági többnyelvű terület irodalmi vetületeit elemezve Laihonen (2013) rámutat arra, hogy a bánsági írók elutasítják a romantika óta uralkodó egynyelvűség nyelvi ideológiát, s írásaikban többnyelvű keretet teremtenek. Szirák Péter (2000, 29–57) a posztmodern magyar irodalmi alkotásokban megjelenő más nyelvű szövegrészleteket az „interkulturális dialogicitás irodalmi beszédformája"-ként értelmezi (i. m. 54–55). Németh Zoltán (2008) szerint az idegen nyelvű szövegrészletek az irodalomban elsősorban az idegenség, a másság felől közelíthetők meg leginkább. Závada Pál Jadviga párnája c. regénye kapcsán Kiss Tamás Zoltán (2000, 123) hangsúlyozza a kétnyelvű irodalmi művek nyelvi kontaktusjelenségeinek esztétikai szinten való értelmezését, azt, hogy „az irodalmi ábrázolás egy kisebbségi közösségről művészileg és nem nyelvészetileg vagy szociológiailag" adhat hiteles képet.

A vajdasági magyar farmernadrágos prózában megjelenő más nyelvű elemeket Csányi Erzsébet (2010) részben a szöveget „terhelő" jelenségként értelmezi, részben a különböző világok közötti átjárásként, amely kibővíti a nyelvi világot is. Katona Edit (2013) a Vajdaságból elköltözött írók identitását vizsgálva megállapítja, hogy a különböző nyelvek, nyelvváltozatok irodalmi felhasználása az identitás(ok) jelzésének, újrafogalmazásának, illetve az identitások közötti feszültség megtestesítőjének szimbólumai.

3. A Fekete kolostor kódváltásainak háttere és a felhasznált anyag

Kuncz Aladár (1885–1931) Fekete kolostor című regénye 1931-ben jelent meg először az Erdélyi Szépmíves Céh kiadásában. A kódváltásanyagot eredetileg a Szépirodalmi Könyviadónál megjelent 1986-os kiadás (FK86) alapján gyűjtöttem össze, ezt később összevetettem az Országos Széchenyi Könyvtár digitális anyagában elérhető 1931-es kiadással (FK31/16a, b), valamint az ugyanitt elérhető, az 1995-ös kiadás alapján készült digitális változattal is (FK95/07); a nem magyar nyelvű szavak, szövegrészek fordításait is ez utóbbi kiadás jegyzetei alapján adom meg, mivel az 1931-es és az 1986-os kiadásban sem fordítások, sem külön jegyzetek nincsenek.

A magyar nyelven írott műben francia, német, angol, olasz és latin nyelvű betétek fordulnak elő. Az angol, olasz és latin csak néhány kifejezés, mondat erejéig, döntő többségben francia és német kódváltások találhatók a műben. A regényben előforduló kódváltások hátterére, s egyben a mű keletkezéstörténére rávilágít az az ismert tény a szerző életrajzából, hogy a magyar–latin–görög szakon végzett tanárt, a francia nyelv, irodalom és kultúra nagy tisztelőjét franciaországi tartózkodása alkalmával, az első világháború kitörtésekor internálták, majd öt évig fogságban tartották; az idő nagyobb részét a noirmoutier-i várban, a „fekete kolostorban" kellett töltenie, illetve fogsága vége felé Île d'Yeu szigetén. Az internálás idején magyar honfitársain kívül többek között osztrákokkal, olaszokkal, németekkel és lengyelekkel osztozott sorsában (Ács 1986, 616–625 és 646–655). A műben e többnyelvű világ művészi újrateremtésének lehetünk tanúi.

A kódváltások folyamatosan végigkísérik az egész művet, minden második-harmadik oldalon előfordul egy vagy több más nyelvű szó, kifejezés, mondat. Ha ehhez még hozzáadjuk a francia hely- és személyneveket, megszólító formulákat (amelyeket nem minden kutató tart kódváltástásnak, vö. mégis Grosjean (2010, 67)), valamint a cselekmény előrehaladásával a kódváltásból „jövevényszóvá" átalakuló szavakat gyakori ismétlésükkel együtt (l. alább), akkor megállapítható, hogy a regényt a kódváltás állandó jelenléte jellemzi. E más nyelvű elemek beilleszkedésének módjait vizsgálom meg a következő fejezetben.

4. A kódváltás grammatikai vizsgálata a Fekete kolostorban

Ebben a fejezetben a Fekete kolostorban előforduló kódváltásokat elemzem nyelvészeti szempontból. Célom annak kiderítése, mennyiben a követik a művészileg újrateremtett multilingvális környezetben előforduló kódváltások a közösségi kétnyelvűségi, elsősorban beszédprodukción alapuló kutatásokban leírt grammatikai kódváltástípusokat. További célom annak mérlegelése is, hogy a különböző kóváltástípusok mennyiben utalhatnak az egy-, illetve a többnyelvű beszédmód jelenlétére a műben.

A kódváltáskutatás nyelvészeti irányzata főként annak megvilágítására irányul, hogy két- vagy több nyelv találkozása milyen módon történik grammatikailag, illetve hogy felállíthatók-e univerzális grammatikai szabályok a kódváltásra. A kódváltásban részt vevő nyelvek közül azt, amelyik mennyiségileg és/vagy szerkezetileg meghatározza a mondatot, illetve egy hosszabb megnyilatkozást, magyarul *bázis-*, *mátrix-* és *befogadó nyelv* elnevezéssel szokták illetni; a kódváltásban részt vevő másik nyelvet pedig *beágyazott, beemelt, vendég-* vagy *befogadott nyelvnek*

(Borbély 2014, 61).[4] Lanstyák Istvánt (2006) követve a fentiek közül a *bázisnyelv* (B) és *vendégnyelv* (V) szót használom én is magyarul, bár a vendégnyelv megnevezés nem túl szerencsés rövidítése miatt, mert egybeesik az ige rövidítésével az általános nyelvészetben (*Verb(um) > V*); a *beágyazott* vagy *befogadott* kifejezés rövidítése viszont a bázisnyelv B rövidítésével esne egybe.

A kódváltásnak mindhárom, hagyományosan elkülönített típusa – a mondatok közötti, a mondaton kívüli és a (tag)mondaton belüli – megtalálható a Fekete kolostorban. Ha a kódváltás a mondatok között történik, akkor a bázis- és vendégnyelvi mondatok szerkezetileg teljesen elkülönülnek, grammatikailag nem hatnak egymásra, illetve tagmondatok esetében is viszonylag függetlenek egymástól. Ezt a Fekete kolostor szövegéből idézett (1) és (2) példa illusztrálja: az (1a–b) példa francia, az (1c) pedig német kódváltást tartalmaz, amelyben a bázis- és a vendégnyelv külön egységet, mondatot alkotnak. A kódváltások második fajtája, az ún. mondaton kívüli kódváltás – amely megszólításokat, mondatszókat foglal magában, illetve a beszélő viszonyát fejezi ki az elmondottakkal kapcsolatban – sem okoz általában grammatikai konfliktust a mondatban, legfeljebb szórendi helye lehet más az egyes nyelvekben ((2) példa).

(1) a. A gyermek nem akar enni, csak a bábuját kéri. **„Maman, ou est mon polichinelle?"** <Anyám, hol van a paprikajancsim?>[5] és még egy panasz: **„Il fait bien froid chez nous!"** <Nagyon hideg van nálunk!> Ezt a két passzust Müller úr hangját remegtetve énekli. A többiek csúfolódva éneklik vele együtt: **„Il fait bien froid chez nous!"...** Csakhamar egész kórus alakul. Mindenki szívesen bőg belé, mert valóban hideg van a szobában. <FK95/07, 74>

b. Lapokat nem olvashattunk, a világháború híreiből kívülről csak itt-ott szivárgott be valami, és néha leveleinkben jöttek hónapos késésekkel, ravaszul megfogalmazott híradások: **Mme Olaszország a quitté infidèlement son mari** <Mme Olaszország hűtlenül elhagyta a férjét> – ez annyit jelentett, hogy Olaszország háborúba lépett ellenünk. **M. Medve se porte déplus en plus mal** <Medve úr egyre rosszabbul érzi magát> – ami a németek nagy offenzíváját írta körül az oroszok ellen. <FK95/07, 118>

c. Markus és Max megint együtt, élénk kézmozdulatokkal, hangosan kiáltva: **„Grüss' Gott! Schau mal, alle sind da!"** <Isten hozott, nézd csak, mind itt vannak!> Az üdvözlések mind hangosabbá válnak. Egymás után kiáltják nevünket. **„Ah, der rote Schutzmann!**

[4] Az elnevezések hátterében az angol *base*, *matrix*, *host* és *recipient language*, illetve az *embedded* vagy *guest language* áll (Myers-Scotton 1992; összefogalásként l. még Kovács 2001, 64–65); az *embedded* szót a fentieken kívül *beékelt*nek is fordítják.

[5] A példákban az általam kódváltásnak tartott részeket félkövér betűvel jelölöm, az egy mondaton belüli kódváltásoshoz kapcsolódó grammatikai elemet dőlt betűvel, a kódváltásnak az író által történő magyar nyelvű magyarázatát, pontosítását aláhúzással, a kódváltások fordítását pedig <csúcsos> zárójelben, a 2007-es digitális kiadás lábjegyzetei alapján. Ugyanezen digitális kiadás alapján adom meg, szintén csúcsos zárójelben a szöveg pontos lelőhelyét.

Der dicke Salz! Doktor Herz, Rudi. Wie geht's dem Rudi! Fritz ist auch da! Edouard! Hoch, hoch! Der Nagi Ziga! Kilár! der Negerschweissfabrikant!" <Ah! A vörös hajú Schutzmann! A kövér Salz! Herz doktor, Rudi, hogy vagy, Rudi! Fritz is itt van! Edouard! Éljen, éljen! A Nagy Zsiga! Kilár! a feketekávégyáros!> <FK95/07, 188>

(2) Azért higgye el, *Monsieur*, minden rosszban van valami jó. <uram> <FK95/07, 69>

A fenti példák kóváltásai mellett éppen a mondatok közötti kódváltások között találunk leginkább a francián kívül más nyelvű kódváltásokat is, ahogy az (1c) példában német nyelvűt. Ezek grammatikailag nem „terhelik" a szöveget, mivel külön mondatokat alkotnak, hanem kiteljesítik a szöveg nyelvi világát (vö. Csányi 2010 a vajdasági farmernadrágos prózáról). A példákat Grosjean (2001 és 2010, 39–50) egy- és kétnyelvű beszédmód modellje alapján is megvizsgálva árnyaltabb kép rajzolódik ki. Grosjean (i. m.) e nyelvi módokat kontinuumnak tekinti: a kétnyelvű beszélő nyelvi produkciója a különböző szituációkban a teljes egynyelvű módtól az egy megnyilatkozáson belüli két- és többnyelvű megszólalásig, módig terjedhet.[6] A többnyelvűségkutatásban ismert tény azonban, hogy kódváltások a beszélő eredeti szándéka szerinti egynyelvű módban is megjelenhetnek (Grosjean 2010, 66–68), sőt esetenként több kódváltás is előfordulhat bennük, mint a kétnyelvű módban (Navracsics 2010, 12–13). Irodalmi műben nem feltételezhető spontán, szándék nélküli megjelenésük, s ahogy erre Kiss Tamás Zoltán (2000) is felhívta a figyelmet, a jelöletlen bázisnyelvhez képest a más nyelvi betétek mindig jelöltek és esztékai funkciót hordoznak. A kódváltások egy többnyelvű közösség művészi újrateremtésének eszközévé válnak a műben. Ugyanakkor a Fekete kolostor feltételezhetően nagyrészt egynyelvű olvasóközönségének befogadó igényei az egynyelvű mód irányába terelik a szöveget.[7] Ez utóbbit szolgálják a műben a különböző „fordítói technikák" (vö. a fordításokban általában előforduló átváltási műveletekkel (Klaudy 1997, 43–175)): az (1a) példában (az általam aláhúzással jelölt) kiegészítő magyarázatok adnak képet az olvasónak a francia mondatok tartalmáról (a *paprikajancsit* helyettesítő *bábu* szó például nem pontos, hanem általánosító „fordítás"). Az első világháborúra vonatkozó francia nyelvű, a háború menetével kapcsolatos, titkos üzenetből ((1b) példa) az egynyelvű olvasó a francia mondatoknak csak az átvitt értelemben vett jelentéséhez juthat hozzá, a szó szerinti jelentés homályban marad számára. Ugyanakkor a francia mondatot bevezető megjegyzés („ravaszul megfogalmazott híradások") sejteti, hogy a mondatnak kétféle értelme lehet. A (2) példa mondaton kívüli szava, a *Monsieur*,

[6] A nyelvi módokat Grosjean több munkájában (pl. 2001; 2010) ábrákkal szemlélteti, melyek közül egyik Borbélynál (2014, 56) magyarul is megtalálható.

[7] Jelen tanulmányban nincs módom kitérni az 1930-as évek, valamint az 1980-as évek feltételezhető olvasóközönségének különbségére a többnyelvűséget illetően.

talán általános ismertsége miatt szerepel csak franciául. Az (1c) példa viszont már inkább kétnyelvű módra utal, ahol az egynyelvű olvasó fogódzóul csak a szituáció leírását (az internáltak egy csoportjának újbóli találkozása, egymás üdvözlése) és a konkrét neveket kapja, de a hozzájuk kapcsolt német leíró szerkezetek (pl. 'a vörös hajú Schutzmann'), üdvözlések ('Isten hozta'), felkiáltások ('Éljen! Éljen!') jelentését már nem; csupán a 'feketekávé' jelentés derül ki sok tíz oldallal később. Ez a technika időnként a másik oldalra állítja, bizonytalanságban hagyja a mű egynyelvű olvasóját vagy az adott nyelvet nem tudó olvasót *(othering the reader)*, nem pedig beavatottként kezeli, ahogy azt Jonsson (2012) megállapítja egy svéd nyelvű regény számi kódváltásaival kapcsolatban). Jonsson (i. m.) szerint ez egyben lehetővé teszi a néma/elnémított hangok hallhatóvá tételét is (az elnémított, kisebbségi számi hang pillanatnyi előtérbe kerülése a svéddel szemben). Az (1c) példában a német nyelv pillanatnyi előtérbe kerülése nem a regény bázisnyelvével, a magyarral áll szemben és kap hangot, hanem az internálók nyelvével, a franciával szemben. Ez a technika, amelyben egy-egy más nyelvű szövegrész tartalma, jelentése magyarázat, fordítás nélkül marad, a többnyelvű mód irányába tereli a szöveget az egynyelvű–többnyelvű kontinuumon.

A nyelvészeti elemzés szempontjából a (tag)mondaton belüli kódváltásnak van a legnagyobb jelentősége, mert ez befolyásolja a leginkább a grammatikai szerkezetet. A kódváltás elemezésénél a *Mátrixnyelvi Keret Modellre* (MnyKM, *Matrix Languge Frame Model, MLF Model*) támaszkodom (Myers-Scotton 1992; Myers-Scotton–Jake 2009), mely a *bázis-* és a *vendégnyelv* (a szerzőknél a *beemelt/beágyazott nyelv*) három alapkombinációján alapul: B nyelvi és V nyelvi „szigetekből", illetve a B és V kombinációjából tevődik össze.[8] Ez utóbbi kombinációjából olyan új, közös nyelvi kódok is kialakulhatnak, amelyek már nem nevezhetők bázis- vagy vendégnyelvinek, hanem egy új nyelvi szintet jelentenek. Muysken (2000) *háromszögmodellje (beemelés, alternálás, egybevágó lexikalizáció)*[9] alapjaiban hasonló fokozatokból áll: a kódváltás első szintje a beemelés, amikor a vendégnyelvi szerkezetek beépülnek a bázisnyelv grammatikai keretébe; az alternálás a mondatok közötti kódváltásnak felel meg, az egybevágó lexikalizáció pedig egy közös lexikális-szemantikai vagy grammatikai keretet jelent, amelyet két vagy több nyelv elemei töltenek ki.

A kódváltás egy mondaton belüli elemzésénél az 1. táblázatban levő szimbólumokat használom, melyek nagyrészt a Lanstyák (2006) által használt magyar

[8] A kombinációkat vezérlő, viszonylag bonyolult szabályok szerint leírt rendszer részletezésére jelen tanulmány keretében nincs mód.

[9] A magyar terminológiához l. Borbély (2014, 65).

megnevezéseken alapulnak, s melynek elméleti háttere szintén a Mátrixnyelvi Keret. Lanstyák (2006) szimbólumaitól némileg eltérőeket is alkalmazok: a morfológialag semleges (s) kifejezés azt jelenti, hogy a két nyelv grammatikája ezen a ponton nem tér el egymástól (pl. az egyes szám nominatívusz, amelyben a morfológiai egységnek sok nyelvben nincs külön jele); az ilyen beépülést Lanstyák (2006, 114–118) *testetlen morfémának* nevezi), a ø szimbólum pedig a bázis- vagy vendégnyelvi morféma hiányát jelzi a táblázatban, ez Lanstyáknál (2006, 134): „beépülés formális eszközök alkalmazása nélkül".

1. táblázat: A bázis- és vendégnyelvi morfémák kapcsolódási típusai és előfordulásuk a Fekete kolostorban

A kódváltásban részt vevő nyelvek megnevezése	A bázisnyelv és a vendégnyelv összekapcsolására szolgáló morféma	A bázisnyelv és a vendégnyelv kapcsolódási típusai	A kapcsolódási típusok előfordulása a Fekete kolostorban
B = bázisnyelv	b = bázisnyelvi morféma	1. B + Vb	+
V = vendégnyelv(ek) (V1, V2…)	v = vendégnyelvi morféma	2. B + Vv	?+/–
	s = morfológialag semleges	3. B + Vs	+
	ø = morfémahiány	4. B + Vø	–
		5. B + Vv+b	?+/–
		6. BV	–

Az 1. táblázat bemutatja a bázisnyelvi és vendégnyelvi morfémák kapcsolódási típusait. A BV típus a bázis- és vendégnyelv szoros együttlétét, illetve összeolvadásukat szimbolizálja, s ez egyben új, közös nyelvi kód kialakulását is jelzi, a bázisnyelvi és vendégnyelvi fogalmak sem igen alkalmazhatók már itt, de a folyamat érzékeltetésére meghagytam a B és V jelölést.

A táblázatban szereplő kapcsolódási típusokat a (3)–(7) példákkal illusztrálom.

(3) a. A francia nép [--] a sajtó beállításának hatása alatt egész külön képet festett magának a **„boche"** *-ról* (ahogy a németet és szövetségeseit csúfolták) <FK95/07, 13> (B + Vb típus)
b. akit mindenki **six pence**-nek hívott <hat penny> <FK95/07, 110> (B + Vb típus)

(4) a. Különös **caveau** *des* **innocents** alakult ki itt, 'ártatlanok pincéje' <FK95/07, 168> (?B + Vv típus)
b. *Különös **caveaux** *des* **innocents** alakultak ki itt, 'ártatlanok pincéi' <hipotetikus példa a (4a) alapján> (B + Vv típus)

(5) a. **Monsieur Jacques** nagyon gazdag volt. <FK95/07, 31> (B + Vs típus)
b. A másodszor megismételt **„trou"** kifejezés nem tetszett neki <FK95/07, 131> 'lyuk, odú' (B + Vs típus)

(6) *akit mindenki **six pence**-Ø hívott <hat pennny> hipotetikus példa a (3b) alapján (B + Vø típus)

(7) soviniszta suhancok teli torokkal „*à* **Berlin**"-t kiáltottak <Berlinbe!> <FK95/07, 12–13> (?B + Vv+b)

Az első típust (B + Vb) a (3a–b) példa érzékelteti: a francia *boche* szó ('a németek és szövetségeseik francia csúfneve az I. világháborúban'), illetve az angol *six pence* ('6 penny') szerkezet magyar esetragokkal épül be a bázisnyelvbe. Döntő többségében ez a típus fordul elő az egy mondaton belüli kódváltásokban a regényben. A (4a) példában (*caveau **des** innocents* 'ártatlanok pincéje') ugyan egy francia birtokos szerkezetet találunk, s ez felfogható (B + Vv) szerkezetnek is, azonban ha az egész francia kifejezést a magyar nyelv szempontjából egy egységnek vesszük, amely alanyként jelöletlenül épül be a magyarba, akkor ez a példa is a harmadik kapcsolódási típushoz sorolható (B + Vs). A (4b) példa, amelyben a francia többes számú alany (*caveau**x** des innocents* 'ártatlanok pincéi') kapcsolódna a magyar többes számú állítmányhoz, lenne a „megfelelő" példa ebben a csoportban, de ilyen nem fordul elő a regényben. A B + Vv típusnak azonban ez a változata előfordul a kétnyelvűek beszédében (Lanstyák 2006, 126). A Fekete kolostorban a *caveau **des** innocent**s***-hez hasonló többi francia (gyakran birtokos) szerkezet is vagy magyar morfológiai elemekkel épül be a mondatba, vagy nem kíván külön morfológiai jelet, mert egyes számú alany szerepét tölti be, tehát grammatikailag semleges (pl. *certificat des étrangers* 'külföldiek igazolványa', *conseil de guerre* 'haditanács'). Ugyanez a semleges beépülés történik az (5a–b) példában a B + Vs típusban; az (5a) példában a személynév és a hozzá kapcsolódó *monsieur* 'úr' alanyesetben van és sem magyarul, sem franciául nem kíván külön jelet (bár magyarul fordított lenne a szórend); a *trou* 'lyuk, odú' szó is semleges grammatikailag, mivel sem franciául, sem magyarul nem kívánna külön jelet.

A (6) példa, a B + Vø típus, amelyben hiányzik a bázisnyelvi morféma, hipotetikus. Nem fordul elő a műben, stíluseszközként, karakterizációként sem, ahogy például a 18. századi iskoladrámákban előfordult (Czibula 2012): egy magyarul törve beszélő nyelvének illusztrálása. (Ilyen a Kuncz-regényben a 40 éve Franciaországben élő Müller úr; beszédének illusztrálására az interferencia mellett ez a típusú kódváltás is felhasználható lett volna.)

A (7) példában látszólag (B + Vv+b) típust találunk (az irányjelölésre használt francia *à* prepozíció és a magyar tárgy ragja együtt fordul elő a *Berlin* néven), de

ez is hasonló a (4a) típushoz, amelyben a francia kifejezés felfogható egy egységként is, s ehhez kapcsolódik aztán a magyar ige tárgyának ragja.[10] A B + Vv+b típust egyértelműbben képviselné például a kettős morfológiai jelölés, amely ismert technika a kisebbségi kutatásokból (pl. ***à* Berlin-*be***! 'Berlinbe' jelentéssel: francia helyhatározó prepozíció és magyar helyhatározórag együtt, de ilyen nem fordul elő a regényben).

A Fekete kolostor egy mondaton belüli kódváltásainak vizsgálata azt mutatja, hogy a regényben a bázisnyelvbe könnyen, simán beleilleszkedő kódváltások jelennek meg; ezek ismét az egynyelvű beszédmód felé mutatnak a kontinuumon. Azonban az egynyelvű mód kereteit a sok beillesztett, elsősorban francia szó, szerkezet, szétfeszíti. Az olvasó ezeken a kifejezéseken keresztül látja a francia kultúrát, amely a kezdeti „*l'heure blanche*-os mámorból" ('a tiszta, derűs óra' FK95/07, 15) a háború kegyetlenségébe torkollik; a mű az internáltak szemével, de francia szavakkal láttatja a diktatórikus háborús rendszert. Hasonló módon a modern finn irodalom Alex-trilógiája egy menekült szemével mutatja be a finn kultúrát (Bába 2012). A Fekete kolostorban a különböző katonai rangok és a háborús terminológia fémjelzi a francia világot: *colonel* 'ezredes', *capitaine* 'kapitány', *caporal* 'káplár', *sergeant* 'őrmester'; *la guerre* 'háború', *mobilisé* 'mozgósított', *jeu de représaille* 'a megtorlás játéka', a *poilu*, a 'francia katona', és a *boche* a 'német ellenség'; valamint a külföldiekre, illetve az ellenséges külföldiekre vonatkozó kifejezések: *certificat des étrangers* 'külföldiek igazolványa', *permis de séjour* 'tartózkodási engedély'; *indèsirable* 'nem kívánatos elem' *interné civil* 'civil internált' stb. Az internálás idejéből pedig a mindennapi élettel kapcsolatos kifejezések: maga a tartózkodási hely, a *dépôt* 'raktárépület' és a *donjon (donzson)* 'fővárépület', majd a *chambrée* 'hálókörlet' és a *corvée (korvé)* 'soros munka' mellett a *refectoire* 'ebédlő' stb. A háborús terminológia folyamatos ismétlődése fokozza a művészi hatást, a *boche* szó például 37-szer ismétlődik.

A Fekete kolostorban megtörténik az egyes kódváltások kölcsönszóvá válása is. A kisebbségi kutatásokban az egyszavas kódváltás vagy kölcsönszó témája máig le nem záruló, hosszas vita tárgya, részletezése nem fér a tanulmány keretei közé, csak néhány szempontot említek meg. Suzanne Romaine (1993, 114) egy kontinuum-modell mellett érvel. A diakrónia szempontjának figyelembevételével Gardner-Chloros (1987, 102) a kölcsönszót teljes állású kódváltásnak nevezi *(„a loan is a code-switch with a full-time job").* A magyar szakirodalomban például Benő (2008, 51–53) is ezt az elvet vallja. Backus (2015) a nyelvhasználaton alapuló kódváltáselméletében *(usage based approach to code-switching)* a kódváltást a

[10] Vö. a következő, kódváltás nélküli magyar mondattal: *Olvassuk el a Levél a hitveshez-t!*

kölcsönszó első fázisának tartja. Matras (2009) pedig a *replikáció* (ismétlés) elvét hangsúlyozza a kölcsönszóvá válás folyamatában.

A Fekete kolostor első kiadásában (FK31/16a, b) egy-egy francia szó első előfordulásánál – vagyis idegen szóként/kódváltásként – tipográfiailag kiemelt (vö. Sebba 2012, 5 a vizualitás jelentőségéről), ritkított betűvel vagy idézőjelben jelenik meg, az 1986-os és az 1995-ös kiadás digitális formájában a ritkítottat dőlt betű váltja fel. A kódváltások egy része idézőjellel ellátott (pl. a „*boche*" 'német'), de a sokszori ismétlődés (replikáció) miatt az idézőjel elmarad. Ugyanígy a ritkított/dőlt betűs szavak egy része is kölcsönszóvá válik, s hangalakja is beilleszkedik, bár nem mindegyiké, a *dépôt* szó 42-szeri ismétlődés után is megtartja eredeti formáját. Valószínűleg azért, mert ebből 18 esetben tulajdonnév részeként ismétlődik, *Dépôt Laës* (*Dépôt* 'internálótábor', *Laës* 'raktár/garázs'), s hogy a köznévi forma ne különbözzék az eredeti, franciás írásmódtól.

A jövevényszóvá válást a regényben a (8) példával érzékeltetem. A (8a)-ban a *corvée* szót – katonai értelemben a 'soros munka'– magyarázó betoldás vezeti be: *Ezt a munkát, amit franciául corvée-nak hívnak*. A (8b) példa első mondata egy későbbi előfordulást mutat be a regényben, ahol megadja a szó jelentését, az *úgynevezett* szóval viszont a francia szónak a magyar bázisnyelvtől való távolságát hangsúlyozza a szerző (*A munkának, az úgynevezett corvée-nak*). A kódváltást magyarázó és tőle kissé távolságtartást jelző technika a két- és többnyelvű csoportok nyelvhasználatában is felfedezhető. A (8b) példa második mondatában a francia szó helyesírásában is a magyarhoz igazodó jövevényszóvá válik (*c > k, ée > é*), és rögtön összetett szavak részét is képezi (*szoba-, udvar-, konyha és vízkorvé*), a (8c) példában pedig már képzett szó lesz belőle (*korvés*).

(8) a. Legkellemetlenebb munkák közé tartozott az ételmaradványokkal teli nagy üstnek a kimosása, amitől egészen fekete lett az ember. Ezt a munkát, amit franciául ***corvée***-nak hívnak, kezdetben mindenkinek vállalnia kellett, <FK95/07, 27>

b. A munkának, az úgynevezett **corvée**-nak kiosztását ők végezték el. Volt szoba-, udvar-, konyha- és vízkorvé <FK95/07, 54>

c. a konyha felé igyekeztek a napi **korvésok** a reggeli kávéért <FK95/07, 264>

A fentiek alapján megállapítható, hogy a Fekete kolostorban – a kétnyelvűségkutatásban leírt módon – nyomon követhető a rövidebb kódváltások fokozatos kölcsönszóvá válása. Ugyanakkor nem árt hamgsúlyozni, hogy valós kétnyelvű környezetben nincs feltétlenül szükség a kódváltás közbeeső stádiumára, hanem elég az adott közösségben/nyelvben szokásos kölcsönzési technika elsajátítása, melynek elsajátítása már a korai gyermekkorban is lehetséges, s melynek segítségével

újabb és újabb kölcsönszók vehetők át közvetlenül is, a kódváltás közbeeső fázisa nélkül (Kovács 2001, 95).

5. Összegzés

Tanulmányomat a *kódváltás* fogalomkörének rövid ismertetésével indítottam, majd rátértem a magyar- és világirodalom néhány példája alapján a kódváltásnak az irodalomban való megjelenésére, illetve az ezen a területen elért kutatási eredményekre.

A Fekete kolostorban előforduló kódváltások grammatikai vizsgálata alapján megállapítható, hogy a többnyelvűség-kutatásban alkalmazott módszerek felhasználhatók Kuncz művének elemzésére is, s a kódváltások grammatikai beépülése a bázisnyelvbe és esetleg kölcsönszóvá válásuk – bizonyos megszorításokkal – a kisebbségi kutatásokból ismert módon történik. A regényben az egy mondaton belüli kódváltások közül a bázisnyelvbe könnyen beilleszkedők vannak túlnyomó többségben.

Grosjean (2010, 4) a kétnyelvűséget a mindennapi életben való rendszeres használathoz köti – ez a mű újrateremtett nyelvi világában a kódváltás állandó jelenlétét feltételezi.

A Fekete kolostor egynyelvű olvasói keretét kitágítja az internáltak egymás közötti többnyelvűsége, amely egyben az internáltak „csendes hangját" teszi hallhatóvá (vö. Jonsson 2012), s amely szemben áll a háborús francia rendszer kiszolgálóinak diktatórikus egynyelvűségével, melyet e rendszer háborús szavai, kifejezései jellemeznek leginkább. E kifejezések szövegbe emelése egyrészt a hatalomnak az internáltak nyelvi keretébe való beépülését szimbolizálja, ugyanakkor az így keletkező szöveg még inkább a többnyelvű mód irányába tolódik. Az egynyelvű–többnyelvű mód kontinuumán dinamikusan mozog a szöveg: a különböző „fordítástechnikai" módszerek segítségével a más nyelvű szöveg átjárhatóbbá válik az egynyelvű olvasó számára – ez azonban ismét az egynyelvű mód irányába viszi el a szöveget.

Forrásművek

FK20 = Kuncz Aladár 1920. Fogsági feljegyzésekből. Nyugat 13/9–10. http://tinyurl.com/hvkpzue (2016.05.10.)

FK31/16a = Kuncz Aladár 1931a/2016. Fekete kolostor. Feljegyzések a francia internáltságból. I. Kolozsvár – Cluj: Erdélyi Szépmíves Céh. http://tinyurl.com/hh66hp3 (2016.06.10.)

FK31/16b = Kuncz Aladár 1931b/2016. Fekete kolostor. Feljegyzések a francia internáltságból. II. Kolozsvár – Cluj: Erdélyi Szépmíves Céh. http://tinyurl.com/jv5uw42 (2016.06.10.)

FK86 = Kuncz Aladár 1986. Fekete kolostor. Feljegyzések a francia internáltságból. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

FK95/07 = Kuncz Aladár 1995/2007: Fekete kolostor. Feljegyzések a francia internáltságból. Budapest: Ferenczy kiadó. http://tinyurl.com/glwjgsn (2016.05.10.)

Irodalom

Ács Margit 1986. A Fekete-kolostor regényrétegei. In: Kuncz Aladár: Fekete kolostor. Feljegyzések a francia internáltságból. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. 611–655.

Bába, Laura 2012. Multiculturalism in contemporary finnish youth literature. In: Laakso-Domokos (2012, 37–46).

Backus, Ad 2015. A usage-based approach to code-switching: The need for reconciling structure and function. In: Gerard Stell – Kofi Yakpo (szerk.): Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter. 19–37.

Benő Attila 2008. Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai. Bolyai Társaság. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó.

Borbély Anna 2014. Kétnyelvűség. Budapest: L'Harmattan.

Bullock, Barbara E. – Almeida Jacqueline Toribio 2009. Themes in the study of code-switching. In: Barbara E. Bullock – Almeida Jacqueline Toribio (szerk.): The Cambridge handbook of linguistic code-switching. Cambridge handbooks in language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 1–18.

Callahan, Laura 2004. Spanish/English codeswitching in a written corpus. Studies in bilingualism 27. Philadelphia: John Benjamins.

Csányi Erzsébet 2010. Farmernadrágos próza vajdasági tükörben. A vajdasági magyar jeans-próza természetrajza. Újvidék: Újvidék: Bölcsészettudományi Kar – Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.

Czibula, Katalin 2012. Multilingualism in 18th century Hungarian dramas. In: Laakso-Domokos (2012, 73–83).

Forster, Leonard 1970. The poets tongues: Multilingualism in literature. The de Carle Lectures at the University of Otago 1968. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner-Chloros, Penelope 1987. Code-switching in relation to language contact and convergence. In: Georges Lüdi (szerk.): Denevir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université Neuchâtel, 20–22 septembre 1984. Linguistische Arbeiten 169. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Grosjean, François 1982. Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Grosjean, François 2001. The bilingual's language modes. In: Janet L. Nicol (szerk.): One mind, two languages: Bilingual language processing. Malden (MA): Blackwell Pulishers. 1–22.

Grosjean, François 2010. Bilingual: Life and reality. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Jonsson, Carla 2012. Making silent voices heard: Code-switching in multilingual literary texts in Sweden. In: Mark Sebba – Shahrzad Mahootian – Carla Jonsson (szerk.): Language mixing and code-switching in writing: Approaches to mixed-language written discourse. London, New York: Routledge. 212–232.

Katona Edit 2013. Nyelvbe zárt identitás. Létünk 2013(2): 109–126. http://tinyurl.com/hqa8n9u (2015.05.29.)

Kiss Tamás Zoltán 2000."Vankúsik moj" – Narratív stratégia és szlovák–magyar kétnyelvűség Závada Pál Jadviga párnája című regényében. In: Borbély Anna (szerk.): Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. A 10. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 121–128.

Klaudy Kinga 1997. Fordítás II. Bevezetés a fordítás gyakorlatába. Angol, német, orosz fordítástechnikai példatárral. Negyedik, átdolgozott kiadás. Budapest: Scholastica.

Kovács, Magdolna 2001. Code-switching and language shift in Australian Finnish in comparison with Australian Hungarian. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Laakso, Johanna – Johanna Domokos (szerk.) 2012. Multilingualism and multiculturalism in Finno-Ugric literatures. Finno-Ugrian studies in Austria 8. Wien: LIT Verlag.

Laihonen, Petteri 2013. A bánsági többnyelvűség az irodalomban. In: Fedinec Csilla – Ilyés Zoltán – Simon Attila – Vizi Balázs (szerk.): A közép-európaiság dicsérete és kritikája. Pozsony: Kalligram. 480–497.

Lanstyák István 2006. A kódváltás nyeltani típusai a szlovákdomináns kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában. In: Lanstyák István (szerk.): Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 105–146.

Martin, Holly E. 2005. Code-switching in US ethnic literature: multiple perspectives presented through multiple languages. In: Changing English. Studies in Culture and Education 12(3): 403–415.

Matras, Yaron 2009. Language contact. Cambridge textbooks in linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Montes-Alcalá, Cecilia 2012. Code-switching in US-Latino. In: Mark Sebba – Shahrzad Mahootian – Carla Jonsson (szerk.): Language mixing and code-switching in writing: Approaches to mixed-language written discourse. London, New York: Routledge. 68–88.

Muysken, Pieter 2000. Bilingual speech. A typology of code-mixing. Cambridge: Cambridge University Press.

Myers-Scotton, Carol 1992. Constructing the frame in intrasentential codeswitching. Multilingua 11: 101–127.

Myers-Scotton, Carol – Janice Jake 2009. A universal model of code-switching and bilingual language processing and production. In: Barbara E. Bullock – Jacqueline Almeida Toribio (szerk.): The Cambridge handbook of linguistic code-switching. Cambridge handbooks in language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 336–357.

Navracsics Judit 2010. A kétnyelvű beszédprodukció jellegzetességei. Iskolakultúra 10: 3–16.

Németh Zoltán 2008. Nyelvi interakciók a kortárs magyar irodalomban. Irodalmi Szemle 51(9): 93–101.

Pahta, Päivi 2012. Code-switching in English of the Middle Ages. In: Terttu Nevalainen – Elizabeth Closs Traugott (szerk.): Oxford handbook of the history of English. Oxford: Oxford University Press. 528–537.

Romaine, Suzanne 1993. Bilingualism. Language in society 13. Oxford: Blackwell.

Sebba, Mark 2012. Researching and theorising multilingal texts. In: Mark Sebba – Shahrzad Mahootian – Carla Jonsson (szerk.): Language mixing and code-switching in writing: Approaches to mixed-language written discourse. London, New York: Routledge. 1–26.

Stell, Gerard – Kofi Yakpo 2015. Elusive or self-evident? Looking for common ground in approaches to code-switching. In: Gerard Stell – Kofi Yakpo (szerk.): Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter. 1–16.

Stolt, Birgit 1964. Die Sprachmischung in Luthers Tischreden. Studien zum Problem der Zweisprachigkeit. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Szirák Péter 2000. A regionalitás és a posztmodern kánon a XX. századi magyar irodalomban. In: Görömbei András (szerk.): Nemzetiségi magyar irodalmak az ezredvégen. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 29–57.

Torres, Lourdes 2007. In the contact zone: Code-switching strategies by Latino/a writers. Melus 32(1): 75–96.

Linguistic code-switching in Aladár Kuncz's Black Monastery

Abstract: The paper surveys the applicability of grammatical approach to code-switching in a Hungarian novel and highlights the role of code-switching in building up the linguistic repertoire of the text. The analysis of the code-switches reveals that, with some restrictions, the grammatical combinations of the base and the embedded languages in this literary work show similarity to those found in multilingual, mainly spoken language data. In the novel, the development of one word code-switches to loan words also follows the patterns already found in existing multilingual communities. The grammatical analysis cannot definitely answer whether the language of the novel represents monolingual or multilingual mode. However, the systematic presence of code-switching throughout the book suggests multilingual mode.

Keywords: code-switching, grammatical analysis, multilingualism, language mode, literature

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Két- és többnyelvűség: jelnyelv és hangzó nyelv mint anyanyelvek

Ritva Takkinen
Jyväskyläi Egyetem (University of Jyväskylä),
Jelnyelvi központ (Sign Language Centre)
ritva.a.takkinen@jyu.fi

Kivonat: Jelen tanulmány a jelnyelv és a hangzó nyelv kisgyermekkortól történő elsajátítását, valamint annak sokféle lehetséges módját tárgyalja. Először általánosságban foglalkozom a kétnyelvűvé válás lehetséges útjaival. Ezt követően longitudinális kutatásomat mutatom be, amely cochleáris implantátumot használó kétnyelvű gyerekek nyelvelsajátítását vizsgálta. A kutatásból kiderül, hogy az öt éven át cochleáris implantátumot használó gyerekek hangzónyelv- és jelnyelv-elsajátítása minden esetben egyéni jellegzetességeket mutat. Valamennyi, a vizsgálatban részt vevő gyermeknek a hangzó nyelv volt az elsődlegesen használt nyelve. A jelnyelvet az egyik gyermek keveset használta, másikuk már valamennyire, harmadikuk pedig viszonylag folyékonyan tudott jelnyelven kommunikálni. Végül a hangzó és a jelnyelv fejlődését befolyásoló tényezőket tárgyalom, valamint azt, hogyan lehet a kétnyelvűvé válás folyamatát támogatni.

Kulcsszavak: jelnyelv, hangzó nyelv, bimodális kétnyelvűség, többnyelvűség, cochleáris implantátum

1. Mit értünk kétnyelvűségen?

A két- és többnyelvűség a világban igen hétköznapi jelenség. Becslések szerint az emberek nagy része két- vagy többnyelvű környezetben él, és élete során rendszeresen használ egynél több nyelvet (pl. Baker 2006; Grosjean 2010). A két- és többnyelvűség mindig összetett jelenség, a két- és többnyelvűvé válás pedig egyéni folyamat (pl. Yip–Matthews 2007). Igaz ez a jelnyelvi és hangzó nyelvi párú kétnyelvűségre is (l. még Baker 2006). Az, hogy a kétnyelvűséget miként határozzuk meg, az idők során egy szigorúan a kiegyenlített kétnyelvűségre korlátozódó definíciótól mára lazább, a jelenséget különböző nézőpontokból vizsgáló meghatározások irányába tolódott el. Baker (2006) különböző szempontokat mutat be, amelyek mentén a kétnyelvűséget vizsgálni lehet. Ezek például a következők:

- a nyelvi kompetencia (aktív nyelvhasználat vs. értés, beszélt vs. írott)
- az, hogy mely szituációkban mely nyelvet használjuk
- a nyelvi kompetencia kiegyensúlyozottsága a kérdéses nyelveken
- az életkor, amikor a nyelvet elsajátítjuk (szimultán vs. szekvenciális kétnyelvűség)

- az elsajátítás mely fázisában vannak a különböző nyelvek (például az egyik még csak kezdeti, a másik már megerősödő szakaszban; az egyik nyelv akár el is sorvadhat a másik megerősödése következtében)
- az, hogy a kétnyelvűséghez kétkultúrájúság is kapcsolódik-e
- az, hogy egy- vagy kétnyelvű társadalomban vagyunk-e kétnyelvűek (olyan társadalomban élünk-e, amelyben a többség naponta két nyelvet használ, vagy egy kisebbségi nyelv használójaként élünk-e a többségi nyelvi környezetben, de úgy, hogy ismerjük a többségi nyelvet is)
- az, hogy a két- vagy többnyelvűség önként választott-e (saját akaratunkból tanulunk-e egy második vagy további nyelvet)

A kétnyelvűséget vizsgálhatjuk az egyén és a közösség szempontjából is. Valdés (2003) szerint a kétnyelvűség kontinuumként értelmezhető. Nehéz pontosan meghatározni, hogy mikor (milyen nyelvi kompetencia esetén) mondható valaki kétnyelvűnek és mikor nem, hiszen az egyes nyelvek tekintetében az emberek a kontinuum más-más részén helyezkednek el. Hasonlóan a nyelvi kompetenciát is megközelíthetjük különböző szintek szerint. Bachman (1990) szerint nem csupán a nyelv grammatikájának ismerete a nyelvi kompetencia fokmérője, hanem a pragmatikai, a nyelvhasználathoz kapcsolódó készségek is fontosak. A kétnyelvűek általában eltérő célokból sajátítják el a nyelveiket, és az élet különböző területein, különböző emberekkel használják őket. Az élet egyes területein valóban sokszor más-más nyelvre van szükségünk; a nyelvek használata tehát a komplementer elv (Grosjean 2010) szerint történik.

A két- vagy többnyelvűvé válásnak sokféle útja lehet. A legáltalánosabb, amikor a két szülő két különböző nyelvet használ. Máskor eltérhet az otthon és a környezet nyelve. A gyermek olyankor is elsajátíthat egy második nyelvet (4–5 évesen), amikor az első nyelve már erős. A családok egy részében az ún. nyelvidő-stratégia *(language-time strategy)* használatos, amikor is egy bizonyos időpontban az egyik, míg máskor a másik nyelvet használják. A szabad váltogatás stratégiája *(free-alternation strategy)* esetén pedig a téma, a személyek, a helyzet stb. határozzák meg, hogy mikor melyik nyelvet használják (Grosjean 2010).

2. A jelnyelvhasználók két- és többnyelvűsége

A jelnyelvet általában a siketek anyanyelvének szokás tartani, ám az ugyanúgy lehet hallók anyanyelve is. Másrészről a jelnyelvet siket és halló szülőktől egyaránt el lehet sajátítani. Amennyiben a halló szülők maguk nem anyanyelvi jelelők, és

a jelnyelvet csupán akkor kezdik el tanulni, amikor kiderül, hogy gyermekük siket, a gyermek nyelvelsajátítása nem egészen a szokásos úton történik. Ebben az esetben ezért gyakran elsőnyelv-elsajátításról beszélünk. A jelnyelv mindazonáltal az a nyelv, amelyet a siket vagy nagyothalló gyerekek gond nélkül és külön oktatás nélkül el tudnak sajátítani, amennyiben környezetükben jelelnek. Sok siket vagy siket szülők halló gyermeke esetében két nyelv elsajátítása mind egy jelnyelv, mind egy hangzó nyelv elsajátítását jelenti.

2.1. Veleszületett jelnyelvi környezet

Amikor siket, jelnyelvhasználó szülőknek gyermekei születnek, siketek, nagyothallók vagy hallók, a gyermekek szüleiktől anyanyelvükként a jelnyelvet sajátítják el, amennyiben szüleik jelelnek velük. Ilyenkor a család kommunikációja természetes és problémamentes már a gyermekek csecsemőkorától fogva (vö. Padden–Humphries 2001; Baker–van den Bogaerde 2014; Luukkainen 2008).

A siket gyerekek a hangzó nyelvet elsősorban írott formájában sajátítják el. A hangzó nyelv befogadása szájrólolvasás (és esetleg a hallás) segítségével, produkciója pedig bizonyos esetekben beszéd formájában is történhet. A jelnyelv erős anyanyelv, a hangzó nyelvvel való ismerkedés pedig óvodáskorban a betűk (és a hangok), valamint a szóalakok megismerésével kezdődik. A hangzó nyelv a siket gyermekek számára tehát második nyelv,[1] amelyen kompetenciájuk erősen függ első nyelvi kompetenciájuktól (pl. Prinz–Strong 1998; Hoffmeister 2000; Padden–Ramsey 2000; Svartholm 2005; Niederberger 2008). Az egyén életében mindkét nyelvnek nagy jelentősége van. Míg az anyanyelv elsősorban a személyes találkozások és manapság a vizuális internetes kapcsolatok során, addig a hangzó nyelv leginkább az írott kommunikáció során (mind az információ befogadásakor, mind átadásakor) látja el szerepét.

Amennyiben a siket, jelnyelvet használó szülők gyermeke nagyothalló, szüleitől anyanyelveként a jelnyelvet sajátítja el. A hangzó nyelvet hallása segítségével környezetétől tanulhatja meg, méghozzá többnyire speciális oktatás segítségével. Később, iskoláskorában íráskészsége megerősíti hangzó nyelvi kompetenciáját. Az ő életében is fontos jelentősége van mindkét nyelvnek.

[1] Amennyiben mindkét nyelv elsajátítása megkezdődik a harmadik életév előtt, a kétnyelvűséggel foglalkozó munkák általában szimultán vagy egyidejű kétnyelvűségről beszélnek. Ha a második nyelv elsajátítása ez után kezdődik, konszekutív, tehát egymást követő kétnyelvűségről beszélhetünk (l. pl. Baker 2006).

A siket, jelnyelvet használó szülők halló gyermekei is szüleiktől anyanyelvként a jelnyelvet, környezetüktől pedig a hangzó nyelvet sajátítják el. Előnyös esetben ezek a gyermekek szimultán módon válhatnak kiegyenlített kétnyelvűekké. A gyermekek nyelvi kompetenciája általában megfelelően fejlődik is, amennyiben környezetükben sokat használják a kérdéses nyelveket. Kétnyelvű környezetben mindkét nyelven gazdag nyelvi inputot és megfelelő modellt szükséges kapniuk a gyerekeknek, valamint biztosítani kell, hogy mindkét nyelvet egyenlő mértékben használhassák (l. még Yip–Matthews 2007; Grosjean 2010). Noha a halló kétnyelvűek nagy valószínűséggel életük során a hangzó nyelvet használják többet, a jelnyelv anyanyelvükként gyakran az érzelmek és a gondolkodás nyelve.

Fontos, hogy az oktatási rendszer több nyelv elsajátítására is lehetőséget adjon. A globalizáció mai világában az idegen nyelvi ismeretek valóban elengedhetetlenek, mind az információkereséshez, mind a nemzetközi kapcsolatokban történő aktív részvételhez. Jelnyelvi közösségekben különböző jelnyelvek ismerete (a nemzetközi jelek ismerete is), a környezet nyelvének ismerete és valamely világnyelv ismerete is szükséges.

2.2. Nem veleszületett jelnyelvi környezet

Amennyiben halló szülőknek születik siket gyermeke, a jelnyelv számukra általában idegen. A jelelést Finnországban és az északi országokban az 1970-es években kezdték el ajánlani a siket gyermekekkel történő kommunikációhoz. Ekkor a halló szülőket is a jelnyelv tanulására és használatára kezdték biztatni, és az 1980-as és 1990-es években a siket gyermekek halló szüleinek nagy része meg is tanult jelelni. Ezekben az esetekben a jelnyelv lett a gyermek első nyelve. A nyelvelsajátítás ilyen helyzeteiben a gyermeknek természetesen anyanyelvi jelelőtől is szüksége van jelnyelvi inputra, annak érdekében, hogy a nyelv a lehető leggazdagabban és legmegfelelőbben tudjon fejlődni. Ilyenkor kiemelten fontosak az anyanyelvi jelelők az óvodában és a további kapcsolatok jelnyelv-használókkal (Takkinen et al. 2000; Takkinen 2003; 2012; l. még Luukkainen 2008).

A hangzó nyelvvel való ismerkedés már a korai években megkezdődik, a betűk, hangok, szóalakok megismerésével, majd iskoláskorban folytatódik. Iskoláskorban mindkét nyelv oktatása fontos az aktív társadalmi részvétel és a szabadidős tevékenységek lehető legsokoldalúbb kihasználása érdekében.

Amennyiben a gyermek nagyothalló, a halló szülők egy része – legalábbis a nyelvi fejlődés kezdeti szakaszában – jelnyelvet használ a gyermekkel, nehogy megkéssen a nyelvi fejlődés. Időbe telik az is, mire a hallókészülék beszédelsajátításra

tett pozitív hatása jelentkezik. Ebben az esetben az első nyelv tehát lehet a jelnyelv (vagy a jelelt finn[2]), de a hangzó nyelv is jelen van már az iskoláskor előtt, hallott és beszélt formában egyaránt. Hogy a gyermek jelnyelvi ismereteit megőrizhesse és fejleszthesse, az iskolában jelnyelvi oktatásra és általában véve a jelnyelv széleskörű használatának lehetőségére van szüksége.

Halló szülők halló gyermekei is válhatnak kétnyelvűekké, amennyiben jelnyelvet használó (főként) idősebb siket testvérüktől elsajátítják a jelnyelvet. A kétnyelvű fejlődés ezen típusáról kevés kutatást végeztek (Cramér-Wolrath 2013b; Takkinen megjelenés alatt), de az életben számos ilyen gyakorlati példával találkozunk. Az ilyen kétnyelvű halló gyermekek számára fontos lenne, hogy a lehető legkiegyenlítettebb kétnyelvű fejlődés biztosítása érdekében az iskolában tanulhassák a második nyelvet. A kétnyelvűség e típusát bimodális kétnyelvűségnek hívjuk (pl. Richmond-Welty–Siple 1999; Cramér-Wolrath 2013a; 2013b; Chen Pichler et al. 2014). Ilyenkor az egyik nyelv, a jelnyelv, a vizuális-gesztikulációs csatornát használja az üzenet átadásához és fogadásához. A másik, a hangzó nyelv pedig az auditív-orális csatornát használja, hiszen az üzenet fogadása a hallás segítségével, küldése pedig a beszédszervek használatával történik.

3. A cochleáris implantátum teremtette új típusú kétnyelvűség

Az 1990-es évek végén és a kétezres évek elején egy új típusú hallókészüléket, a cochleáris implantátumot kezdték el használni. E készülék az impulzusokat egy elektróda segítségével közvetlenül a hallóidegbe vezeti. Ez az eljárás sok súlyosan nagyothalló számára jobb hallást tett lehetővé, mint a hagyományos akusztikus hallókészülék.[3] Finnországban, ahol korábban a siket gyermekek halló szüleinek a jelnyelvhasználatot ajánlották, a kórházakban működő hallásközpontok útmutatása megváltozott: a cochleáris implantátum miatt a szülőknek kezdetben a jelelt finn vagy a jellel kísért finn[4] használatát ajánlják annak érdekében, hogy a gyermek már az implantátum beültetése előtt kommunikálhasson. Az implantátum beültetése és aktiválása után pedig csak kísérő jelek használatát ajánlják, addig, amíg a gyermek hangzó nyelven nem boldogul (pl. Ahti 2000). A cél tehát

[2] A jelelt finn egy egyesített nyelvi forma, ami a finn hangzó nyelv és a jelnyelv párhuzamos használatát jelenti, és amely alkalmazása során a jelnyelv jeleit a hangzó nyelvnek megfelelő szerkezetekben használják. Vö. *Signed English*.

[3] L. például http://tinyurl.com/k7p2nfq (2016.06.02.).

[4] A jellel kísért finn azt jelenti, hogy a beszéd útján létrehozott mondatok legfontosabb szavait egyúttal jelelik is.

– amennyiben lehetséges – a jelek elhagyása és a hangzó nyelvre való teljes áttérés. Ez az eljárás a gyermeket mindaddig az egynyelvűség felé tereli, amíg később az iskolában nem kezd további hangzó nyelvek tanulásába.

Egy másik megközelítés a cochleáris implantátumot használó gyermekek kétnyelvűvé válását támogatja már a kezdeti időktől (Grosjean 2001; Svartholm 2005; SOU 2006; Kushalnagar et al. 2010; Takkinen 2012). Ebben az esetben amint észreveszik, hogy a gyermek nem hall, a család a jelnyelvet kezdi használni. Ezzel igyekeznek biztosítani, hogy a nyelvelsajátítás a lehető legkorábban megkezdődjön. Amikor az implantátum beültetése és aktiválása megtörténik, a gyermek elkezdi megfigyelni és megkülönböztetni egymástól a hangokat, valamint elkezdi megkülönböztetni a beszédhangokat, a szótagokat és a szavakat, majd lassan a hosszabb egységeket is. A kommunikáció elsődleges nyelve azonban mindvégig a jelnyelv, amelyet a gyermek már jól elsajátított, és amelyen könnyen megérti mások üzeneteit, illetve amelyen maga is képes kifejezni gondolatait és szükségleteit. Ilyenkor már számos fogalmat ismer, és érti, hogy mi a nyelv és azt mire használjuk. A jelnyelv segítségével könnyebben adhatunk át neki ismereteket a hallókészülékről és a hangok világáról, ami a készülék közvetítésével a gyermek számára tudatossá válik. Ugyanígy abban a fázisban, amikor már képes egymástól megkülönböztetni szavakat, azokat könnyen összeköthetjük általa már ismert jelnyelvi fogalmakkal. Amennyiben a jelnyelv a kommunikációs helyzetekben elérhető számára, nem kerül zavarba, ha mégsem értené kellőképpen a hangzó nyelvet (Takkinen 2012; 2013; Cramér-Wolrath 2013a; 2013b). Ha a jelnyelv a hangzó nyelv mellett jelen van a nyelvi repertoárban, a cochleáris implantátumot használó gyermek bimodális kétnyelvűvé fejlődik.

Szülői beszámolók szerint előfordult, hogy kórházak beszédterapeutái és orvosai óvták őket a jelnyelv használatától azért, hogy az ne zavarja a hangzó nyelv elsajátítását (l. pl. Tapio–Takkinen 2012). A gyakorlati példák ugyanakkor rámutatnak: amennyiben a gyermeknek nincsen valamilyen speciális nyelvi fejlődési zavara vagy egyéb fejlődési nehézsége, és a készülék megfelelően működik, megtanulja a hangzó nyelvet, ugyanis sokkal több hangzó nyelvi, mint jelnyelvi inger éri őt környezetéből (l. még Cramér-Wolrath 2013b). Tulajdonképpen amennyiben a gyermeket nem éri ugyanolyan erős jelnyelvi inger, mint hangzó nyelvi, a jelnyelv elsajátítása lemarad a hangzó nyelv elsajátításához képest (Takkinen 2012; 2014). Ha a funkcionális kétnyelvűség a cél, a gyermek jelnyelvi fejlődését is támogatni kell, a lehető legtöbb jelnyelvi tevékenységgel és jelnyelvi ingerrel már az iskoláskor előtt és az után is. Az iskoláskorban fontossá válik emellett a jelnyelv mint második nyelv oktatása is. Csak ily módon lesz a gyermek és a fiatal kétnyelvűsége stabil, ami valóban lehetővé teszi számára, hogy mindkét nyelvet használhassa

tanulmányai, munkája és szabadideje során aszerint, hogy melyik a hatékonyabb az adott környezetben.

Az implantátum nem minden esetben válik be annyira, hogy a gyermek a hallás segítségével megtanulhassa a hangzó nyelvet (pl. Duchesne et al. 2009; Huttunen–Välimaa 2010; Rainò–Martikainen 2014; Szagun 2001). Ilyenkor a jelnyelv marad a gyermek első nyelve, és éppen ezért nagyon fontos, hogy azt már korán elsajátíthatta.

Amennyiben a családok az implantációs műtét előtt vagy után a gyermek nyelvének a jelnyelvet választják, a gyermek lehetőséget kap legalább egy nyelv, a jelnyelv jó elsajátítására, még ha a beszélt nyelv nem is fejlődne megfelelő mértékben a hallás segítségével. Amennyiben pedig a beszélt nyelv fejlődése a jelnyelv mellett megfelelően megindul, a gyermek két nyelv elsajátítására kap lehetőséget. Ez abban az esetben működik, ha mindkét nyelv fejlődését – a jelnyelvét és a hangzó nyelvét is – sokoldalúan támogatják (Cramér-Wolrath 2013b; Grosjean 2010; Thomas 2012).

Mindezeket François Grosjean kétnyelvűség-kutató szavaival a következőképp foglalhatjuk össze:

„Minden siket gyermeknek meg kell adni a jogot, hogy kétnyelvűként nőhessen fel, a hallászcsökkenés (-károsodás) szintjétől függetlenül. A gyermek akkor jut teljes kognitív, nyelvi és társadalmi képességek birtokába, ha ismeri és használja mind a jel-, mind a verbális nyelvet (annak írott és – lehetőség szerint – hangzó formáját)" (Grosjean 2001, 110) [Navracsics Judit és Lengyel Zsolt fordítása].

4. Cochleáris implantátumot használó gyerekek kétnyelvű fejlődéséről

4.1. Adatok és vizsgált személyek

A 2005-ben kezdődött longitudinális kutatásomban (2012; 2013; 2014) hat (később öt) cochleáris implantátumot használó gyermeket vizsgálok, akik először a jelnyelvet sajátították el, majd az implantációt követően idővel a finn hangzó nyelvet is. A következőkben a gyermekek 2005 és 2010 között megfigyelt nyelvi fejlődését mutatom be. Családjaik ez idő alatt a Siketek Szolgáltató Alapítványának *(Kuurojen Palvelusäätiö, The Service Foundation for the Deaf)* ún. *Juniorprogramjában*[5] vettek részt. A program siket gyerekek családjának és rokonainak jelnyelv-oktatást, a gyerekeknek pedig különböző tevékenységeket szervez kétnyelvű környezetben.

[5] A Juniorprogramról: http://tinyurl.com/h3hqt6p (2016.06.02.).

A kutatás során azért éppen ezeket a gyerekeket vizsgáltam, mert családjaikban mindkét nyelvet használták, és a gyermekeknél semmilyen, a nyelvfejlődést befolyásoló zavart vagy egyéb tényezőt nem állapítottak meg. A kutatás longitudinális, mindkét nyelv fejlődését és használatát figyelemmel kísérem a gyermekkortól a fiatal felnőttkorig. Az adatgyűjtésre kezdetben évente egyszer került sor, később nagyjából minden második évben. A finn nyelvű adatok gyűjtésére videofelvétel formájában került sor olyan helyzetekben, amikor a gyermek beszélget, játszik vagy képekről beszél egy finn nyelvű felnőttel. A jelnyelvi adatok ugyanilyen interakciós helyzetben, egy jelnyelvhasználó felnőtt jelenlében lettek felvéve.

A vizsgált gyermekek heterogén csoportot alkottak mind életkorukat, mind hallókorukat[6] tekintve. Az 1. táblázat a gyerekek életkorát mutatja be a siketség diagnosztizálásakor, a jelnyelv-elsajátítás kezdetén, illetve az implantáció és az első adatgyűjtés idején.

A kutatási anyaghoz tartoznak a gyermekektől gyűjtött nyelvi adatok mellett a kutatás kezdetén készített, majd 3–4 évente megismételt szülői interjúk is. Ezekben a szülők nyelvválasztásról alkotott elgondolásairól, a nyelvfejlesztési tanácsadásról, az implantátumhoz kapcsolódó dolgokról és a gyerekek hallás- és beszédrehabilitációjáról esett szó. A köztes években a szülők kérdőíves felmérés segítségével számoltak be a gyermekeik nyelvi fejlődésének alakulásáról és nyelvhasználatáról. A szülői interjúk és kérdőívek adatai részben a nyelvi környezethez kapcsolódó háttérinformációként szolgáltak, részben a nyelvi fejlődés tényleges nyelvi anyag alapján történő értékelését egészítették ki. Mindezek mellett a Juniorprogram tanfolyamán a gyerekekkel foglalkozó oktatók is beszámoltak az egyes gyerekek felnőttekkel és gyerekekkel történő jelnyelvhasználatáról, hogy arról még sokoldalúbb képet kaphassunk.

1. táblázat: Takkinen többszörös esettanulmányában *(multiple case study)* részt vett cochleáris implantátumot kapott gyermekek kutatási háttéradatai

Gyerek	Életkor a diagnosztizáláskor	Életkor a jelnyelv-elsajátítás kezdetén	Életkor az implantáláskor	Életkor az első adat-felvételkor
1	2;10	2;10	7;0	7;6
2	3;0	3;0	4;10	7;6
3	születéskor (0;6)	születéstől	1;6	5;9
4	2;5	2;5	2;10	4;6
5	1;0	1;0	2;2	3;9
6	0;4	0;6	1;6	2;9

[6] A hallókort az implantátum beültetésétől számítjuk.

A videós nyelvi adathalmazból a szókincshez, a szerkezetekhez, a jelnyelvi értéshez és a kommunikációs helyzethez kapcsolódó kommunikációs jellegzetességek elemzésére került sor. A 2. táblázat az elemzésben vizsgált szempontokat mutatja be.

2. táblázat: Az értékelt fejlődési és szerkezeti jellegzetességek a finn jelnyelv és a finn nyelv esetén

Finn jelnyelv	Finn nyelv
jelkincs: lexikalizálódott jelek és nem lexikalizálódott proformok használata	szókincs
a kifejezések hossza és szerkezete (milyen hosszú és szintaktikailag mennyire komplex kifejezéseket produkál a gyermek)	a kifejezések hossza és összetettsége (a főmondatok és mellékmondatok használata)
a nominális és verbális morfológiai modifikáció (ragozás) nem manuális morfológiai és szintaktikai eszközök	a névszók esetragozása és az igék ragozása (személy, szám és idő) és az igei szerkezetek
jelartikuláció; az alapparaméterek, a kétkezes jelek produkciója és a jelelés általános érthetősége	artikuláció
a gyermek mennyire érti a felnőtt jelelését	a gyermek mennyire érti a felnőtt beszédét
interakciós készségek	interakciós készségek

A kutatás célja tehát annak feltárása volt, hogyan fejlődik az évek során a finn jelnyelv és a finn hangzó nyelv az implantátumot kapott gyermekeknél, akiknél a nyelvelsajátítás jelnyelven kezdődött, de akik az implantációt követően a hangzó finn nyelv elsajátítását is megkezdték. Továbbá annak vizsgálata is cél volt, hogy a gyerekek mennyit és kivel használják a kérdéses nyelveket.

A finn jelnyelv szerkezetével részletesen viszonylag keveset foglalkoztak. A szintaxis szintjén Jantunen (2008; 2009; 2013) a tőmondatokat és azok szórendjét, valamint Takkinen (2008; 2010) és Haapanen és Wainio (2010) az igetípusokat vizsgálta. A komplexebb mondatok szerkezetét nem vizsgálták, kutatóként az elemzés során tehát a saját és az elemzést segítő anyanyelvi munkatársak nyelvi ismereteire és nyelvi intuíciójára kellett hagyatkoznom. A gyerekek készségeinek értékelése során a jelnyelvhasználó gyerekek fejlődésében megfigyelt jellegzetességekre is támaszkodtunk (Takkinen 2003). Az interakciók során a jelnyelvben azt vizsgáltuk, a gyermek mennyire tartotta a szemkontaktust a beszélgetőtársával, és mennyire követte egyrészt a könyvet vagy a képeket, másrészt pedig beszélgetőtársát. Mindkét nyelv esetében kiértékeltük, hogy a gyermek mennyire

aktív az interakciók során, valamint hogy mennyire tudta magát megértetni a helyzetekben. Noha a finn hangzó nyelv esetében léteznek a nyelvfejlődést mérő eljárások, jelen kutatás során mindkét nyelvet azonos módon, az adatokból kiindulva elemzem.

A kutatás hipotézisei a következők voltak:

1. A korai jelnyelv-elsajátítás segíti a gyermek hangzónyelv-elsajátítását.
2. Az input és a használat mértéke mindkét nyelv esetében befolyásolja, hogy a nyelvi kompetencia milyen mértékben fejlődik és marad meg.

4.2. Az első évet követő eredmények

Az 1. gyermek (l. az 1. táblázatot) finn nyelve egy év alatt sokat fejlődött. Aktív beszélgető volt, hosszú kifejezéseket használt és szókincse gazdag volt. Artikulációja is tisztábbá vált. A család ugyanakkor a korábbihoz képest kevesebbet használta a jelnyelvet. A gyermek megtapasztalta, hogy a finn nyelvvel jól boldogul és a jelnyelv használata iránti motivációja csökkent. Az ő esetében szubtraktív kétnyelvűségről beszélhetünk, amelynek során az egyik nyelv használatának növekedésével a másik használata csökken és esetleg teljesen meg is szűnik, ami az adott nyelven a nyelvi ismeretek leépüléséhez *(attrícióhoz)* vezet.

A 2. gyermeknek ahhoz képest, hogy hány éves korában kezdték vele a jelnyelvet használni, meglehetősen erős jelnyelvi kompetenciája volt a beszéd megtanulása előtt. Neki voltak kapcsolatai más jelnyelvhasználókkal és a hétköznapokban bizonyos mértékben használta is a jelnyelvet, noha ennek mértéke az implantátum következtében csökkent. Jelnyelvi kompetenciája az év során valamennyit fejlődött. Az interakciókban aktívan vett részt és a felnőtt jelelését jól értette. Ismerte a jelnyelv különböző grammatikai eszközeit is, például a proformokat és a nem manuális eszközöket. Finn nyelvi kompetenciája egy év alatt feltűnően sokat fejlődött: mondatai hosszabbak voltak, és a névszó- és igeragozásban is látszott a fejlődés. Ez a gyermek mindkét nyelv iránt érdeklődött.

A 3. gyermek megint csak inkább a jelnyelv iránt érdeklődött, amit kiskorától használt, mert nővére is siket jelnyelvhasználó volt. Jelnyelvi kompetenciája többet fejlődött, mint finn nyelvi kompetenciája. A kifejezései hosszabbak lettek és azokban a jeltérhasználatot mint a grammatika egy eszközét is meg lehetett már figyelni, például a proformokban és a jelek referensek felé történő irányításában. A 3. gyermek finn nyelve grammatikailag bizonyos mértékben fejlődött, de mondatai rövidek voltak és mind a névszó-, mind az igeragozásban jelentős hiányosságai

voltak. A finn nyelv fejlődését vélhetően a hallás nehézségei lassíthatták, mert a gyermeknek sok vizuális, a hallást támogató információra is szüksége volt.

A 4. gyermek nyelvi fejlődése egyik nyelven sem volt túlságosan gyors. A család sok energiát fektetett a beszéd elsajátításába, de az nem fejlődött az elvárásoknak megfelelően. Később derült ki, hogy a gyermek nem hallott jól az implantátummal. Amikor valamiről magyaráztak neki, a jelnyelvet vagy a jelelt finnt is használták, hogy biztosan megértse a mondottakat. Jelnyelvi kompetenciája erősebb volt, mondatai hosszabbak, szókincse pedig gazdagabb, mint finn nyelven. Mivel a családi tanfolyamon kívül nem voltak jelnyelvi kontaktusai a gyermeknek, esetében a jelnyelvi input szegényes volt.

Az 5. és a 6. számú gyermek korán kapta meg az implantátumot, előbbi úgy kétéves, utóbbi másfél éves korában. Az ő finn nyelvi kompetenciájuk az egy év alatt szembetűnően fejlődött, ami hosszabb mondatokban és a szókincs gyarapodásában volt tetten érhető. Jelnyelvi kompetenciájuk ugyanakkor nemigen fejlődött: kifejezéseik egy vagy két jelből álltak. Mások jelelését viszonylag jól megértették, de kevés volt esetükben a saját produkció. A családok sokat tettek a finn nyelv fejlődéséért, és a gyerekek meglehetősen jól boldogultak finnül. A szülők maguk többet használták a gyerekekkel a jelnyelvet, különösen olyankor, amikor az implantátumot éppen nem használták, vagy amikor annak segítségével nem értették meg a gyerekek az üzenetet. Valóban sokoldalú jelnyelvi input azonban ritkán érte őket.

4.3. Az ötödik évet követő eredmények

Az ötéves vizsgálati ciklusból három gyemektől vannak adatok. A gyermekek kora a ciklus kezdetén és az ötödik évet követően a következőképpen alakult: 2. gyermek: 7;6 – 12;6, 4. gyermek: 4;6 – 9;3 és a 6. gyermek: 2;9 – 7;6. Az adatgyűjtésre a gyerekek és egy siket jelnyelvhasználó felnőtt, illetve egy finn nyelvet használó felnőtt közötti szabad beszélgetések során került sor. Az adatok részét képezik a képekről és képregényekről létrehozott narratívák és az azokról folytatott társalgások is. A szülőkkel ezúttal a család és a gyermek nyelvhasználatáról, valamint arról beszélgettünk, hogyan látják gyermekeik nyelvi erőforrásait. A nyelvhasználat és a kommunikáció vizsgálata során az interakcióra, a nyelvi értésre és a produkcióra fektettük a hangsúlyt. A beszédben és a jelelésben a kifejezések hosszát, a névszó- és igeragozást, a szókincs gazdagságát és az artikulációt vizsgáltuk. A vizsgálat módszere kvalitatív elemzés volt.

Ebben a szakaszban valamennyi gyermek esetében a finn hangzó nyelv volt az erősebb nyelv, amelyet a jelnyelvnél észrevehetően többet is használtak. Finn nyelven mindegyikőjüknek jó interakciós készségei voltak, a legfiatalabbnak (6. gyermek) kiválóak. Ő jól értette a finnt és grammatikai kompetenciája is jó volt. A 2. és a 4. gyermeknél a finn elsajátításának kezdetén a beszédértés nagyban függött a kapott vizuális információtól. Számukra fontos volt, hogy a beszédet követhessék a szájról is, de később ennek jelentősége csökkent. Finn mondatszerkesztésük grammatikailag nagyjából megfelelő volt, de az ige- és névszóragozásban voltak bizonyos hiányosságaik.

Jelnyelvi kompetenciájuk nagy eltéréseket mutatott. A legidősebb gyermek (2. számú) interakciós képességei jók voltak, amikor jelelő felnőttel kommunikált. A másik gyermek (4. számú) jelnyelvi kommunikációja elfogadható volt, amennyiben beszélgetőpartnere a gyermek kompetenciájához igazította jelelését. A legfiatalabb gyermek (6. számú) esetében találkoztunk a legkevesebb jelnyelvi interakcióval, noha általános kommunikációs kompetenciái jobbak voltak, mint nyelvismerete. A jelnyelvet csak kis mértékben értette, és csupán önmagukban álló jeleket vagy nagyon rövid kifejezéseket hozott létre. A két idősebb gyermek (2. és 4.) ugyanakkor viszonylag jól értette a felnőtt jelelését. A finn hangzó nyelv szórendje szerint jeleltek, jelelésükben igen kevés volt a térhasználathoz kapcsolódó és a nonmanuális elemekből álló szerkezeti jellegzetesség.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a legfiatalabb gyermek finn nyelve öt évet követően igen fejlett volt, de félő volt, hogy jelnyelvi ismereteit elfelejti a kevés jelnyelvi input és a ritka használat következtében. A két idősebb gyermek erősebb nyelve (a finn) is külön fejlesztést igényelt az iskolában, például a ragozási paradigma elsajátításához, valamint valamennyi nyelvi készség megerősödéséhez. Jelnyelvi kompetenciájuk erősítése érdekében a jelnyelvi oktatás mindegyik gyermeknek fontos lett volna.

4.4. Szülői attitűdök a két nyelv használatával kapcsolatban

A vizsgált gyerekek szülei pozitívan viszonyultak mind a finn hangzó nyelvhez, mind a jelnyelvhez. Azonnal el akarták kezdeni tanulni a jelnyelvet, amikor a gyerekeknél siketséget diagnosztizáltak. Azon a nyelven akarták segíteni a nyelvfejlődést, amelyet a gyerekeknek könnyű megtanulniuk. Így mindegyik gyerek jelelt már, mielőtt beszédük fejlődni kezdett. Ám egyik szülő sem kapott a kórházak hallásközpontjaitól segítséget és iránymutatást a jelnyelv használatához; elsősorban a jellel kísért finn használatát ajánlották mindaddig, amíg a beszéd meg nem

indul. Ezt követően a hallásközpontok iránymutatásai alapján a jeleket el kellene hagyni – de legalábbis jelnyelvet nem lenne szabad használni, mivel az a finn hangzó nyelv fejlődését zavarhatná meg (l. részletesebben Tapio–Takkinen 2012). A nap döntő részében mindegyik gyerek rendszeresen használta az implantátumot, bőségesen érte őket tehát hangzó nyelvi és más hangi inger.

A hallásközpontokban, ahol az implantátumot kapott gyermekek rehabilitációjához kapcsolódó feladatokat ellátják, óvatosan vagy akár negatívan álltak hozzá a jelnyelv mint második nyelv használatához az implantált gyerekek esetében. Ennek következtében a szülők bizonytalanokká váltak, hogy mennyit használhatják a jelnyelvet anélkül, hogy az károsan hatna a finn elsajátítására. Ez kirajzolódott egyrészt a szülői interjúkban, melyekben valamennyien elmondták, hogy az implantátum beültetését követően a jelnyelv használatának mértéke csökkent otthon, még ha beszéd közben a szülők használtak is jeleket. Másrészt ez a gyerekek jelelésében is megmutatkozott, hiszen korántsem a finn jelnyelv grammatikai szerkezetei szerint jeleltek. Ehhez persze hozzájárult az is, hogy a gyerekeknek csak kevés kapcsolatuk volt siket jelnyelvhasználó felnőttekkel. A szülők mindazonáltal – biztos, ami biztos – egy bizonyos fokú jelnyelvi kompetencia megtartására törekedtek, mind a gyerekek, mind a maguk esetében. Ezért vettek részt továbbra is a Juniorprogramban (ahol a többi szülővel kölcsönösen támogatni tudták egymást).

4.5. Következtetések

A kutatás eredményei alátámasztják a felállított hipotéziseket. Az első hipotézis az volt, hogy a korai jelnyelv-elsajátítás segíti a hangzó nyelv elsajátítását. Valamennyi gyermek hamar elkezdte elsajátítani a finnt, aminek a fejlődése a jelnyelvi kompetencia alapjain indult meg: azokat a szavakat és kifejezéseket kezdték el hamar a finn hangzó nyelvben is használni, amelyeket már ki tudtak fejezni jelnyelven. A siket gyerekek a jelnyelven keresztül alkotnak fogalmat a nyelvről, annak funkciójáról és használatáról. Erre az alapra képesek egy új nyelvet felépíteni, nyelvfejlődésük pedig korántsem csak akkor kezdődik meg, amikor a hangzó nyelv elsajátítása ezt lehetővé tenné. Ez derült ki mind a gyerekek nyelvi adataiból, mind a szülői interjúkból (l. még Cramér-Wolrath 2013b). Úgy tűnik, hogy amennyiben halló szülők halló kisbabájukkal való kommunikáció során használnak jeleket, az is elősegíti a hangzó nyelv szókincsének tanulását (Goodwyn et al. 2000). Annak, hogy a beszélt nyelv nem a vártnak megfelelően fejlődik, noha a gyermek részesül auditív fejlesztésben, lehetnek más okai is; például az, hogy nem megfelelően van beállítva az implantátum, esetleg valamilyen speciális nyelvi

zavar vagy neurológiai probléma áll fenn (vö. Wiley et al. 2005; Edwards 2007; Huttunen–Välimaa 2010). Ilyen esetben a jelnyelvnek a gyermek nyelvi fejlődésében betöltött szerepe megnő. Pisoni és kutatótársai (2008) szerint bizonyos biológiai tényezők és kognitív folyamatokhoz kapcsolódó zavarok is befolyásolhatják, hogy mennyire válik be az implantátum az egyes gyerekeknél.

A második hipotézis is – amely szerint az input és a használat mértéke mindegyik nyelv esetében befolyásolja, hogy a kompetencia miként fejlődik és marad meg a kérdéses nyelveken – igaznak bizonyult a kutatás eredményei alapján. A gyerekek finn nyelvi környezetben éltek, finn nyelvű iskolába jártak és csak egyikük részesült minimális jelnyelvi iskolai oktatásban. Az ötéves megfigyelési ciklus után a finn volt az elsődleges nyelvük. A kutatásban részt vett gyerekek többségének nem volt a Juniorprogramon kívül más kapcsolata jelnyelvhasználókkal. Évente körülbelül négyszer volt alkalmuk jelnyelvhasználó felnőttekkel találkozni, megtapasztalni az anyanyelvi jelnyelvhasználatot, valamint megismerkedni a siket kultúrával. Ennek következtében a jelnyelvi input és a jelnyelvhasználat esetükben meglehetősen kevés volt, ami jelnyelvi fejlődésükben is megmutatkozott. Jelnyelvi kompetenciájuk vagy egyáltalán nem fejlődött, vagy nem annyira, amennyire fejlődhetett volna, ha lehetőségük lett volna a nyelvet nap mint nap, sokféle helyzetben használni. Wiefferink és társai (2008) is hasonló eredményekre jutottak, amikor holland, implantátumot használó gyerekek hangzó nyelvi és jelnyelvi fejlődését vizsgálták.

A sokoldalú input és mindkét nyelv sokoldalú használata általában is fontosak a funkcionális kétnyelvűség legoptimálisabb fejlődéséhez. Amennyiben mindkét nyelven gazdag input éri a gyermeket és mindkettőt bőségesen használni is tudja, akkor mindkét nyelv megfelelően tud fejlődni (többek között Cramér-Wolrath 2013a; 2013b; Grosjean 2010; De Houwer 2009; Hassinen 2005; Baker 2001). Grosjean (2010) szerint a kétnyelvűvé válás folyamatában döntő, hogy a szülők megkönnyítsék a nyelvi identitás fejlődésének átmeneti szakaszait, és hogy a gyerekek beszélgethessenek velük tapasztalataikról. Az iskolában pedig két nyelv elsajátításához a pozitív attitűd mellett gazdasági erőforrásokra is szükség van, hogy kellő mennyiségű oktatást lehessen biztosítani (l. még Mueller Gathercole–Thomas 2009).

5. A jelnyelv és a hangzó nyelv fejlődését befolyásoló tényezők

A kutatásomban részt vevő gyerekeknél igen egyéni nyelvfejlődési utakat láthattunk (l. még Duchesne et al. 2009; Szagun 2001; Huttunen–Välimaa 2010), ennek

megfelelően a nyelvi kérdéseket egyénenként érdemes tárgyalni. De az egyéb tényezőket is, mind a gyermek közvetlen környezetéhez és a családhoz, mind pedig a társadalomhoz kapcsolódóakat is, figyelembe kell venni. A nyelvi fejlődés szempontjából a hallássérülés diagnosztizálásának ideje döntő jelentőségű. A sérülés korai felismerése lehetővé teszi, hogy a család már korán a vizuális csatornán keresztül közelítsen a kommunikáció felé. Ezzel függ össze az életkor is, amikor a gyerekkel jelnyelvet kezdenek használni. A jelnyelvet választhatjuk korai nyelvnek, hiszen azt a látás segítségével a gyermek már el tudja sajátítani, ha hallása még nem is nyitna számára utat a nyelvhez (Cramér-Wolrath 2013b; Kushalnagar et al. 2010; Nelfelt–Nordqvist 2004; l. még Takkinen 2003; 2012).

Úgy tűnik, hogy az implantátumhasználatot megelőző jelnyelvi kompetencia a hangzó nyelv elsajátításához is fontos. A kutatásomban (2012; 2014) részt vett valamennyi gyermek első nyelvként a jelnyelvet sajátította el, és már az implantátum beültetése és a beszéd megtanulása előtt tudtak jelnyelven kommunikálni (l. még Cramér-Wolrath 2013b). A fiatalabb gyerekek esetében korán észrevették a siketséget, és velük a jelnyelv használatát is korán megkezdték. Amikor az implantátumot megkapták, értették a jelnyelvet és maguk is létrehoztak már rövid, néhány jelből álló kifejezéseket. Ahogy a hallás fokozatosan hozzásegítette őket a beszéd megfigyeléséhez, ugyanazokat a szavakat és rövid mondatokat kezdték el produkálni, amelyeket már jelnyelven is létre tudtak hozni (l. még Cramér-Wolrath 2013b).

Egyénenként változó, hogy a gyerekek mennyire profitálnak az implantátumból (pl. Huttunen–Välimaa 2010; Välimaa et al. 2010; Duchesne et al. 2009; Lonka–Hasan 2006; Szagun 2001; Svirsky et al. 2000). Ezt számos tényező befolyásolja, a környezeti tényezőkön túl fiziológiai és pszichológiai tényezők is. A gyermek nyelvek iránt mutatott egyéni érdeklődésétől is függ, hogy mennyi energiát fektet a nyelvi erőforrások fejlesztésébe és használatába. A nyelvi input mennyisége és minősége is döntő. Ahhoz, hogy a nyelvek fejlődni tudjanak, sokoldalú inputra és a nyelv sokféle helyzetben történő használatára van szükség (De Houwer 2009; Baker 2006; Hassinen 2005).

Az otthon, a közvetlen környezet és a gyerekkel kapcsolatban lévő további intézmények, valamint a társadalom attitűdjei egyaránt jelentősen befolyásolják a jelnyelvi és hangzó nyelvi kétnyelvűség alakulását, éppúgy, ahogy két hangzó nyelv (Grosjean 2010; De Houwer 2009) vagy két jelnyelv (Kushalnagar et al. 2010) elsajátításának alakulását is. Egy kisebbségi nyelv elsajátításához és használatához különösképpen szükség van mind a közvetlen környezet, mind a társadalom támogatására és bátorítására (Hornberger 2009; Mueller Gathercole–Thomas 2009). A magas presztízsű, tehát a társadalom által értékelt nyelvek tanulását és használatát

magától értetődőnek tartjuk, ám a kisebbségi nyelvek gyakran gazdasági és attitudinális okokból, valamint azok társadalmi és egyéni jelentőségének megértése hiányában háttérben maradnak (Grosjean 2010; Hornberger 2009). Mindezen tényezőknek a cochleáris implantátumot használó siket gyerekek nyelvi fejlődésére tett hatását is érdemes lenne alaposabban átgondolni.

6. A kétnyelvűség támogatása

Ahhoz, hogy a gyermek kétnyelvűvé válhasson, elengedhetetlen, hogy mindkét nyelven kapjon inputot és környezetében mindkét nyelvet értékeljék. Ha a gyermek anyanyelve vagy első nyelve a jelnyelv, fontos, hogy erős alapot kapjon hozzá, ugyanakkor az is éppígy fontos, hogy környezete többségi nyelvének hatásai is érjék, és hogy a többségi nyelv elsajátítására is motiválják. Ha a gyermek nagyothalló és/vagy cochleáris implantátumot használ, és a hallás segítségével meg tudja tanulni a hangzó nyelvet, a jelnyelv tanulása második nyelvként számára előnyökkel jár. A jelnyelv használata nem zárja ki az implantátumot használó gyermek esetében sem, hogy később megtanuljon beszélni. A jelnyelv és a hangzó nyelv egymás mellett fejlődhetnek, és mindkét nyelv esetében fontos, hogy a lehető legtermészetesebb közeget teremtsük meg használatukhoz. Még ha a későbbiekben a hangzó nyelv válik is az első nyelvvé, a jelnyelvi kompetencia semmivel össze nem hasonlítható tudást jelent a nagyothalló fiatal vagy felnőtt számára egyaránt.

Amikor a gyerekek iskolába kerülnek, nagyon fontos a jelnyelv oktatása anyanyelvként vagy második nyelvként. A halló jelnyelvhasználó gyerekek jelnyelvi (anyanyelvi) oktatása is fontos. Egy kisebbségi közösség tagjának mind az anyanyelv, mind a többségi nyelv megfelelő ismerete ad lehetőséget a társadalmi életben való egyenrangú részvételhez. A hangzó nyelv oktatásának módszereit a másodiknyelv-oktatás módszereinek mintájára kellene fejleszteni, ami a tanulási eredmények általános javulását segítené elő. A hangzó nyelv oktatása azért is nélkülözhetetlen, mert a gyermek azon keresztül tanul meg olvasni és írni. A környezet hangzó nyelvének megfelelő oktatása mindemellett jó alapot ad és további hangzó nyelvek elsajátítására motivál. A többnyelvűséget mint olyan nyelvi erőforrást lenne érdemes megközelíteni, amelyet az ember egész élete során használhat. Mind a hangzó nyelvi, mind a jelnyelvi kompetencia olyan tőke az egyén és az egész közösség számára, amelyet érdemes óvni.

Irodalom

Ahti, Helena 2000. Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa [Családtanácsadás a gyermek halláskárosodásának diagnosztizálásakor]. In: Eila Lonka – Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (szerk.): Kuulon ja kielen kuntoutus [A hallás és a nyelv rehabilitációja]. Helsinki: Yliopistopaino. 127–142.

Bachman, Lyle F. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

Baker, Colin 2001. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin 2006. Foundations of bilingual education and bilingualism (4. kiadás). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Anne E. – Beppie van den Bogaerde 2014. KODAs: A special form of bilingualism. In: David Quinto-Pozos (szerk.): Multilingual aspects of sign language communication and disorder. Bristol: Multilingual Matters. 211–234.

Chen Pichler, Deborah – James Lee – Diane Lillo-Martin 2014. Language development in ASL-English bilinguals. In: David Quinto-Pozos (szerk.): Multilingual aspects of signed language communication and disorder. Bristol: Multilingual Matters. 239–260.

Cramér-Wolrath, Emelie 2013a. Signs of acquiring bimodal bilingualism differently: A longitudinal case study of mediating a deaf and hard of hearing twin in a Deaf family. Doctoral thesis in special education. Stockholm: Stockholm University.

Cramér-Wolrath, Emelie 2013b. Sequential bimodal bilingual acquisition: Mediation using a cochlear implant as a tool. Deafness & Education International 15(4): 201–221.

De Houwer, Annick 2009. Bilingual first language acquisition. Bristol: Multilingual Matters.

Duchesne, Louise – Ann Sutton – François Bergeron 2009. Language achievement in children who received cochlear implants between 1 and 2 years of age: Group trends and individual patterns. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14(4): 465–485.

Edwards, Lindsey C. 2007. Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practices. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12(3): 258–268. http://tinyurl.com/jtbufvk (2016.08.17.)

Goodwyn, Susan W. – Linda P. Acredolo – Catherine A. Brown 2000. Impact of symbolic gesturing on early language development. Journal of Nonverbal Behaviour 24 (2): 81–103. http://tinyurl.com/j8g5xvc (2016.08.17.)

Grosjean, François 2001. The right of the Deaf child to grow up bilingual. Sign Language Studies 1(2): 110–114.

Grosjean, François 2010. Bilingual: Life and reality. Cambridge: Harvard University Press.

Haapanen, Ulla-Maija – Tuija Wainio 2010. Suomalaisen viittomakielen verbaalityyppien 1 ja 2 alaluokittelua sekä huomioita glossauksesta [A finn jelnyelv 1. és 2. típusú igei frázisainak alosztályai és észrevételek a glosszálásról]. In: Tommi Jantunen (szerk.): Näkökulmia viittomaan ja viittomistoon [Megjegyzések a jelekről és a jelkincsről]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 79–97.

Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen [Amikor a gyermek kétnyelvű lesz]. Helsinki: Oy Fin Lectura AB.

Hoffmeister, Robert J. 2000. A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In: Charlene Chamberlain – Jill P. Morford – Rachel I. Mayberry (szerk.): Language acquisition by eye. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 143–163.

Hornberger, Nancy H. 2009. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). Language Teaching 42(2): 197–211. http://tinyurl.com/zxq2cmb (2016.08.17.)

Huttunen, Kerttu – Taina Välimaa 2010. Parents' views on changes in their child's communication and linguistic and socioemotional development after cochlear implantation. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 15(4): 383–404.

Jantunen, Tommi 2008. Fixed or free: Order of the verbal predicate and its core arguments in declarative transitive clauses in Finnish Sign Language. SKY Journal of Linguistics 21: 83–123.

Jantunen, Tommi 2009. Tavu ja lause: tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön olemuksesta suomalaisessa viittomakielessä [Szótag és mondat: kutatások két szekveniális alapegységről a finn jelnyelvben]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jantunen, Tommi 2013. Ellipsis in Finnish Sign Language. Nordic Journal of Linguistics 36(3): 303–332.

Kushalnagar, Poorna – Gaurav Mathur – Christopher J. Moreland – Donna Jo Napoli – Wendy Osterling – Carol Padden – Christian Rathmann 2010. Infants and children with hearing loss need early language access. The Journal of Clinical Ethics 21(2): 143–154.

Lonka, Eila – Hasan Marja 2006. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten kommunikaatio-, koulu- ja päivähoitotilanne Suomessa [Cochleáris implantátumot használó gyerekek kommunikációs, iskolai és óvodai helyzete Finnországban]. In: Eeva Lehto – Marja Hasan – Ritva Parkas (szerk.): Satakieliseminaari 2006 [Satakieli-szeminárium 2006]. Helsinki: Satakieliprojekti. 73-79.

Luukkainen, Minna 2008. Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa [Jelelt életek. Siket fiatal felnőttek tapasztalatai a jelnyelvhasználók életéről Finnországban]. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö.

Mueller Gathercole, Virginia C. – Enlli Môn Thomas 2009. Bilingual first language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. Bilingualism: Language and Cognition 12(2): 213–237. http://tinyurl.com/jx4oxue (2016.08.17.)

Nelfelt, Kerstin – Åsa Nordqvist 2004. "DET HÖRS" – Från visuell till auditiv kommunikation hos små döva barn med cochleaimplantat. [HALLATSZIK – Siket, cochleáris implantátumot használó kisgyermekek kommunikációja a vizuálistól az auditívig.] Gothenburg Papers in Theorethical Linguistics 31. Göteborg: Univ., Lingvistiska inst.

Niederberger, Nathalie 2008. Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In: Carolina Plaza-Pust – Esperanza Morales-López (szerk.): Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations. Amsterdam: John Benjamins. 29–50.

Padden, Carol – Tom Humphries 2001. Deaf in America: Voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press.

Padden, Carol – Claire Ramsey 2000. American Sign Language and reading ability in deaf children. In: Charlene Chamberlain – Jill P. Morford – Rachel I. Mayberry (szerk.): Language acquisition by eye. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 165–89.

Pisoni, David B. – Christopher M. Conway – William G. Kronenberger – David L. Horn – Jennifer Karpicke – Shirley C. Henning 2008. Efficacy and efectiveness of cochlear implants in deaf children. In: Marc Marschark – Peter C. Hauser (szerk.): Deaf cognition: Foundations and outcomes. Australia, New Zealand: Oxford University Press. 52–101.

Prinz, Philip – Michael Srong 1998. ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model instruction. Topics in Language Disorders 18(4): 47–60.

Rainò, Päivi – Liisa Martikainen 2014. Sisäkorvaistutetta käyttävien kielivalinnat [Cochleáris implantátumot használók nyelvválasztási szokásai]. In: Suvi Stolt – Ritva Takkinen – Leila Kääntä – Anna-Kaisa Tolonen (szerk.): Ajankohtaista lapsen kielestä [Aktuális kérdések a gyerekek nyelvéről]. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 46: 93–106.

Richmond-Welty, E. Daylene – Patricia Siple 1999. Differentiating the use of gaze in bilingual-bimodal language acquisition: A comparison of two sets of twins with deaf parents. Journal of Child Language 26: 321–338.

SOU 2006. 54. Teckenspråk och teckenspråkiga. Översyn av teckenspråkets ställning. [Jelnyelv és jelnyelvhasználók. Áttekintés a jelnyelv helyzetéről.] http://tinyurl.com/j3hjamy (2016.08.17.)

Svartholm, Kristina 2005. Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools. Läkartidningen 102(21): 1667–8.

Svirsky, Mario A. – Amy M. Robbins – Karen Iler Kirk – David B. Pisoni – Richard T. Miyamoto 2000. Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. Psychological Science 11(2): 153–158. http://tinyurl.com/zteg4qg (2016.08.17.)

Szagun, Gisela 2001. Language acquisition in young German-speaking children with cochlear implants: Individual differences and implications for conceptions of a 'sensitive phase'. Audiology & Neurotology 6: 288–297.

Takkinen, Ritva – Markku Jokinen – Thomas Sandholm 2000. Comparing Language and interaction skills of deaf children living in a native and non-native language environment. In: XIII World Congress of the Deaf Proceedings Volume 1. Brisbane, Australia: Australian Association of the Deaf. 342–355.

Takkinen, Ritva 2003. Viittomakielen omaksuminen äidinkielisessä ja kuulevassa viittomakieltä käyttävässä ympäristössä [Jelnyelv-elsajátítás anyanyelvi és halló jelnyelvhasználó környezetben]. Puhe ja kieli 23(3): 151–164.

Takkinen, Ritva 2008. Kuvailevat verbit suomalaisessa viittomakielessä [Proformok a finn jelnyelvben]. Puhe ja kieli 28: 17–40.

Takkinen, Ritva 2010. Kuvailevien viittomien leksikaalinen ja morfologis–gesturaalinen kuvaus: kielenopetuksen näkökulma [A proformok lexikális és morfológiai-gesztikulációs leírása: nyelvoktatási szempontok]. In: Tommi Jantunen (szerk.): Näkökulmia viittomaan ja viittomistoon [Megjegyzések a jelekről és a jelkincsről]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 99–113.

Takkinen, Ritva 2012. Two languages in the lives of children using a cochlear implant: A multiple case study. In: Lorraine Leeson – Myriam Vermeerbergen (szerk.): Working with the Deaf community: Education, mental health and interpreting. Dublin: Interesource Group (Ireland) Limited. 69–87.

Takkinen, Ritva 2013. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten viittomakielen ja puhutun kielen omaksuminen [Cochleáris implantátumot használó gyerekek jelnyelv- és hangzónyelv-elsajátítása]. Lähivertailuja 23: 371–402.

Takkinen, Ritva 2014. Suomen kieli ja viittomakieli sisäkorvaistutetta käyttävien koululaisten arjessa [A finn hangzó nyelv és jelnyelv cochleráis implantátumot használó iskolások mindennapjaiban]. In: Suvi Stolt – Ritva Takkinen – Leila Kääntä – Anna-Kaisa Tolonen (szerk.): Ajankohtaista lapsen kielestä [Aktuális kérdések a gyerekek nyelvéről]. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys ry:n julkaisuja 46: 107–118.

Takkinen, Ritva megjelenés alatt. Bimodal bilingualism: Experiences of hearing adults with deaf siblings.

Tapio, Elina – Ritva Takkinen 2012. When one of your languages is not recognised as a language at all. In: Jan Blommaert – Sirpa Leppänen – Päivi Pahta – Tiina Virkkula (szerk.): Dangerous multilingualism. Hampshire, England: Palgrave Macmillan. 284–308.

Thomas, Claire 2012. Growing up with languages. Reflections on multilingual childhoods. Bristol: Multilingual Matters.

Valdés, Guadalupe 2003. Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Välimaa, Taina – Sari Kunnari – Henna Jokela 2010. Sisäkorvaistutetta käyttävien lasten morfosyntaktiset taidot: monitapaustutkimus [Cochleáris implantátumot használó gyerekek morfoszintaktikai kompetenciája: többszörös esettanulmány]. Puhe ja kieli 3: 157–169.

Wiefferink, Carin H. – Gerard W. G. Spaai – Noelle Uilenburg – Bernadette A. M. Vermeij – Leo De Raeve 2008. Influence of linguistic environment on children's language development: Flemish versus Dutch children. Deafness and Education International 10: 226–243.

Wiley, Susan – Margaret Jahnke – Jareen Meinzen-Derr – Daniel Choo 2005. Perceived qualitative benefits of cochlear implants in children with multi-handicaps. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 69(6): 791–798. http://tinyurl.com/jqbmzwr (2016.08.17.)

Yip, Virginia – Stephen Matthews 2007. The bilingual child. Early development and language contact. Cambridge: Cambridge University Press.

Fordította: Pachné Heltai Borbála

Bi- and multilingualism: sign language and spoken language as mother tongues

Abstract: The paper presents the sign language and spoken language acquisition from early childhood, and its versatile possible methods. First the possible ways of becoming bilingual are presented in general. Then I introduce my longitudinal research, which studied the language acquisition of bilingual children with cochlear implant. The research reveals that the spoken and sign language acquisition of children using cochlear implant for five years had individual characteristics in each case. The spoken language was the primarily used language of all children participating in the study. One of the children hardly used sign language, the other used it to some extent, and the third communicated fluently in sign language. Finally, the factors affecting the development of spoken and sign language acquisition are presented, as well as how to support the process of becoming bilingual.

Keywords: sign language, spoken language, bimodal bilingualism, multilingualism, cochlear implant

Olvassa be a QR kódot a tanulmány magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Fiatal bevándorlók nyelvoktatása Finnországban

Betekintés a nyelvoktatás-politikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe

Minna Suni
University of Jyväskylä, Finland
minna.suni@jyu.fi

Kivonat: A jelen tanulmány célja, hogy áttekintést nyújtson azokról a finnországi nyelvoktatási formákról, amelyekben a fiatal bevándorlók részt vesznek, valamint hogy bemutassa az ezekhez kapcsolódó kutatási eredményeket. Először az iskolaelőkészítő, az alapfokú oktatás és a középfokú oktatás alaptanterveinek néhány központi elemét, valamint röviden azok törvényi és nyelvideológiai hátterét tárgyaljuk. Ezt követően a saját anyanyelv, a finn mint második nyelv oktatás, valamint az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás feltételeiről, tartalmáról és gyakorlatairól lesz szó. Emellett az integrációs politika és az alaptantervek néhány fogalmi változásának kérdéseit is érintjük, amelyek jól illusztrálják a nyelvoktatás fejlődésének dinamikus és változékony jellegét.

Kulcsszavak: bevándorlók, többnyelvűség, második nyelv, finn, nyelvoktatás, politika

1. Háttér és cél

A bevándorlás és a nyelvi sokszínűség fokozódása napjainkban egész Európát érinti – e tendenciák alól a kontinens legészakibb területe sem kivétel. Az északi országok közül Finnország viszonylag későn vált kivándorló országból bevándorló országgá: csupán a Szovjetunió felbomlása és a Szomáliából érkező menedékkérők fordították meg a trendet az 1980-as évek végén. Ezt követően a bevándorlás üteme gyorsan nőtt, és erre az oktatás is reagált. 2013-ban az iskolaelőkészítő, az alapfokú vagy a középfokú (szakképzés és gimnázium) oktatásban már több mint 42 000 tanuló, tehát az összesen közel egymillió diáknak 4,3%-a volt bevándorló hátterű (Hietala–Ouakrim-Soivio 2015, 48), majd ezt követően számuk és arányuk tovább növekedett. A főváros és vonzáskörzetének bizonyos iskoláiban már most 40% fölötti a bevándorló hátterű diákok aránya, és az előrejelzések szerint ez az arány 2025-ig egész Helsinkiben 25%-ra fog nőni.

A két nemzeti nyelvvel (finn és svéd) rendelkező Finnország viszonylag jól felkészült volt arra, hogy felismerje a növekvő bevándorlás nyelvpolitikai vonatkozásait, és azokra az oktatást érintő döntések szintjén is reagáljon, azaz a többnyelvűséget támogató oktatáspolitikára törekedjen. Ugyanakkor Finnországban

akkoriban még nem képeztek a bevándorlás nyelvi kérdéseire specializálódott szakembereket, és a témáról sem gyakorlati tapasztalat, sem kutatási eredmények nem álltak rendelkezésre. Ezért kezdetben az alapfokú oktatásban a finn mint második nyelv és a bevándorlók saját anyanyelvének oktatása tekintetében nagyrészt a svéd modell került átvételre, hiszen ott a bevándorlás már egyértelműen régebb óta jelen volt és az oktatási modell is igen fejlett volt. Hasonló folyamat zajlik jelenleg az Európai Unió azon országaiban, amelyekbe a menedékkérők és menekültek csupán az utóbbi időben érkeztek, részben nemzetközi tapasztalatok alapján igyekeznek kidolgozni jól működő oktatási megoldásokat. Napjainkban Finnország gyakran már modellként szolgál más országok számára, míg például Svédországban a bevándorlók oktatásának ottani formái és az eredményekről beszámoló adatok nem csekély aggodalomra is okot adnak (l. Norberg Brorssen–Lainio 2015). Pár év alatt Svédországba 120 000 iskoláskorú menedékkérő érkezett, ami igen nagy kihívást jelent.

A 2000-es évek PISA-sikereinek köszönhetően Finnország az oktatás modellországaként, „pedagógiai paradicsomként" vált ismertté, ezért oktatáspolitikáját az egész világon aktívan figyelemmel kísérik. A bevándorlás következtében átrendeződő oktatási szükségletek miatt a finnugor nyelvközösségen belül is megjelent az igény az újfajta együttműködésre: Észtországban és Magyarországon jelenleg részben hasonló oktatáspolitikai lehetőségek áttekintésére kerül sor, mint korábban Finnországban (vö. Gordon Győri et al. 2011; Csereklye–Nagy 2010; Kikerpill–Klaas 2006), valamint a bevándorláshoz kapcsolódó nyelvi és oktatási kérdések kutatása is felélénkült (például Feinschmidt–Nyíri 2006; Fülöp et al. 2007; Nguyen Luu et al. 2009; l. még Suni 2012).

Finnországban annak idején gyorsan sikerült a bevándorlással megjelenő új szükségleteknek megfelelő oktatási utakat és tanterveket kidolgozni, így azt mondhatjuk, hogy már az 1990-es évek elejének munkálatai megalapozták a bevándorlók nyelvoktatásának jelenlegi szerkezetét és gyakorlatait. Ezek összességében hatékonyak és működőképesek voltak. Például a finn mint második nyelv mind az oktatásban, mind kutatási területként kivívta a maga helyét, ahogyan a bevándorló csoportok saját anyanyelveinek oktatása is a kezdetektől fontos volt. Nemzetközi összehasonlításban fontos szem előtt tartani, hogy Finnországban a különböző képzési szinteknek és szükségleteknek megvan a maguk alaptanterve, amelyeket szabályos időközönként aktualizálnak (például az alapfokú oktatásnak vagy az alapfokú oktatásra felkészítő oktatásnak is megvan a maga alaptanterve), továbbá például a finn mint második nyelv és irodalom az alapfokú oktatásban az anyanyelv és irodalom tantárgy teljesítésének egyik lehetséges útvonala. A változás ugyanakkor folyamatos: jelenleg elsősorban az ún. második generáció, azaz a

Finnországban született bevándorló hátterű gyermekek nyelvi és oktatási kérdései aktuálisak (Latomaa–Suni 2010). Emellett a menedékkérők számának 2015–2016-os növekedése is szükségessé teszi a nyelvoktatás és az egész oktatási rendszer működőképességének új szempontokból történő átgondolását.

A jelen tanulmány célja, hogy áttekintést nyújtson a finnországi bevándorló hátterű gyerekeket és fiatalokat érintő oktatási formákról, és bemutassa az ezekhez kapcsolódó újabb változásokat és kutatási eredményeket. Először az alaptantervek főbb súlypontjait ismertetem. Kiemelten foglalkozom az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás, a finn mint második nyelv oktatásának és a saját anyanyelv oktatásának céljaival és azok megvalósulásával. Ezen területek hátterét néhány törvényhozási irányvonal, valamint a nyelvpolitikához és nyelvideológiákhoz kapcsolódó megfigyelések ismertetésével világítom meg. Az iskolaelőkészítő és a középfokú oktatás szempontjait is érintem.

Ezt követően többnyelvű tanulók PISA-eredményeiről és a tanulási eredményeket értékelő országos felmérésben elért teljesítményükről ismertetek újabb kutatási eredményeket, valamint arról, hogy napjaink finn iskoláiban miként van jelen a többnyelvűség és hogyan kezelik azt. A kutatási eredmények fényében pedig az oktatási formák és az alaptantervek néhány jelenleg zajló változását tekintem át. Végül a terület jövőbeli kérdéseiről nyújtok összegzést.

2. Az oktatás céljai, hangsúlyai és gyakorlatai

Az iskolaelőkészítő- és iskoláskorú bevándorló hátterű gyermekek és fiatalok Finnországban első tanévük alatt gyakran az alapfokú oktatásra felkészítő oktatásban vesznek részt (ez 900–1000 órát jelent); 2012-ben már közel 2500 fő vett részt az oktatás e formájában annak ellenére, hogy az nem is érhető el valamennyi településen. Azoknak, akik már az óvodai oktatás során annyira megtanultak az anyanyelvük mellett finnül vagy svédül, hogy gond nélkül elboldogulnak csoporthelyzetekben, nincs szükségük erre a típusú oktatásra.

A felkészítő oktatás során a hangsúly a finn vagy a svéd mint második nyelv tanulására kerül aszerint, hogy milyen nyelvű oktatásban fog a továbbiakban a tanuló részt venni, illetve a különböző tantárgyak, mint a matematika, az angol és a különböző reáltárgyak tanulásához szükséges készségeket is sokoldalúan fejlesztik. Elsősorban a készség- és művészeti tárgyak esetében a tanuló az ún. általános tanulócsoport munkájában is részt vehet már a felkészítő oktatás ideje alatt is, sőt, a tanév folyamán akár teljesen át is kerülhet ilyen csoportba, amennyiben már képes követni a tanítást.

A kommunikációs készségek, valamint az olvasás- és íráskészség saját anyanyelven való fejlesztése is cél, hiszen a félbemaradt iskolai tanulmányok következtében az idősebb korban érkezők sem minden esetben rendelkeznek olvasás- és íráskészséggel (Opetushallitus 2009; 2015b; Antikainen et al. 2015, 62).

Ugyanígy valamennyi 7–16 év közötti menedékkérőt a Finnországba érkezést követően hamar az alapfokú oktatás felé irányítanak. Ők ugyanúgy részt vesznek a felkészítő oktatásban, mint a többi diák, akiknek szüksége van a helyi nyelvvel és tanulási kultúrával, valamint a különböző tantárgyakkal való ismerkedésre, mielőtt az általános osztályokba kerülnek át. Lähteenmäki (2013) kutatása szerint az iskola a fiatal menedékkérőknek a közösséghez tartozás és a tanulás örömének nagyon fontos tapasztalatát nyújtja, és megfelelő ritmust ad az egyébként bizonytalan és zavaros életszakasznak. Az iskolai munkának köszönhetően a menedékkérés folyamatában az iskoláskorúaknak szorosabb kötődése alakulhat ki Finnországgal, mint szüleiknek; a gyermek életében már néhány hónap is nyomot hagy mind a nyelv, mind az identitás területén.

Ahhoz képest, hogy mennyire bevett oktatási módról van szó, meglehetősen kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre az iskoláskorú bevándorlóknak kínált felkészítő oktatásról. A fiatal bevándorlók identitását vizsgáló kutatásokból (Rynkänen 2011; Haapanen 2014; Lehtonen 2015) ugyanakkor kirajzolódik a felkészítő oktatás szükségessége és jelentősége, jóllehet egyúttal annak esetleges megbélyegző jellege, valamint az is, hogy a diákok elszigeteltté válhatnak a hasonló korú finn tanulóktól. A Helsinki Egyetemen jelenleg zajló *Long Second* projekt gazdag osztálytermi korpuszának elemzése rámutatott, hogy a felkészítő oktatás csoportjainak mindennapjai bizony meglehetősen többnyelvűek is lehetnek: a tanulók nyelvi erőforrásaikat sokoldalúan hasznosítják és kreatív gyakorlatokat alakítanak ki egymás és a tanár megértése érdekében (Ahlholm 2015). Amikor tehát a csoport nyelvi háttere sokszínű, nem a többségi nyelv a kommunikáció kizárólagos eszköze, hanem valamely más nyelv is felléphet *lingua franca*ként, a megértés megerősítése pedig a különböző anyanyelveken történhet. A (transz)lingválás (García 2009) elmúlt években megerősödött elgondolása is segített megérteni, hogy a nyelvek egymásmellettisége egy új nyelv elsajátítása szempontjából előnyt, nem pedig hátrányt jelent (Dufva et al. 2011; l. még Hakulinen et al. 2009).

A két- vagy többnyelvűség támogatása Finnországban már 1994 óta része az alaptanterveknek. Ekkor a bevándorló hátterű diákok oktatásának céljaként a funkcionális kétnyelvűséget határozták meg, a bevándorlóknak szóló finn mint második nyelv oktatási forma pedig az alaptantervek részévé vált. Ma a finn mint második nyelv oktatása a finn oktatási rendszer szilárd része az alapfokú oktatástól egészen a felnőttképzésig. Ugyanígy a saját anyanyelv oktatása is azóta kerül

megszervezésre az alapfokú oktatást kiegészítő lehetőségként. Ez a trend a 2004-ben és 2014-ben elfogadásra került alaptantervekben is folytatódik, jóllehet, megújult formában.

A többnyelvű nyelvpolitika és annak alapideológiája tulajdonképpen az ország alkotmányában gyökerezik. A két nemzeti nyelven, tehát a finnen és a svéden túl a finn alkotmány szól a számi nyelvűek, a jelnyelvet használók és más nyelvcsoportokba tartozók jogáról anyanyelvük fejlesztéséhez és fenntartásához, és ennek megfelelően a különböző nyelvek beszélőit a tantervekben és a különböző oktatási formákban egyaránt messzemenőkig figyelembe kell venni.

A többnyelvűség támogatása elvben hosszú pedagógiai folytonosságot jelent. A saját anyanyelv ismeretének szintje előre jelzi, hogyan alakul majd a második nyelvi készség és az iskolai előrehaladás (Collier–Thomas 2007; Cummins 2000), az anyanyelv támogatása tehát fontos. Az óvodai nevelés tanterve szerint ennek megfelelően már a korai nevelés során is támogatni kell a gyermek anyanyelvi és második nyelvi fejlődését (Stakes 2005). Az iskolaelőkészítő tanterve (Opetushallitus 2014a) ugyenezen ideológiát képviseli, jóllehet, az előkészítő évfolyamon tanulóknak mintegy csupán 10%-a részesült anyanyelvi oktatásban (Kuukka et al. 2015, 96). Az általános iskolai oktatásban pedig az utóbbi években a jogosultak mintegy 60%-a tanulhatta anyanyelvét. A gimnáziumokban és még inkább a szakképzési intézményekben a saját anyanyelvet ritkán tanulják, noha mára az absztraktabb anyanyelvhasználat fejlesztésének szükségességét is felismerték (Kuukka et al. 2015, 100–104). Fokozatosan az is tudatossá vált, hogy az anyanyelv oktatása nem csupán az egyén nyelvi repertoárjának és identitásának megerősítéséről szól, hanem az egész ország nyelvismereti készletének fenntartásáról és gyarapításáról; különböző nyelvek anyanyelvi beszélői iránt ugyanis a jövő munkaerőpiacán előre meg nem jósolható kereslet lehet.

A saját anyanyelv oktatása heti két órában kerülhet megszervezésre, amennyiben a csoportban van legalább négy egyazon nyelvű diák, akik jöhetnek különböző településekről, iskolákból vagy évfolyamokból is. Nem csupán az ún. nagy bevándorlónyelvekről van szó, mint az orosz, az észt, a szomáli vagy az arab, hanem például magyar nyelvű csoportból is több működik Finnország különböző városaiban. Az elmúlt években több mint 50 nyelven zajlott oktatás. A településeknek nem kötelessége a saját anyanyelv oktatásának megszervezése, de kaphatnak hozzá állami segítséget. A gyakorlatban az oktatási esélyegyenlőség ezen a területen mégsem valósul meg, hiszen a diákok nagy része nem tanulja anyanyelvét (Kuukka et al. 2015; Suni–Latomaa 2012). Nem minden település akarja megszervezni, és nem is minden család látja ennek szükségét; arra gyakran már

csak akkor ébrednek rá, amikor a gyerekek vagy fiatalok anyanyelvük használatát kerülni kezdik. Más esetekben pedig nincs megfelelő tanár.

A finn mint második nyelv szerinti képzés lehetőségét azon diákok számára kínálják fel az anyanyelv és irodalom tantárgy keretein belül, akik finn nyelvi kompetenciája nem minden részterületen felel meg a finnt anyanyelvükként használó diákok kompetenciáinak. A gyakorlatban ugyanakkor a legtöbb esetben csupán a tanórák egy része zajlik külön finn mint második nyelv csoportban (átlagban két óra hetente), a többi időt a tanulók az anyanyelvi diákokkal közösen töltik. Ebből a szempontból a helyzet nem igazán javult a finn mint második nyelv oktatásának kezdeti időszakához képest (Suni 1996; Kuusela et al. 2008). Ha a diákok a tanórák egy részén az anyanyelvi csoportban tanulnak is, előrehaladásukat a finn mint második nyelv kritériumai alapján értékelik. A bevándorló diákok kis részének esetében a második nyelv a finn helyett a svéd, az ő esetükben ugyanezek a gyakorlatok jellemzőek.

A finn vagy svéd mint második nyelv szerint tanuló diákok értékelése a 2004-es tanterv érvényességi ideje alatt a Közös Európai Referenciakeret *(Common European Framework of Reference)* finn változata szerint zajlott, amelyben a különböző készségszinteket (például a B.1-es szintet) még további két részre osztották (például B1.1 és B1.2). Az általános iskolai idegennyelv-oktatás értékelése során ugyanezen átdolgozott keretrendszer használatos, ahogy az általános iskolai tanulmányokat lezáró értékelés során is. Mivel az Európai Referenciakeretet az értékelés során az alapfokú oktatástól a felsőfokú oktatásig hasznosították, lehetségessé vált a nyelvoktatás és a nyelvtanulás előrehaladásának azonos kritériumok szerinti fejlesztése és nyomon követése. Ezzel párhuzamosan a tanárok – valamennyi képzési szint esetében – gyakorlatot szereztek a nyelvismeret referenciakeret szerinti értékelésében.

Az általános iskolát követő továbbtanulásból való kimaradás a bevándorló fiatalok egy részénél valóságos veszélyként jelentkezik. A nyelvi és tanulási készségek mellett a család erőforrásaitól, a motivációt befolyásoló tényezőktől és a tanuló környezetének hozzáállásától is függ, hogy mi történik az alapfokú oktatást követően (Teräs–Kilpi-Jakonen 2013). Éppen ezért Finnországban ezen kritikus átmeneti időszakokra – amikor például az általános iskola véget ér, és a középfokú oktatásba (gimnáziumba vagy szakképzésbe) történő továbbmenetel aktuálissá válik – új képzési megoldásokat dolgoztak ki.

Az alapfokú szakképzésre és gimnáziumi tanulmányokra felkészítő oktatás saját alaptantervei a közelmúltban kerültek kidolgozásra (Opetushallitus 2014b; 2015a). Ezek a képzések hamar a finn oktatási rendszer szilárd részeivé váltak. Funkciójuk igen hasonló az általános iskolai tanulmányokra felkészítő oktatás feladatához: a

nyelvi és tanulási készségek megerősítése annak érdekében, hogy a tanuló sikeresen vehessen részt az oktatás következő szakaszában. Ebben az átmeneti szakaszban lehetőség van arra is, hogy a diákok az általános iskola további képzésében, az ún. tizedik oszályban tanuljanak tovább az utolsó, tehát a kilencedik osztályt követően. Ennek célja az általános iskolai végbizonyítvány megszerzése, ami egyúttal megnyitja a kapukat a középfokú oktatás felé is.

A bevándorló fiatalok többsége alapfokú szakképzésre jelentkezik, ahol a finn mint második nyelv követelményei és képzési kínálata igen változatosak. Éppen jelenleg zajlik a szakképzés felvételi eljárásainak egységesítése azzal a céllal, hogy egy egységes finn nyelvi teszt legyen használatos az egész országban. Egyúttal talán lehetségessé válik majd a nyelvi képzési kínálat egységesítése is. A finn mint második nyelv tanulóinak száma a gimnáziumokban is egyenletesen növekszik; a bevándorló családok Finnországban a kutatások szerint oktatáspártiak, és készek gyermekeik iskoláztatásába fektetni (Teräs–Kilpi-Jakonen 2013). 1996 óta finn mint második nyelv érettségi vizsgát is lehet tenni, amelynek eredményét az egyetemi és főiskolai felvételiben a finn mint anyanyelv érettségi vizsgával nagyjából megegyező módon veszik figyelembe.

3. Hogyan boldogulnak a bevándorló hátterű gyerekek és fiatalok a finn iskolákban?

Az utóbbi években Finnországban több kutatást és vizsgálatot végeztek arról, hogyan érzik magukat és hogyan boldogulnak a bevándorló hátterű gyerekek és fiatalok az általános iskolában, és hogyan viszonyul az oktatás a többnyelvűségükhöz. Magam is részt vettem többek között a 2012-es PISA-kutatás bevándorló tanulói eredményeinek vizsgálatában (l. Harju-Luukkainen et al. 2014), valamint Sirkku Latomaa-val közösen elemeztem, hogyan látják a tanárok a finn mint második nyelv és a bevándorlók anyanyelveinek oktatását és használatának helyzetét saját iskoláikban (Latomaa–Suni 2011; Suni–Latomaa 2012). A teljes kép érdekében ezek mellett további projektek főbb eredményeit is ismertetem.

Először is meg kell állapítani, hogy a fiatal bevándorlók oktatásában sok dolog már ma is nyilvánvalóan jól működik. Egy széleskörű, a terület tanárait érintő kérdőíves felmérésből (l. Latomaa–Suni 2011; Suni–Latomaa 2012) például egyértelműen kirajzolódott, hogy az ismeretek, az attitűdök, a tananyaghelyzet, az értékelési gyakorlatok és általában véve a bevett gyakorlatok átláthatósága és etikussága tekintetében az elmúlt tíz év során javult a helyzet, noha továbbra is vannak fejlesztendő területek. Egy másik kutatásból (Räsänen–Kivirauma 2011) az derült

ki, hogy a bevándorló diákok – különösen a lányok – igen jól érzik magukat a finn iskolákban: valamennyi diák közül ők a legelégedettebbek. A tanulási eredmények egy friss értékelésében (Kuukka–Metsämuuronen 2016) pedig megfigyelték, hogy a finn mint második nyelv oktatás kitűzött céljai az általános iskola ideje alatt igen nagy mértékben meg is valósulnak. Az elérni kívánt, azaz a „jó tudás" osztályzatának megfelelő szint a 2004-es tanterv szerint a B 1.1 – B1.2-es, amellyel a hétköznapi élet kommunikációs helyzeteiben már boldogulhatunk. Ezt a szintet a felmérésben részt vevők 87%-a érte el, Finnország különböző területeiről összesen 1530 fő. 9 százalékuk ugyanakkor még csak 1–2 éve járt általános iskolába, tehát ők feltételezhetően még a tanulási folyamat kezdeti szakaszában jártak. Közel ugyanekkora volt azok aránya, akik nem érték el a kívánt szintet. Éppen 40% volt a résztvevők között a Finnországban születettek, tehát az ún. második generációs bevándorlók aránya, további több mint 14% már 6–8 éve járt iskolába Finnországban, a résztvevők közel negyede pedig 3–5 éve. Ezen háttérinformációkat figyelembe véve már korántsem meglepő, hogy a résztvevők összességében véve a követelményszintet igen jól teljesítették. Figyelemreméltó továbbá az is, hogy a nemek között nem mutatkozott nagy eltérés; csupán az írásban voltak a lányok valamivel eredményesebbek, ők átlagban B1.2-es szintet, míg a fiúk B1.1-es szintet értek el.

Tulajdonképpen húsz évvel korábban is már igen hasonló általános kép rajzolódott ki, amikor először vizsgálták az általános iskolai tanulmányaik végén lévő bevándorló diákok finn nyelvi ismereteit (Suni 1996): csupán azoknak okozott nehézséget elérni az akkor használatos sztenderdizált nyelvvizsgán azt a szintet, amelyik a jelenlegi Európai Referenciakeret szerinti B1 szintnek felel meg, akik csupán 1–3 évet töltöttek az általános iskolában annak befejezése előtt. Az ő esetükben menet közben elfogyott az idő. Amennyiben figyelembe vesszük, hogy a finn mint második nyelv és a saját anyanyelv csupán lassan váltak a tanterv részévé, ez az eredmény nagyszerűnek mondható. Csupán akkoriban kezdődött meg a pedagógiai gyakorlatok fejlesztése, és például fiataloknak szóló tananyagok sem igen voltak még elérhetőek. A bevándorlás jelensége akkor még új volt, így a felmérés majdnem minden résztvevője első generációs bevándorló volt. Így azt mondhatjuk, hogy az oktatás igen hamar megtalálta a jól működő gyakorlatokat. Ugyanakkor nem szabad elfelejteni, hogy a második nyelv esetében az oktatás szerepe elsősorban a spontán interakciók során történő tanulás megerősítése és gyorsítása. A fejlődés tehát nem csupán az oktatás és a tudatos tanulás eredménye, hanem egy olyan természetes, a szociális interakcióba ágyazódó folyamatról van szó, amelynek megvan a maga természetes menete és tempója.

Az ugyanakkor már más kérdés, hogy a „jó tudás" kritériumaként meghatározott B1 szintű, a hétköznapi kommunikációs helyzeteknek megfelelő nyelvtudás mire elegendő az iskolában vagy azon kívül. Az absztrakt jelenségek tárgyalásához, mint például a matematikai problémamegoldáshoz vagy egy nehéz szöveg olvasásához még nem elegendő, hiszen azok már a C szinten meglévő készségeket követelik meg. Ilyen készségekre az általános iskolai tanulmányok befejező szakaszában pedig – és így a nemzetközi PISA-mérések során is – szükség van, ezek viszont a 15 éves bevándorló hátterű diákok számára a kutatási eredmények szerint nem kis nehézséget okoznak. Ahhoz képest, hogy Finnországot a nemzetközi összehasonlításokban az oktatási esélyegyenlőség mintaországaként tartják számon, és az ország a PISA-felmérésekben többször is az élmezőnyben végzett (Välijärvi et al. 2003), a bevándorló hátterű diákok tanulási eredményei meglehetősen gyengének mutatkoznak.

A 2012-es PISA-felmérésben, amelynek középpontjában a matematika állt, de amelynek során problémamegoldó és olvasási készségek értékelésére is sor került, az első generációs bevándorlók készségei mintegy két évvel, de még a második generáció is majdnem két évvel elmaradt a finnt anyanyelvként beszélőkhöz képest. Ez az eredmény egy olyan országban, amely éppen kiegyenlített eredményeiről híres, riasztó. Úgy tűnik tehát, hogy a céltudatos és igen jó feltételekkel működő oktatás még nem volt képes a bevándorló hátterű diákok számára ideális tanulási körülményeket teremteni, és a kívántnak megfelelő mértékben csökkenteni a tanulási eredmények közötti különbségeket (Harju-Luukkainen et al. 2014).

A 2012-es PISA-kutatás során Finnországban felülreprezentáltak voltak a bevándorló hátterű tanulók (1294 fővel), ám háttéranyagként nem került sor finn nyelvi kompetenciájuk, anyanyelvükön vagy anyanyelveiken való ismereteik olyan alapos vizsgálatára, hogy a felmérésben részt vevő bevándorlók esetében bizonyosan választ kaphassunk arra, mik lehetnek a felszínre került problémák okai. Ugyanakkor arra következtethetünk, hogy az okot valószínűleg éppen a tanulás nyelvének, tehát a finn nyelv ismeretének kihívásai között kereshetjük. Az absztraktabb nyelvhasználat és a bonyolultabb szövegtípusok, valamint a nyelvre támaszkodó poblémamegoldás esetében pedig a saját anyanyelv ismeretének hiányosságaiban gyökerezhetnek a nehézségek (Harju-Luukkainen et al. 2014; l. még Cummins 2000).

Egy második nyelven önmagában is jóval nehezebb az iskolai tanulmányokat végezni, mint az anyanyelven, így természetes, hogy az általános iskola előrehaladtával, az absztrakció szintjének növekedésével és a szövegtípusok mind bonyolultabbá válásával egyre több kihívás jelentkezik. Éppen ezért fontos felismerni és elismerni, hogy azoknak a diákoknak, akik a hivatalos nyelveket nem

anyanyelvükként beszélik, időre és pedagógiai támogatásra van szükségük ahhoz, hogy elérjék például azt a szintet, amely lehetségessé teszi az alapfokú oktatást követő továbbtanulást.

A Hogyan kezelik a többnyelvű diákokat az iskola világában c. kutatásból (l. Latomaa–Suni 2011; Suni–Latomaa 2012) már korábban kiderült, hogy a szükség szerinti igényekhez szabott pedagógiai támogatás nem feltétlenül minden esetben elegendő. A széles körű kérdőíves kutatásban részt vevő 217 tanár azon aggodalmáról számolt be, amely szerint a finn mint második nyelv és a saját anyanyelv oktatásának elérhetősége továbbra is településről településre változó, és a diákok egy részének esetében egyszerűen elfogy az idő, ahogy arra a tanulási eredmények értékelése (Suni 1996; Harju-Luukkainen et al. 2014) is rámutatott. Így az iskolai évek alatt elsajátított készségek nem mindenkinek elegendőek a későbbi tanulmányokhoz, valamint a munka világában használatos szövegek megértéséhez és létrehozásához szükséges alapokat sem teremtik meg.

Latomaa és Suni kérdőíves felméréséből az is egyértelműen kiderült, hogy a többségi – ebben az esetben a finn – nyelven túli nyelveknek igen szűkös lehetőségei vannak az iskolákban: sem látható, sem hallható módon nem jelennek meg az iskolai színtéren. Sőt, bizonyos helyzetekben használatukat tudatosan korlátozzák annak érdekében, hogy a diákok a finnt használják a tanórákon, továbbá hogy az órákon vagy a szünetekben ne lehessen „titkos nyelveket" használni például a társak zaklatásához. Az iskolák nyelvi tájképe és nyelvhasználata tehát egynyelvűbb annál, amit a többnyelvűséget támogató tantervek és a diákok nyelvi repertoárjai alapján várni lehetne (l. még Szabó, megjelenés alatt). A nyelvek láthatatlanságáról már az is elárul valamit, hogy önmagában arról sincs ismerete valamennyi tanárnak, hogy milyen nyelveket tudnak és használnak a diákok, valamint ez az információ gyakran két oktatási intézmény között sem kerül átadásra, az egyébként fejlett információs utak ellenére sem.

A tanárok szeretnének több információra szert tenni diákjaik nyelvi hátteréről, valamint arról, hogy milyenek a saját csoportjaikban tanuló diákok anyanyelvei, vagy a tanulók hogyan találhatnának saját maguknak az interneten segédanyagokat anyanyelvükön. Csupán ennek a tudásnak a birtokában lehet a diákokat afelé irányítani, hogy saját anyanyelveiket a tanulás eszközeként használják. Az anyanyelvi tanárokkal való együttműködés szükségességét is kiemelték, akik azonban nem feltétlenül ugyanabban az iskolaépületben és nem ugyanabban az időben tanítják a diákokat; a saját anyanyelvi órákat gyakran a többi tanóra után tartják, mert a diákok különböző iskolákból érkeznek oda.

Noha a nyelvi sokszínűséget figyelembe vevő oktatásra van készség és érdeklődés, az efféle gyakorlati akadályok megnehezíthetik a megvalósítást (vö.

Laihonen–Szabó, megjelenés alatt). További probléma, hogy a bevándorló tanulók oktatásának felelőssége továbbra is a finn mint második nyelv tanárokra hárul; a többi tanár nem feltétlenül tudja vagy akarja a feladatokat, a dolgozatokat és az értékelést úgy elkészíteni, hogy figyelembe vegye a még csupán fejlődésben lévő nyelvi ismereteket (Suni–Latomaa 2012).

A „paradicsom" mindezen kutatásokból kirajzolódó „árnyoldalai" olyan területek, amelyekre az alapfokú oktatás tantervének legújabb reformja során igyekeztek megoldást találni. A következőkben ezekről lesz szó.

4. Az új alaptantervek irányvonalai

Az alapfokú oktatás új alaptantervébe (2014) számos olyan irányvonal került be, amelyek gyakorlati tapasztalatokon és kutatásokon nyugszanak, és amelyek 2016 őszétől már érzékelhetőek lesznek a bevándorló hátterű diákok tanulmányaiban. Hasonlóakat vázol fel a gimnáziumi képzés új alaptanterve is.

Először is a finn (vagy svéd) mint második nyelv oktatásának tartalmát igyekeztek közelebb hozni az anyanyelv és irodalom oktatásához. Ezzel együtt az irodalom a tananyag nevébe is bekerült: a továbbiakban finn (vagy svéd) mint második nyelv és irodalom oktatásról beszélünk. Noha az irodalom korábban is jelen volt a finn (vagy svéd) mint második nyelv oktatásában, most hangsúlyosabb szerepet kapott. Ennek hátterében társadalmi és részben ideológiai változás áll: a második nyelvi és az anyanyelvi tanulmányok közötti határ lebontására és a tantárgyak közötti rugalmasabb átjárhatóság megteremtésére való törekvés. A változáshoz szorosan hozzákapcsolódik az is, hogy az oktatási célok és egyúttal az értékelés ezentúl osztályok szerint kerül meghatározásra, és már nem lesz ugyanolyan összefüggésben az Európai Referenciakerettel, mint eddig, noha a referenciakeret továbbra is segíteni fogja az értékelést.

A változás hátterében olyan típusú gondolkodásmód is meghúzódhat, amely szerint a finn mint második nyelv tanulása sokkal inkább egy átmeneti szakasz, semmint hosszú távú státusz vagy kivételes helyzet. E mögött pedig legalább kétféle ideológia állhat. Egyrészt szó lehet az oktatás egyfajta uniformizálásáról, tehát ahhoz a gondolathoz történő visszatérésről, mely szerint az anyanyelvi beszélő kompetenciája a norma, amit mindenkinek meg kell céloznia. Másrészről e megoldásban a szociolingvisztika újabb meglátásaival is felfedezhetünk párhuzamokat – például az *új beszélő (new speaker)* fogalmával: eszerint a nyelvközösségbe érkező, más nyelvű új tagokra már nem mint „nyelvtanulókra", hanem sokkal inkább mint új típusú beszélőkre érdemes tekinteni, akik nem feltétlenül az anyanyelvi

beszélőkével megegyező módon vannak birtokában a közösség nyelvének (l. például Pujolar–Puigdevall 2015). A tanterv említi továbbá azt is, hogy a finn mint második nyelv oktatásának a nyelvi kompetencia élethosszig tartó fejlesztéséhez szükséges eszközök átadása is célja. Ez arra figyelmeztet, hogy a második nyelvi kompetencia fejlesztésének éppúgy nincsenek határai, ahogyan az anyanyelv fejlesztésének sem.

Az anyanyelviség jelentősége a nyelvközösségek belső diverzitásának növekedésével valóban eltűnik. Az ilyen típusú kategóriák határainak hétköznapi megkérdőjeleződése jól látszik Lehtonen (2015) széles körű iskolai etnográfiai kutatásában. Lehtonen megfigyelései szerint az iskolai tanulmányaikat többnyelvű környezetben végző bevándorló hátterű fiatalok erősen azonosulnak a finn nyelvvel (l. még Haapanen 2014), és ezért idegenkednek a második nyelv tanulójának kategóriájától. Nyelvhasználatukra inkább egy bizonyos stílussal, kevésbé saját etnikai hátterükkel való azonosulás van hatással. A tanulói nyelvre vonatkozó sztereotípiák pedig számukra elsősorban inkább a karnevalizáció eszközei: az ún. „rossz finnt" javarészt humorosan használják, és az korántsem saját nyelvváltozatuk. Többnyelvű közösségekben tehát érdemes megkérdőjelezni a *nyelvtanulói kategória* fogalmát, és erről nem csupán a kutatásban, hanem az oktatás területén is érdemes diskurzust folytatni.

A bevándorló hátterű diákok arányának növekedésével és az inklúzió elvének megerősödésével az új alaptantervekbe az a gondolat is bekerült, hogy pedagógiai gyakorlata során minden tanárnak valamennyi diákját figyelembe kell vennie, tehát az eltérő nyelvi háttérrel, nyelvi identitással és nyelvi repertoárokkal rendelkező diákokat is. Ezt hangsúlyozza a *nyelvileg tudatos oktatás* és a *nyelvileg tudatos iskola* fogalma is (Opetushallitus 2014c), amelyek arra vonatkoznak, hogy minden egyes tanár saját területe nyelvének tanára is egyben. A nyelvi kérdések tehát nem csupán a nyelvtanárok felelőssége, hanem valamennyi tanórán figyelmet kell fordítani rájuk. E gondolat kiindulópontja szerint a különböző szövegek feldolgozása során a fogalmak feltárása és megmagyarázása nemcsak a bevándorló hátterű vagy éppen a tanulási nehézségekkel küzdő diákok tanulását segíti, hanem az egész csoportét.

A nyelvileg tudatos oktatáshoz kapcsolódik a *sokoldalú írás- és olvasáskészség* (finnül: *monilukutaito,* angolul: *multiliteracy*) fogalma is, amelyet az alapfokú oktatás új alaptanterve (2014) határozottan kiemel. A sokoldalú írás- és olvasáskészség a különböző szövegek értelmezéséhez, azok létrehozásához és kritikai értékeléséhez szükséges készségeket foglalja magában. A szövegek egyformán alapulhatnak szavakból vagy képekből álló, auditív, numerikus vagy kinetikus szimbólumrendszereken. Egyértelműen ide tartozik tehát a *vizuális értés* (finnül:

kuvalukutaito, angolul: *visual literacy*) és a *médiaértés* (finnül: *medialukutaito,* angolul: *media literacy*), amelyekre az audiovizuális és digitális szövegek esetében van szükség. A sokoldalú írás- és olvasáskészség minden további tanulás és további tanulmányok alapja. Fejlesztése minden tantárgy során zajlik a hétköznapi nyelvtől a különböző tudományterületek nyelvének elsajátításáig, és remélhetőleg különböző nyelveken is, noha ez nem kerül ugyanolyan egyértelműen kifejtésre. A feldolgozandó szövegek célja, hogy a figyelmet a kultúrák közötti kapcsolódási pontokra irányítsák, a diákok számára érdekesek legyenek, valamint kiaknázzák a tanulók erősségeit és elősegítsék aktív részvételüket. A bevándorló hátterű diákok tekintetében a sokoldalú írás- és olvasáskészség szemléletmódja azt kívánja hangsúlyozni, hogy mind a többségi, mind a saját anyanyelven lehetséges és szükséges az igen sokoldalú szövegalkotási és -értelmezési készségek fejlesztése, például éppen az olyanoké, amelyek a PISA-eredmények szerint (Harju-Luukkainen et al. 2014) sokuk számára igen nehéznek bizonyultak. Az oktatás kitűzött céljai tehát a korábbinál magasabbak, amelyek ugyanakkor jobban illeszkednek napjaink társadalmi kihívásaihoz.

5. Végezetül

A finn nyelvoktatás-politika az utóbbi időben egy újfajta nyelvi tudatosság és többnyelvűség támogatásának irányába tett lépéseket. A nyelvileg tudatos oktatás hangsúlyozása annak felismerését jelzi, hogy a tanulás nyelvi folyamat: a nyelv az iskolában nem csupán a tanulás célja, hanem annak eszköze is. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy valamennyi diák egyéni nyelvi repertoárját meg kell ismerni és a tanulás eszközeként el kell ismerni. A diákok saját, sokrétegű nyelvi és kulturális identitásainak, helyzetenként változó szerepeinek és egyéni nyelvi erőforrásainak helyet kell adni, hogy láthatóvá váljanak és fejlődhessenek.

A bevándorló hátterű tanulók és a többségi népességhez tartozók közül is sokan már olyan többnyelvű hétköznapokban élnek, amelyekben nap mint nap egynél több nyelv van jelen. Mindazonáltal a magukat egynyelvűnek tartó diákok esetében is tudatosítani kívánja az iskola, hogy valójában ők is többnyelvűek: a diák anyanyelvén is többféle nyelvhasználati mód birtokában van – talán ismer egy helyi nyelvjárást vagy valamilyen szakterület vagy szociális csoport nyelvi gyakorlatait. Ezek mellett az iskolában és szabadidejében idegen nyelveket is tanul, és esetleg a környezetében beszélt új kisebbségi nyelvekből is érik hatások (l. Lehtonen 2015, 172–175). E folyamatok is hozzájárulnak tehát ahhoz, hogy a többnyelvűség „új normává" váljon.

Az oktatáspolitika lassan változik, ám Finnországban a többnyelvűség támogatásának már erős alapjai vannak, amelyeknek köszönhetően az új alaptantervek nyelvi tudatosságot támogató gondolkodásmódja is vélhetően előbb-utóbb az iskolai világban is megerősödik. Ez ugyanakkor a bevett kategóriák megkérdőjelezését és a nyelvek új szempontokból történő megközelítését kívánja meg, mégpedig nem a nemzeti nyelvek, a normák és az anyanyelvi beszélő feltételezett kategóriái, hanem a kontextusfüggőség, a sokszínűség és a dinamizmus felől. García (2009, 16) szerint ebben az évszázadban már megfelelő mértékben felismerjük, hogy a világ nyelvileg komplex – az egynyelvű iskola pedig többé már nem lesz elegendő. A finn oktatáspolitika – a jelen cikkben bemutatott irányokból – megkezdte a megoldások keresését. Arra, hogy jó irányba indult-e el és megtalálja-e ezeket, már a jövő kutatásainak kell rámutatniuk.

Irodalom

Ahlholm, Maria 2015. Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena [Az angol mint az orosznyelvű általános iskolások finn nyelvtanulásának támasza]. In: Jyrki Kalliokoski – Karita Mård-Miettinen – Tarja Nikula (szerk.): Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia [A nyelv az oktatás erőforrásaként: az idegen és második nyelven történő tanulás és tanítás szempontjai]. AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8. Jyväskylä: Soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 93–112.

Antikainen, Maire – Heini Paavola – Mika Salonen – Sirkka Wiman 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusken haku- ja nivelvaiheissa [A bevándorló hátterű diákok az oktatás bemeneti és átmeneti szakaszaiban]. In: Tuula Pirinen (szerk.): Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä [A bevándorló hátterű tanulók a finn oktatási rendszerben]. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 61–83.

Collier, Virginia P. – Wayne P. Thomas 2007. Predicting second language academic success in English using the Prism Model. In: Jim Cummins – Chris Davidson (szerk.): International handbook of English language teaching. Part 1. New York: Springer. 333–348.

Csereklye, Erzsébet – Judit Nagy 2010. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában. StepTogether – Migrant children at school. European Integration Fund, University of Miskolc. http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/en/hirek/steptogether_csereklye-nagy/ (2016.06.03.)

Cummins, Jim 2000. Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Dufva, Hannele – Minna Suni – Mari Aro – Olli-Pekka Salo 2011. Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. Apples: Journal of Applied Language Studies 5 (1): 109–124.

Feinschmidt Margit – Nyíri Pál 2006. Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban. Budapest: Sík Kiadó.

Fülöp, Márta – Robin Goodwin – Kerstin Goebels – Hector Grad – Luisa Martín Rojo – Lan Anh Nguyen Luu – Miháy Berkics 2007. Integration of Chinese immigrant children in four countries: Germany, Hungary, Spain and the UK. In: Ross Alistair (szerk.): Citizenship education in society. CiCe Conference Papers 2007. London: London Metropolitan University. 331–343.

García, Ofelia 2009. Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden, MA: Basil–Blackwell.

Gordon Győri, János – Ágnes Boreczky – Erzsébet Czachesz – Ágnes Vámos 2011. Multicultural education in Hungary. In: Julia Athena Spinthorakis – John Lalor – Wolfgang Berg (szerk.): Cultural diversity in the classroom: A European comparision. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag fur Sozialwissenschaften. 29–44.

Haapanen, Hanna 2014. Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus. Suomen kielen maisterintutkielma [Többnyelvű gimnáziumi tanulók nyelvi önéletrajza és identitása – elbeszélő interjúkutatás. Finn nyelvi mesterfokú szakdolgozat]. Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos.

Hakulinen, Auli – Jyrki Kalliokoski – Salli Kankaanpää – Antti Kanner – Kimmo Koskenniemi – Lea Laitinen – Sari Maamies – Pirkko Nuolijärvi 2009. Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma. [A finn nyelv jövője. Nyelvpolitikai akcióprogram.] Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Harju-Luukkainen, Heidi – Kari Nissinen – Sari Sulkunen – Minna Suni – Jouni Vettenranta 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 –tutkimuksessa [Kulcs a tudáshoz és a jövőhöz: Vizsgálat bevándorló hátterű fiatalok tudásáról és a hozzá kapcsolódó háttértényezőkről]. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuskeskus.

Hietala, Risto – Najat Ouakrim-Soivio 2015. Maahanmuuttajatustaisten oppijoiden määrä alueittain [A bevándorló hátterű diákok számának területi eloszlása]. In: Tuula Pirinen (szerk.): Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä [A bevándorló hátterű tanulók a finn oktatási rendszerben]. Julkaisut 17: 2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 47–50.

Kikerpill, Tiina – Birute Klaas 2006. New immigrant children in the Estonian educational system. In: Andrew Hancock – Susanne Hermeling – John Landon – Andrea Young (szerk.): Building on language diversity with young children. Teacher education for the support of second language acquisition. Zürich: Lit Verlag GmbH & Co. 167–180.

Kuukka, Katri – Najat Ouakrim-Soivio – Tuula Pirinen – Mirja Tarnanen – Minna Tiusanen 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielenoppimisen tuki [A bevándorló hátterű tanulók nyelvtanulásának támogatása]. In: Tuula Pirinen (szerk.): Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä [A bevándorló hátterű tanulók a finn oktatási rendszerben]. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 85–130.

Kuukka, Katri – Jari Metsämuuronen 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015 [A finn mint második nyelv (S2) tanulási eredményeinek értékelése az alapfokú oktatás záró szakaszában 2015]. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kuusela, Jorma – Aulikki Etelälahti – Åke Hagman – Raisa Hievanen – Krister Karppinen – Leena Nissilä – Ulla Rönnberg – Marjatta Siniharju 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä [Bevándorló tanulók és az oktatás – kutatás a tanulási eredményekről, az iskolaválasztásról és az elhelyezkedésről]. Helsinki: Opetushallitus.

Laihonen, Petteri – Tamás P. Szabó megjelenés alatt. Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. In: Marilyn Martin-Jones – Deirdre Martin (szerk.): Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches. Oxford: Routledge.

Latomaa, Sirkku – Minna Suni 2010. Toisen sukupolven kielelliset valinnat [A második generáció nyelvi választásai]. In: Tuomas Martikainen – Lotta Haikkola (szerk.): Maahanmuutto ja sukupolvet [Bevándorlás és generációk]. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 151–174.

Latomaa, Sirkku – Minna Suni 2011. Multilingualism in Finnish schools: Principles and practices. ESUKA-JEFUL 2–2: 111–136.

Lehtonen, Heini 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä [Stilizálva. Fiatalok nyelvi erőforrásai és a nyelv társadalmi indexikussága a soketnikumú Helsinkiben]. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lähteenmäki, Minna 2013. Lapsi turvapaikanhakijana. Etnografisia näkökulmia vastaanottokeskuksen ja koulun arjesta [A gyermek mint menedékkérő. Etnográfiai szempontok a regisztrációs központ és az iskola hétköznapjaiból]. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 247. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Nguyen Luu, Lan Anh – Márta Fülöp – Robin Goodwin – Kerstin Göbel – Luisa Martín Rojo – Hector Grad – Mihály Barkics 2009. Kínai bevándorló családok és gyerekeik integrációja és szociális támogatottsága. Magyar Pszichológiai szemle 64(1): 1–18.

Norberg Brorssen, Birgitta – Jarmo Lainio 2015. Flerspråkiga elever och deras tillgång till utbildning och språk i skolan – implikationer för lärarutbildningen. [Többnyelvű tanulók és hozzáférésük az oktatáshoz és a nyelvhez – implikációk a tanárképzéshez] Uppfoljiningsrapport till EUCIM-TE-projektet. In: Ingemar Haag (szerk.): Litteratur och språk 10. Västerås: Mälardalen Universitet.

Opetushallitus 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009 [Az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás alaptanterve 2009]. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014a. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [Az iskolai előkészítő alaptanterve 2014]. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014b. Lukiokoulutukseen valmistavan koulutuksen opetussuunnitelman perusteet [A gimnáziumi tanulmányokra felkészítő oktatás alaptanterve 2014]. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014c. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [Az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás alaptanterve 2014]. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2015a. Ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus [Az alapfokú szakképzésre felkészítő oktatás]. Määräys [Rendelet] 5/011/2015.

Opetushallitus 2015b. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 [Az alapfokú oktatásra felkészítő oktatás alaptanterve 2015]. Helsinki: Opetushallitus.

Pujolar, Joan – Maite Puigdevall 2015. Linguistic "mudes": How to become a new speaker in Catalonia. International Journal of the Sociology for Language 231: 167–187.

Räsänen, Meiju – Joel Kivirauma 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. [Diákként a multikulturális iskolában] In: Kirsi Klemelä – Anne Tuittu – Arja Virta – Risto Rinne: Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana [Idegenekként az iskolában? Multikulturális iskola a diákok, szülők, tanárok és igazgatók szemszögéből]. Turun yliopisto: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 35–95.

Rynkänen, Tatjana 2011. Русскоязычные молодые иммигранты в Финляндии – интеграция в контексте обучения и овладения языком (Venäjänkieliset maahanmuuttajanuoret suomalaisessa yhteiskunnassa – kielen ja koulutuksen näkökulma integroitumiseen [Oroszнyelvű bevándorló fiatalok a finn társadalomban – az integrálódás nyelvi és oktatási szempontjai]). Jyväskylä Studies in Humanities 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [A korai nevelés alaptanterve]. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Szabó, Tamás P. megjelenés alatt. Reflections on the schoolscape: Teachers on linguistic diversity in Hungary and Finland. Proceedings of the 2014 FINKA Symposium at the University of Eastern Finland. Helsinki: Finnish Literature Society.

Szabó Tamás P. megjelenés alatt. Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében. In Proceedings of the 18th Conference of Hungarian Sociolinguistics. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem.

Suni, Minna 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa [A bevándorló tanulók finnnyelv-tudása az általános iskola végén]. Helsinki: Opetushallitus.

Suni, Minna 2012. The impact of Finno-Ugric languages in second language research: Looking back and setting goals. Lähivertailuja – Lähivõrdlusi 22: 407–438.

Suni, Minna – Sirkku Latomaa 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – The Finnish example. In: Jan Blommaert – Sirpa Leppänen – Päivi Pahta – Tiina Virkkula (szerk.): Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality. London: Palgrave Macmillan. 67–97.

Teräs, Marianne – Elina Kilpi-Jakonen 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus [Bevándorlók gyermekei és az oktatás]. In: Tuomas Martikainen – Pari Saukkonen – Minna Säävälä (szerk.): Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta [Migrálók. Nemzetközi migrációs folyamatok és a finn társadalom]. Helsinki: Gaudeamus. 184–202.

Välijärvi, Jouni – Pekka Kupari – Pirjo Linnakylä – Pasi Reinikainen – Sari Sulkunen – Jukka Törnroos – Inga Arffman 2003. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. Jyväskylä: Institution for Educational Research, University of Jyväskylä.

Fordította: Pachné Heltai Borbála

Young migrants' language education in Finland: An insight to language education policy, everyday practices and research results

Abstract: The aim of this paper is to give an overview of the language education arrangements concerning young migrants in Finland and to discuss some research findings in relation to them. Some key elements of the national curricula in preschool, basic education and secondary education are first introduced, and also the legislation and language ideologies behind them are briefly discussed. Criteria for providing e.g. mother tongue instruction, Finnish as a second language instruction and preparatory education for basic education will then be introduced in connection with the contents and practices of such education. Some longitudinal or conceptual changes in integration policies and national curricula are touched upon to illustrate the dynamic and fluctuating nature of language education development.

Keywords: migrants, multilingualism, second language, Finnish, language education, policy

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában

Heltai János Imre
Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
heltai.janos@gmail.com

Kivonat: Mint minden gyermekét, a társadalom által cigányként/romaként számon tartott gyerekek iskolai esélyeit is meghatározza az, ahogyan közösségeik és közösségeikben ők is beszélnek. Jellemzően alsó tagozatban nem képesek az iskolában érvényessé tenni saját otthoni beszédmódjaikat, felső tagozatban ellenben az iskola nem tudja hasznosítani az ekkor megjelenő speciális diskurzív magatartásmintákat. A cikkben a bahtyini heteroglosszia fogalmából kiinduló elemzéssel mutatok be néhány ebből adódó problémát. A heteroglosszia olyan leírási lehetőség, amely meghaladja az egyes nyelvek és változatok dimenzióját, és figyel arra, hogy a beszélés szituációhoz, helyhez és időhöz kötött, illetve hogy a beszélők a használt nyelvi forrásokat beszélés közben egymástól átveszik és folyamatosan stilizálják, értékelik.

Kulcsszavak: roma/cigány, iskola, heteroglosszia, nyelvi forrás, diskurzív magatartás

1. Érvényes és érvénytelen beszédmódok az iskolában

A nyelv egy, az emberek társas viszonyaiban pulzáló jelenség, cselekvés (García 2014, 149), olyan valami, ami önmagában nem létezik (Pennycook 2010), hanem csak a közösségi viszonyok részeként értelmezhető. Közösségi viszonyokon a kommunikációs partnerek saját magukról (és az általuk használt nyelvi forrásokról), illetve egymásról (és a másik által használt nyelvi forrásokról) szóló értékítéleteinek rendszerét értem, amelyek ismétlődő diskurzív elrendeződésekben jelennek meg (Agha 2007). Nyelvi forrásnak nevezem a beszéd minden olyan elemét és jellegzetességét, ami így vagy úgy meghatározza megszólalásainkat (Jørgensen 2008; Jørgensen et al. 2011). Egy-egy közösség tagjait nem csak jellemzi az a (beszéd)mód, ahogy a nyelvi források használatának lehetőségeivel élnek, hanem ki is jelöli helyüket a társadalomban (Bailey 2012).

Mint minden gyermekét, a társadalom által cigányként/romaként számon tartott gyerekek iskolai esélyeit is meghatározza az, ahogyan közösségeik és közösségeikben ők is beszélnek, ahogy magukat beszédjükön keresztül pozicionálják, és ahogy ezt a kultúraspecifikus beszédet (és nyelvi szocializációt) a társadalom más közösségei értékelik (Réger 1999). Ebben a cikkben azzal foglalkozom, hogy

mik az e közösségekből érkező gyermekek beszédmódjainak azok a sajátosságai, amelyek hozzájárulnak az iskolában való sikertelenségükhöz.

Az iskola ugyanis csak bizonyos beszédmódokat értékel, az ettől eltérőeket diszkreditálja vagy éppen nem vesz róluk tudomást. Például a magyarországi iskolák ma nincsenek annak a képességnek a birtokában, hogy reagáljanak arra, ha tanulóik – vagy azok egy része – részben vagy egészben olyan nyelvi forrásokat, illetve e forrásokhoz kapcsolódó diskurzív elrendeződéseket használnak, amelyek a társadalmi tudatban a romani nyelvhez kapcsolódnak. De ugyanez akkor is érvényes, ha e tanulók történetesen nem a romanihoz, hanem a magyarhoz rendelhető nyelvi forrásokat (és e forrásokhoz tartozó diskurzív magatartásmintákat) alkalmaznak. „Cigányosan" beszélnek, és/vagy „kicsi a szókincsük", azaz – más kontextusban – „nyelvi hátrányos helyzetben vannak", „szociokulturális hátrányokkal küzdenek". Azokra a diskurzív magatartásmintákra, amelyek szerint ők bizonyos nyelvi forrásokat használnak, az iskolának nincs értelmezhető válasza az elutasításon kívül.

Egy-egy (néven nevezett) nyelv szemiotikai forrásoknak és azokhoz kapcsolódó értékszempontú diskurzusoknak bizonyos társadalmi-szociokulturális fejlemények (például a sztenderdizáció és a tőle elválaszthatatlan egyéb modernista folyamatok – Deumert 2010) következtében létrejövő halmaza (Agha 2007). Ebben a megközelítésben másodlagos, hogy egy- vagy kétnyelvű tanulókról van-e szó; elsődleges jelentősége annak van, hogy a cigány/roma tanulók által használt beszédmódokhoz milyen társadalmi értékítéletek kapcsolódnak (Blommaert–Rampton 2011, 4), illetve hogy a cigány/roma tanulók milyen kommunikatív célok és szociális meghatározottságok szerint beszélnek, és nem annak, hogy ezeket a beszédmódokat a társadalmi tudat mely nyelvekhez rendeli hozzá (Rymes 2010, 529). A fenti modellből kiinduló leírása a nyelvhasználatnak nem az „egy-" vagy a „kétnyelvűséget" tekinti kiindulópontnak, hanem a (bahtyini eredetű) *heteroglosszia* fogalmát (Blackledge–Creese (szerk.) 2015).

Legyen szó otthon romani nyelvi elemeket is, illetve csak a magyarhoz kötött nyelvi elemeket használó gyerekekről, iskolai sorsukban sok a hasonlóság. Beszédmódjaikkal oktatási rendszerünk nem tud mit kezdeni. Ezzel párhuzamosan az iskola nem képes elérni azt az egyébként közmegegyezés szerinti célt, hogy mindenki számára egyenlő esélyeket biztosítson. Ez ma a magyar közoktatási rendszer egyik legnagyobb, bénító, és nem csak a cigánynak mondott gyermekeket érintő, de őket igen gyakran sújtó ellentmondása.

2. Heteroglosszia

A kortárs szociolingvisztika diskurzusaiban megjelenő *heteroglosszia* fogalma Bahtyin (1981) munkásságából eredeztethető (Bailey 2007; 2012). Eszerint az emberi nyelv nem valamiféle struktúra vagy rendszer, és ennek megfelelően nem lehet egydimenziós módon egyes nyelvekre és nyelvváltozatokra osztani, hanem csak több dimenzióban, ennél komplexebb módon írható le (vö. Blackledge–Creese (szerk.) 2015, különösen is Busch 2015). A Bahtyin-percepció rámutat, hogy Bahtyin a *heteroglosszia* fogalmán korántsem csak a többnyelvűséget értette. A fogalomnak három dimenziója van, és ezek segítségével a beszélés komplexitását kívánja megragadni: a *multidiszkurzivitás* (sokrétűség – *multidiscursivity* – a fogalmak angol megfelelője Busch 2015 alapján) a meghatározó körülmények perspektíváját jelenti: a beszédmód szituációhoz, helyhez és időhöz kötött. A fogalom arra vonatkozik, hogy a beszédmódok politikai, társadalmi és gazdasági körülmények által meghatározottak. A *sokszólamúság (multivoicedness)* a beszélőhöz kapcsolódó perspektíva. Itt a nyelvi források, például egyes szavak individuális használatának sokfélesége kerül a figyelem középpontjába. Többről van azonban szó, mint az idiolektusok egymásmellettisége: A lényeg az, hogy a beszélők a használt nyelvi forrásokat hogyan veszik át egymástól beszélés közben, és eközben hogyan stilizálják azokat; hogyan értékelik a mások által elmondottakat, illetve hogyan viszonyulnak azokhoz. A nyelvi források olyanok, mint egy játszótéren a játékok: minden gyerek használja őket, de a használat pillanatában mindenkinek a sajátjává válnak, méghozzá mindenkinek másként a gyermek saját fantáziája, a játék pillanatnyi célja és a többi játszótárshoz való pillanatnyi reláció függvényében. Továbbá a játszótéren bármi részévé válhat a játéknak; egy bot, a kerítés, a másik vagy a saját test (haj, hát, láb). Ezek nem önmagukban játékok, hanem pillanatnyi használatukon keresztül értelmezhetők játékként. A sokhangúság terminusával a nyelvi forrásokat tehát nem önmagukban írjuk le, hanem a beszélés interszubjektív terében való megvalósulásukat ragadjuk meg. A harmadik dimenzió, a *nyelvi diverzitás (linguistic diversity)* magát a nyelvi forrást állítja középpontba. Ez arra utal, hogy a beszélés következménye a nyelvnek a nyelvi források sokféleségében megjelenő nagyfokú diverzitása. A gondolkodásunkban nyelvekbe és változatokba tömörülő nyelvi források folyamatos kölcsönhatása központi jelentőségű gondolata ennek a perspektívának is: az egyes nyelvek és változatok nem létező entitások, hanem egymással ellentétes erők feszültségében értelmezendők: centripetális, a standardizáció irányába ható, és centrifugális, a destandardizációt segítő erők folyamatos összjátékában ragadhatók meg csak (vö. Bodó 2016, e kötetben).

A nyelv ebben a megközelítésben többdimenziós, komplex módon értelmezhető jelenség tehát, ami több és más, mint az, amit többnyelvűségnek szokás nevezni; minden beszélő beszédmódjaira érvényes leírási lehetőség ez, függetlenül attól, hogy az adott beszélő egy-, két- vagy többnyelvű beszélőként értelmeződik az adott társadalmi konstellációban. Ebben az értelemben senki nem egynyelvű (Busch 2012a), hiszen beszédmódjaink a „nyelv konstrukcióján túllépve, a heteroglosszia három dimenziójában ragadhatók meg. Karácsony Sándor *társaslelki* rendszerében egyébként hasonló módon gondol a nyelvre. Szerinte „nincsenek nyelvek, csak nyelv van" (Karácsony 1947 [2011], 139). A nyelv a lélek „társas funkciója", tehát csak társas(lelki) viszonylatban értelmezhető, és nem ragadható meg rendszerként, hanem „ott él, ott lüktet, ott hat a valóságban" (Karácsony 1938 [2010], 22).

3. Egységes nyelvi repertoár

A modern európai államokban a tömeges oktatás és a standardizáció két egymást támogató, egymásra ható és egymást feltételező folyamat volt. Ezeknek és más tipikusan modernizációs fejleményeknek (Deumert 2010) meghatározó szerepe volt abban, ahogy az európai ember nyelvről való gondolkodásából lassan eltűnt az a szemlélet, mely szerint a nyelv nem az embertől független, rendszerszerűen megjelenő és megszámlálható absztraktum, hanem az ember természetes, a beszélő perspektívájából nem érzékelt része. Karácsony szavaival: „A nép a maga nyelvét éppen úgy nem érzékeli, mint ahogy az egészséges ember nem érzi a fogát vagy a fejét, és nem probléma számára kezének, lábának, derekának, nyakának ide-oda mozgatása" (1939 [2009], 102).

Párhuzamosan e szemlélet marginalizációjával egyeduralkodóvá vált az egyes, standardizált nyelvekhez kapcsolódó gondolkodás (Heltai 2016, megjelenés alatt). Igaz ez – más nemzetállamokhoz hasonlóan – Magyarországra is, ahol a nyelvi standardizáció kérdései a politikai függetlenség eszméivel is összekapcsolódtak (Sándor 2001). A standard státuszának erősítése e folyamatok miatt úgymond „erkölcsi kötelességgé" vált. Ez az ideológiai konstelláció magától értetődő igazságként jelenik meg a társadalmi tudatban, és éppen ennek köszönheti a társadalmi gondolkodást meghatározó hatalmát (Busch 2013, 82). Nyelvről való gondolkodásunk binárissá, a helyes-nem helyes (és szép-nem szép) oppozíciók által meghatározottá vált. Ennek következménye az olyan beszélők stigmatizációja, akiknek nyelvi forrásaihoz és az azokhoz kapcsolódó diskurzív gyakorlataihoz a közösség aktuális vélekedéseiben olyan jelentéseket kapcsol, amelyek az alacsony

társadalmi státusz jelölőiként működnek. A nyelvi gyakorlatoknak ezek a diszkriminatív jelleget öltő értékelési mechanizmusai úgy határozzák meg társadalmunk nyelvről szóló gondolkodását – ha tetszik, az akadémiától a kocsmárosokig (Kontra 2015) – hogy (a jelenség uralkodó volta miatt) a beszélők ennek nincsenek tudatában.

Ezeket az alacsony társadalmi státuszhoz kapcsolt beszédmódokat az iskola sem tekinti helyesnek. A gyakran emlegetett, mégis csak a kisebbik rosszat jelentő következmény, ha a tanárok folyamatosan „javítanak", azaz elvárnak bizonyos diskurzív viselkedést, bizonyos nyelvi források használatát (Szabó 2012). Nagyobb probléma, hogy a tanárok nem ismerik a heteroglossziában megjelenő beszédmódokat, ezért nem is tudnak róluk tudomást venni. Az egyes nyelvek egydimenziós szemléleti kerete ugyanis nem teszi lehetővé, hogy a heteroglosszia dimenziói érzékelhetővé váljanak. Multidiszkurzivitás, sokhangúság és diverzitás hármassága helyett az egyes nyelv (jelen esetben a „helyes magyar") dimenziójában megjelenő hiány válik uralkodóvá: az elvárt nyelvi források használatának hiánya, az értelmezhető diskurzív magatartásminták követésére való alkalmatlanság az, ami az iskolában látszik. Az iskola megfogalmazza a „felzárkóztatás" célját a „nyelvi hátrányos helyzetben" lévőknek, de ez az egyes nyelvek gondolati keretei között egyetlen dimenzió, a diverzitás felismerését jelenti. A diagnózist követő módszer pedig a nyelvben jelen lévő centripetális erő, azaz a standardizációhoz kapcsolódó beszédmódok előírása. Összefoglalva: iskolarendszerünk a beszélést szociokulturális meghatározottsága miatt nem a maga valóságában érzékeli és kezeli, hanem annak csak egy dimenziójával foglalkozik és azt is – ellene dolgozva a nyelv természetes folyamatainak – a kettő közül az egyik irányt erősítve próbálja befolyásolni.

Látszólag másfélék a problémák „kétnyelvű" cigány/roma gyerekek esetében, a heteroglosszia perspektívájából szemlélődve azonban hasonló jelenségekre figyelhetünk fel. A romanihoz és beáshoz társított nyelvi források használói „kilógnak" a közös nyelv, közös föld és közös történelem koncepcióján alapuló nemzetek Európájából (Törzsök 2001). A pusztán a nyelvi diverzitás dimenziójából kiinduló, a nyelvekre mint szigorúan centripetális hatásmechanizmusok alapján kialakuló egységekre gondoló szemlélet nem tekinti érvényes, azaz általános tantárgyi oktatásra alkalmas nyelvnek a romanit és a beást; e nyelvek az iskolában legfeljebb tantárgy, azaz idegennyelvóra vagy nemzetiséginyelv-óra formájában jelennek meg. De a témával foglalkozó értelmiségiek, nyelvtanárok, szakértők sem foglalkoznak a romaninak a nyelvórán túli iskolai szerepével (Lakatos 2010; Hegyi 2012). Történik ez annak ellenére, hogy rendre megfogalmazódik, hogy nyelvi emberi jogi

szempontból a romani és beás nyelven is zajló „kétnyelvű" oktatás kívánatos volna (Kontra 1997; 2003; 2010).

Nincsenek meg a módszertani eljárások arra, hogy a nemzeti nyelv módjára nem sztenderdizált romanit (Halwachs 2011; Matras 2005; 2015) vagy beást az iskola a tanulási folyamat részévé tegye. Az oktatás ugyanis a mai gondolkodási keretben csak valamilyen nyelven, esetleg két nyelv párhuzamos, duális jellegű használatával valósulhat meg. Ennek előfeltétele pedig az, hogy ezeknek a nyelveknek (nemzetállami minták szerinti módon) standardizáltaknak kell lenniük. Ez a feltétel nemzetállam vagy annak megfeleltethető hatalmi centrum híján nem teljesül (Busch 2012b), más módon pedig fel sem vetődik e beszédmódoknak az iskolai oktatásba való bevonása.

A romani vagy beás nyelvhez köthető nyelvi forrásokat is használó cigány gyermekek iskolai helyzete tehát nagyban hasonlít az egynyelvűként számon tartott cigány gyermekek helyzetéhez. Multidiszkurzivitás, sokhangúság és diverzitás hármassága helyett az iskola egyedül a diverzitás dimenziójában megtörténő nyelvi egységesülési folyamatokat tartja a beszélési lehetőségeket meghatározó, érvényes, sőt kívánatos célnak. A különbség, hogy a romani és a beás esetében nem a standardizációhoz kapcsolódó beszédmódokat ír elő, hanem az általa elismert mód szerinti standardizáció hiányából következően „letilt" bizonyos beszédmódokat: a romanihoz vagy a beáshoz köthető nyelvi forrásokat semmilyen szerephez nem engedi jutni.

A beszélésnek a heteroglosszia dimenziójában való értelmezése, illetve ennek az elemzési lehetőségnek a nyelvpedagógiai megoldások felkutatásában, kialakításában való hasznosítása az egyes nyelvek standardizációjához kötött gondolkodástól való elszakadás jegyében feltételezi azt, hogy egy- és kétnyelvű beszélők között ne húzzuk meg a megszokott éles határvonalat: problémáik ugyanazokból a nyelvvel kapcsolatos (láthatatlan) ideológiákból eredeztethetők. Ehhez a felismeréshez kapcsolódva a *nyelvi repertoár* fogalma központi jelentőségűvé válik. Ez nem (csak) a gumperzi értelemben (1964) vett eszközkészletet jelenti, hanem a beszélő elválaszthatatlan részeként értelmeződik (Busch 2012a), bizonyos szemiotikai forrásokból és a hozzájuk kapcsolódó értékelésekből, tehát diskurzív magatartások szociokulturálisan meghatározott rendszeréből áll, és nyelvi tapasztalatainkkal párhuzamosan alakul. Hatnak rá a beszélésnek a multidiszkurzivitásból adódóan változó és változatos körülményei, például saját és kommunikációs partnereink érzelmei. Emellett alakítják a sokszólamúsághoz kapcsolódó stilizációs és értékelési eljárások is, ugyanis az alany, a szubjektum nem vizsgálható önmagában, hanem csak más szubjektumok hálózatában, társas lényként, amelynek autonómiája

más társas lényekkel való érintkezésben alakul olyanná, amilyen (Karácsony 1938 [2010], 12).

4. „Ők ugye még ha akartak volna se tudtak volna labdába rúgni" – „tehetetlen" pedagógusok, „érdektelen" tanulók

Ez a tanári mondat pontosan összefoglalja azt, amit a mai magyar oktatásban dolgozó pedagógusok éreznek a témában: a cigány gyermekek nem tudnak, de frusztrációik közepette nem is akarnak labdába rúgni. A heteroglossziát, azaz a beszélés több dimenzióban értelmezendő sokféleségét szem előtt tartó elemzés kiindulópontot kínál ahhoz, hogy az iskola tanulói nyelvhasználatát megértse, illetve rossz gyakorlatait ezzel összefüggésben megváltoztassa. Az írás további részeiben magyarországi általános iskolákban gyűjtött tapasztalatok alapján bemutatom a fent leírtakat azok mindennapi megvalósulásában. Az elemzésbe a nyelvi diverzitás mellé a multidiszkurzivitás és a sokszólamúság dimenzióit is bevonva bemutatom az iskolában cigányként kategorizált diákok nyelvi viselkedésének néhány olyan jellegzetességét, amit az iskola nem ért, illetve aminek nem tulajdonít jelentőséget. Adataim egy 2016 őszétől három évre tervezett többszínterű (Marcus 1995; Lajos 2015) nyelvészeti etnográfiai kutatás 2015 őszén megkezdett előkészítő fázisából származnak. A hallgatók bevonásával tervezett kutatómunka központi helyszínei az iskolák, ahol az óralátogatásokról hospitálási naplók, a pedagógusokkal, diákokkal és szülőkkel pedig interjúk készülnek. Két kisváros néhány iskolájára koncentrálok: az egyik helyszín egy kelet-magyarországi intézmény, ahová szinte csak romának tartott gyermekek járnak, akik kétnyelvűnek mondott közösségből érkeznek. (A fejezet címéül szolgáló mondatban ennek az iskolának egyik pedagógusa illusztrálja cigány/roma tanulók középosztálybeli gyerekekkel szembeni versenyhátrányát). A másik helyszín egy dunántúli kisváros, ahol több iskolára kiterjed a kutatás. Ezekben a cigánynak mondott tanulók aránya változó. Az itteni gyerekek nyelvi repertoárjának különféle mértékben része a romanihoz vagy a beáshoz tartozó nyelvi források és a hozzájuk kapcsolódó diskurzív magatartásminták használata. Kiválasztott gyermekekkel és a családtagokkal iskolán kívüli színtereken (otthon, tanodában, rendezvények helyszínein) is készülnek interjúk, így az iskolához és az iskolai beszédmódokhoz való (diskurzív) viszonyulásokat mikroszinten is megismerem. A következőkben röviden bemutatom eddigi eredményeimet.

4.1. „Nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat”

A két kisváros pedagógusainak a cigánynak/románnak tartott gyerekek nyelvi helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásai hasonlók: a gyerekek nyelvi repertoárjának leírása a deficitet kiemelő megközelítéssel történik meg. Ezt a deficitet a pedagógusok a szociokulturális körülmények számlájára írják. E felfogás szerint a szociokulturális értelemben a társadalom perifériáján élő gyerekek vélt vagy valós elmaradásai nyelvi teljesítményükben jelentkeznek, tehát a nyelvi nehézségek a társadalmi marginalizáció következményeiként értelmeződnek. Az alábbi részlet a dunántúli iskola egyik alsó tagozatban dolgozó pedagógusával készült interjúból származik:

> „… a gyerekeknek a beszédkészsége jóval elmarad. otthon- tehát nagyon szegényes a szókincsük, otthon keveset beszélnek, vagy pedig- de ezt lehet, hogy te jobban tudod mint én, hogy az a szókincs nagyon kevés, amit használnak. tehát nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat. (…) például a szövegértésnél egyből látom azt, hogy így néz, mert ő nem ismeri azt a szót. teljesen más nyelven kell még egyszer átfogalmazzam, hogy megértse, hogy mit szeretnék. (…) vagy ha mesélj, mondd el a mesét. na, az nagyon megy nekik, a verstanulás. mondókák. ritmus. ez mind-mind jó, tehát én leginkább a szövegértésnél látom ezt az elmaradottságot a körükben.”

A pedagógus, aki egyébként a roma/cigány gyermekeket bizonyos területeken (verstanulás, mondókák) kifejezetten jól teljesítőnek tartja, a szegényes szókincs mellett azt említi meg, hogy a gyerekek „*nagyon egyszerű kifejezésekkel fejezik ki magukat*”. A tanulók egyrészt a nyelvi forrásoknak csak egy szűk rétegét használják, másrészt pedig azokhoz a beszédmódokhoz, amelyekhez az általuk használt nyelvi források kötődnek, az iskolai (tanári) közösség az „egyszerűség” értékítéletét kapcsolja. Ez az „egyszerű” megszólalási mód az iskolai szövegek „nem egyszerű” világában a megértés gátját is jelenti, a tanárnőnek ugyanis „*egy teljesen más nyelven*” kell átfogalmaznia mondanivalóját, ha azt szeretné, hogy megértsék.

Ez a különbség az otthoni és az iskolai beszédmódok között a mindennapokban például ezeknek a gyerekeknek az „elnémulásához” vezet. A roma/cigány gyerekek marginalizálódása az oktatási folyamatban több okra vezethető vissza. Ezek közül egyet a következő példával szeretnék bemutatni: Az iskolában jelen voltam az egyik 4. osztály olvasásóráján, ahol egy Széchenyi Ferencről szóló olvasmány (Lengyel Dénes: A hídvám) közös olvasására és feldolgozására került sor. Ebben a mintegy huszonöt fős osztályban öt romaként/cigányként számon tartott tanuló van, közülük ketten nem először végzik a negyedik osztályt, illetve más okok miatt idősebbek osztálytársaiknál. Az óra egyik szakaszában az volt a feladat, hogy

a gyerekek megkérdezzék azon szavak jelentését, amiket nem értettek. Az egész órán összességében igen aktív osztály néhány tagja szívesen jelentkezett, több szót fel is soroltak (például *táblabíró, pártfogol*). Az osztály lehetőséget kapott arra, hogy közösen összerakja az említésre kerülő szavak jelentését. A *hídvám* szó jelentését is megkérdezte valaki, ezzel kapcsolatban a következők hangzottak el (az órán egyidejű feljegyzéseket készítettem; ped=pedagógus, gy=gyermek):

gy1 *hídvám!?*
gy2 *[ad egy meglehetősen pontos definíciót]*
gy3 *olyan dolgot visznek át a hídon, ami vámköteles!*
gy4 *hogy visszajöjjön a pénz!*
gy5 *hogy karban tudják tartani…*
ped *nagyon ügyes vagy, gy5!*
gy3 *egy részét az adóból minden híd fenntartására használnak!*

A részletben nem roma/cigányként számon tartott gyermekek beszélnek, együtt szedik össze a *hídvám* definíciójához szükséges jelentéselemeket. Használják a *vámköteles* kifejezést, és ismerik e ma már archaikus adófizetési mód jelentőségét. Ehhez társadalmi és gazdasági tapasztalatok és tájékozottság szükségesek, ezek a tankönyvi olvasmányra támaszkodó társalgásban való részvétel előfeltételei. A *vám* szó mai jelentéseivel jellemzően külföldi utazás során vagy olvasmányélményekben találkozhat egy gyermek. A cigány/roma tanulók ebben a munkában nem tudtak részt venni, jobb híján csendben voltak. Pedig nem szükségszerű, hogy nem „ismerik" e szavakat *(híd, vám, adó, pártfogol)*. Csupán mások azok a diszkurzív szerveződések, amelyeken keresztül használják őket: más szituációkban, más helyhez és időhöz kötve (vö. multidiszkurzivitás), más beszélőktől más megnyilatkozásokban (vö. sokszólamúság) hallják őket a középosztálybeli, és például telepen, egy társadalmilag és gazdaságilag marginalizálódott közösségben élő gyerekek. A kelet-magyarországi helyszínen nyilatkozó egyik pedagógus a következő történettel illusztrálta e kérdéssel kapcsolatos tapasztalatait:

> „van egy ilyen történelmi lecke például, hogy a görög történelem hajnalán. ez 5. osztályban. (…) és én soha nem felejtem el, hogy még a hátam közepéről is csorgott az izzadság. mert ez hogy a görög- tehát van eleve a másik nép, a görög. ami ugye nagyon messze lakik, mert- mert ezt el sem lehet gondolni, hogy mennyire, mert itt van aki még xxxig [megnevezi a megyeszékhelyet] sem jut el, tehát az, hogy mi az, hogy több ezer kilométert utazunk görögországig, az, hogy még tenger nyaldos ott, meg félsziget, meg sziget, ebbe már bele se megyünk. de van egy másik még valami [hezitál] görögország. hát van neki egy történelme. de mi az, hogy történelme van valakinek, ugye hát ezt megpróbáljuk- annak idején ugye írott, íratlan források-,

úgy a saját életéből. hát az sem biztos, hogy használják ezt a szót, de még lehet, hogy ezzel is meg- de annak, hogy egy történelemnek van hajnala- tehát amit- azt kell tudni ide, hogy a valamikori kezdet, amikor volt- tehát valami ilyesmi, hát ezt.. ezt a szót én szerintem nem is tudtam átvinni rajtuk, hogy a görög történelem hajnalán."

Ebben a megnyilatkozásban a pedagógus arról beszél, hogy diákjai nem feltétlenül a szó, a szemiotikai forrás, hanem a hozzá kapcsolódó megnyilatkozási lehetőségek ismeretének vannak híján, és a tanári munka ilyen körülmények között csak akkor lehet sikeres, ha ezeket a szituatív és stilizációs tapasztalatokat illető hiányosságokat kezeli. Ez nem könnyű feladat, a pedagógusnak a „háta közepéről is csorog az izzadság". További, egyelőre le nem gyűrt nehézséget jelent ebben a kelet-magyarországi iskolában az, hogy ezek a diákok a romanihoz kötött nyelvi forrásokat is használnak az iskolában (tm=terepmunkás):

tm: *és ezt hogy kell elképzelni? hogy amikor ők ott vannak az ovi- az oviba, vagy akár itt az iskolában, akkor ők beszélgetnek egymással mondjuk szünetbe cigány nyelven? tehát megjelenik itt az iskolában?*

ped: *Persze, persze. Sőt az az igazság, hogy azért mondom, hogy az biztos, hogy anyanyelv-, hogy ha bármi probléma van, akkor ezt cigány nyelven ösztönösen.*

tm: *<H: aha>*

ped: *Általában azért szoktuk kérni, főleg hogyha nem tudunk nagyon- tehát főleg az ilyen konfliktusoknál, hogy próbálják már magyarul mondani, merthogy mi nem értjük. ez akkor okoz gondot, ugye hogyha van egy konfliktus. Nem tudunk igazságot tenni.*

tm: *tehát amikor… amikor belelendülnek és érzelmileg bevonódnak, akkor mindig cigányra váltanak.*

ped: *persze, ez így van. tehát azért is mondom. vagy ha olyat akarnak mondani, amit mi nem biztos, hogy jó, hogy hallunk. hát most itt azért kollegák között egy-két szót, de nem igazán tudjuk.*

(…)

egyébként nem szoktunk ezzel. Tehát ez majd az óvodai programnál jobban kijön. Az iskolánál már sokkal nehezebb, és sajnálom is a pedagógusokat, mert az úgy-

Az idézet utolsó mondata arról szól, hogy az iskola nem szokott foglalkozni a gyerekek romani nyelvhez rendelhető nyelvi forrásaival. A pedagógus a beszélgetésre következő napon az óvodában teendő látogatásunkra utal, hogy ott majd „*jobban kijön*" a „kétnyelvűség" és annak kezelése. Az iskolával közös fenntartásban levő, szomszédos óvoda kidolgozott ugyanis egy olyan komplex képességfejlesztő foglalkozáscsomagot, amely játékos tevékenységen alapul, és érvényesként ismeri el a romani nyelvi forrásokat is (az óvónők szólisták segítségével minden

feladatnál felkészülnek arra, hogy ezeket is a helyes válasz részeként fogadják el). Ez a program tudomást vesz a gyerekek nyelvi repertoárjának egészéről, de csak a magyarhoz rendelt nyelvi forrásokkal kapcsolatos kompetenciák fejlesztését tűzi ki célul. Az iskolai nevelő-oktató munkában ennek a programnak egyelőre nincsen folytatása. Így jelenleg az iskola a diákok nyelvi repertoárjának egészét nem ismeri. Ezzel párhuzamosan olyan megszólalási módokat vár el a tanulóktól, amelyekben nekik nincsen gyakorlatuk. Ebben az ellentmondásban fogalmazható meg az iskolai „nyelvi nehézségek" egyik csoportja.

4.2. A felső tagozat zuhanó mélyrepülés

Van egy más jellegű, rendszeresen megfogalmazott iskolai észrevétel a roma/cigány tanulók iskolai viselkedésével kapcsolatban. Különféle megfogalmazásban arról szólnak ezek a vélemények, hogy alsó tagozatban még nincs magatartásbeli, tanulási probléma ezekkel a gyerekekkel, de felső tagozatban problémássá válnak. A pedagógusok ezt ritkán fogalmazzák meg nyelvvel, beszéléssel kapcsolatos jelenségként. Kivételnek számít az elsőként idézett dunántúli pedagógus, aki a viselkedésnek ezt a megváltozását összeköti a diskurzív viselkedés megváltozásával:

> „itt még nem. ugyanolyan kedves, bájos, »kérem a szalvétát «, »kérem szépen ezt, azt«, »x néni/bácsi légy szíves add ide«, de mikor már nőnek, és jönnek ott együtt a vagány fiúkkal, akiket példaképnek választanak, akkor mán dik mán gyere, meg egyebek".

Az idézet azt érzékelteti, hogy a felsősöknek megváltozik a diskurzív viselkedésük. A tanárokkal való udvarias beszéd helyét átveszi a más elvárásokhoz való igazodás. A felnőtt létbe sok szempontból belenövő cigány/roma tanulók a tinédzserkortól kezdve olyan, a saját közösségükre jellemző beszédmódokat alkalmaznak, amelyek az iskola számára kezelhetetlenek. Udvariasság és kedvesség helyett a pedagógusok percepciója szerint öncélú vagányság, visszabeszélés, magamutogatás határozza meg a tanárokkal és a társakkal szembeni iskolai kommunikációjukat. A pedagógus a felsősök nyelvi viselkedését a *dik mán* [nézd már] szófordulat használatával érzékelteti, amihez ő – és az iskolai közösség általában – nem csak a *cigányok által használt* jellemzőt kapcsolja, hanem ezen felül az *udvariatlan*, *pongyola* értéktulajdonításokkal is ellátja: a diskurzív viselkedés elemei (és a viselkedési jelek általában is) szert tesznek felismerhető pragmatikai értékekre (Agha 2007, 80).

A pedagógusok a viselkedés egészének megváltozását érzékelik, a diskurzív viselkedés megváltozását ellenben nem vagy csak ritkán említik. Ez a jelenség ugyanis szintén nem definiálható kizárólag a diverzitás dimenziójában; bár jellemző olyan nyelvi források használata, amelyeket az iskola a cigánysághoz és/vagy a marginalizálódott társadalmi helyzethez köt (például a *dik mán*), a viselkedés megváltozása a multidiskurzivitás és a sokszólamúság dimenzióinak az elemzésbe való bevonásával válik érzékelhetően nyelvvel, beszéléssel kapcsolatos problémává. A puszta nyelvi források mellett sokkal inkább ezekhez a sajátos beszélői szólamokhoz kötődnek speciális jelentések. A felsőssé váló tanulók bizonyos diskurzív minták alapján kezdenek beszélni, amelyekhez a cigány/roma közösségek pozitív értékeket, a közösségen kívüli beszélők azonban negatív értékeket kötnek. Ezeknek az értéktulajdonításoknak általános jellemzője, hogy „nem tudnak utazni" (Jørgensen et al. 2011, 29): míg a gyerek által létrehozott megnyilatkozás a közösségben helyénvaló és elvárt, az iskolában értelmezhetetlen, agresszívnak és destruktívnak látszik.

E magatartásminták jellegét az alábbi, a dunántúli iskola 5. osztályában készült órai hospitációsnapló-részlet segítségével illusztrálom. Az osztályba a tanári vélekedések szerint hat cigány/roma gyermek jár. Közülük három a városból való, ők nem túlkorosak. További három túlkoros, cigánynak/romának tartott tanuló a környező falvakból jár be az iskolába (a lejegyzésben fiú 1, fiú 2 és leány 1 kóddal). Az óra több szempontból is különlegesnek mondható. Néhányan (a cigány/roma tanulók közül) késtek, mert az óra előtt az igazgatóiban pótlólagos kikérdezésen voltak németből. Várakozás közben beszélgettem, viccelődtem velük az iroda előtt (nem tudva, hogy hamarosan az órájukon ülök), így eleve izgatottá váltak, mikor megláttak a teremben. Az óramenetet jelenlétemen kívül a védőnő bejövetele és az óra közben megtartott hajtisztasági vizsgálat is szokatlanná tette. A pedagógussal korábban többször beszéltem már, ismerte óralátogatásom motivációit, valószínűsíthetően ezért hozta szóba a romani nyelvet és engedte szabadjára az ebből kibontakozó beszélgetést.

2015. szeptember, 5. osztály, az elhangzottakról készített egyidejű feljegyzések. Téma: verbális és nem verbális jelek a nyelvben. x=hiányzó adat a beszélő kilétével kapcsolatban.

[A jelek és a kódok kapcsán az óra fele körül a pedagógus a nyelveket és a nyelvtudást hozza szóba]

1 ped: *fiú 1 elkezdene cigányul számolni, ki értené?*

2 fiú 1: *jekh, duj, trin, shtar, panzh, shóv, efta, oxto, inja, desh* [elszámol romani nyelven tízig]

[ezután fiú 1 és leány 1 össze-vissza számolnak, más romani nyelvi forrásaikat mozgósítják]. többen is mondják, hogy T'aves baxtalo! [cigány köszöntés; 'légy szerencsés']

3 leány 1: *abban nőttem, hogy cigányul beszélnek körülöttem*
4 ped: *tehát a nyelv is egy kód.*
5 x: *ha valami csúnyát mondanak, arról tudok;* [értsd: annyit tud cigányul, hogy ezt
6 észrevegye]
7 leány 1: *némettanárt úgy elátkozom, el is veszik!*
[A roma gyerekek rendkívül izgatottá váltak a tanárnő romani nyelvvel kapcsolatos felvetésétől].
8 fiú 2: *tanárnő, én tudok kínaiul, beszéljek?*
(…)
9 leány 1: *evett már punyát tanárnő? én ettem már* [elkezd mesélni a punyáról (cigánykenyér)]
10 fiú 2 *## manro* [romani, 'kenyér']
(…)
[Közben ped. három kört rajzolt a táblára, amelyek később emojiként funkcionálnak.]
11 ped: *legyen* [a köröcske-fej] *szomorú, vidám, meglepődött.*
12 fiú 2: *szerintem legyen csöves.*
[ped erre kiküldi a teremből f2-t. (…) kis idő múlva a folyosóról kiabál be a nyitott ajtón keresztül]
13 fiú 2 *nem látom* [ti. a táblát]!
[a ped. kimegy hozzá beszélni, ezek után újra behívja]
(…)
közben a nonverbális jelekről van szó:
14 ped *kézfogás az eredendően mire szolgál szerinted?*
15 fiú 1 *köszönésre. haverkodni akar.*
16 leány 1 *tiszteletet megadja.*
(…)
17 ped *hintázást befejezte mindegyik, vagy kirúgom alóla a széket. álljon meg a*
18 *hegyimenet* [hangosan, de nem komolyan, önkritikával]
[leány 1 elmeséli, hogy mikor az apukája lovat visz az xfalubelieknek, akkor kezet fognak]
(…)
[a helyes és kellően határozott kézfogásra van egy gyakorlat]
19 leány 1 *hódoljál be nekem, te csöves* [fiú 1-nek]
(…)
[a testtartásról van szó]
20 leány 1 *egyenes a királylányoknak, az egyszerű lányok lazán mennek*
21 fiú 2 [látható összefüggés nélkül] *vannak csövesek.*
22 ped *számolj be róla!* [félbeszakítja az addigi tevékenységet, kicsit ironikusan, de felszólítja
a gyereket, hogy jó, akkor mondja el.]
23 fiú 2 *szoktunk kötekedni itt a városban* [megnevezi a várost] *a csövesekkel.*
24 ped *honnan ismered te őket?*
25 fiú 2 *a teszkó mögött van egy barlangszerűség*

26 ped *miért kerültél te oda?*
27 x *mert csicska, tanárnő!*
(…)
[Később a színek jelentéséről van szó, a feketéről a leány 1 a következőket mondja:]
28 leány 1 *feketében azt hallottam, hogy nem biztos, hogy gyászol, nem hogy gyászolja a*
29 *szüzességét*.
[ped a fekete szín kapcsán kérdezi, hogy kik az emósok]
30 x *akiknek ki van festve a szeme.*
31 fiú 2 *azok buzik.*
[az óra vége felé járunk, a beszélgetés elkanyarodik az eredeti témától, a menekültek kerülnek szóba]
32 leány 1 *x településen* [megnevez egy közeli községet] *hatszáz ember felugrott a*
33 *vonatra. lehet, már itt vannak* [megnevezi saját, az iskola vonzáskörzetében található faluját].
35 fiú 2: *én is bevándorló vagyok* [ezt legalább ötször elmondja]

Amikor a pedagógus szóba hozza a romanit (felvetése bizonyítja, hogy tud arról, hogy legalább egyik tanítványa ismer a romanihoz tartozó forrásokat), az egyébként az órán jellemzően csendes semmittevésben, elkalandozó figyelemmel részt vevő három „vidékről" bejáró diák azonnal aktivizálódik, megkísérli bizonyítani romani ismereteit, illetve „leány 1" mesélni kezd a heteroglossziával, a beszélés sokféleségével kapcsolatos élményeiről. Megfigyeléseim szerint jellemző, hogy az iskolában a roma/cigány gyermekek a „rendes" tanórákon csendben vannak, nem jelentkeznek, viszont ha őket is érintő, őket is szakértői szerepben feltüntető témáról van szó, akár privát életükről is nagyon szívesen beszélnek (vö. a tanárnő megjegyzése a kérdéssel kapcsolatban az óra utáni négyszemközti beszélgetésben: ha „*meghallgatják őket, szívesen beszélnek, de nem lehet állandóan őket hallgatni*"). A valós érdeklődést követő „megnyílás" a roma/cigány közösségek kommunikációjának egyik fontos jellemzője.

„[…] *De nem lehet állandóan őket hallgatni*", mert diskurzív viselkedésüknek vannak olyan jellemzői is, amelyek nehezebben egyeztethetők össze az iskolai elvárásokkal, például az autoritáson alapuló alá- és fölérendeltségi viszonyokkal. Átok, illetve átokkal való fenyegetéshez kapcsolódó megnyilatkozások például a hetedik sorhoz hasonlóan rendszeresen megfigyelhetők (a városban tanuló és/vagy élő) cigányok/romák kommunikációjában (vö. Szalai 2012) iskolán kívül és iskolában is. A roma önkormányzat napközis táborában hallottam a következő mondatokat: 9 éves fiú, akit a nagyobbak piszkálnak: „*Haljatok meg véres koporsóban!*"; 11 éves fiú játék közben: „*Jaj már, összegabalyodott, a rák egye meg!*"; 32 éves nő (egyik gyermek édesanyja): „*Hiába van Mercid, életed nincsen, te, a rohadás*

érje el a fejedet!". Ezek a nyelvi források egy olyan diszkurzív gyakorlathoz kapcsolódnak, amely a közösségen belül teljesen más jelentéseket kap, mint azon kívül. A közösségben az effajta fenyegetések a mindennapi diskurzív gyakorlat részei, különösebb jelentőséget a beszélők nem tulajdonítanak nekik. Az iskolában meglehetős bizarrul hangzó mondattal *(„a némettanárt elátkozom, el is veszik!")* a leány 1 kóddal jelölt tanuló a roma közösséghez köti magát. Ezzel a mondattal folytatja azt a megkezdett diskurzust, amelyikkel a romani beszédmódokhoz kötött kompetenciáit bizonyítja, és amelyet aztán a *punya* emlegetésével, illetve a lóvásárral kapcsolatos kézfogási szokások felemlítésével folytat.

Az iskolai környezet az ehhez hasonlatos megnyilatkozásokban azonban nem a saját diskurzív pozíció (Jaffe 2009, 4) kialakítását veszi észre. A kontextus ismerete nélkül pusztán magát a megnyilatkozást érzékeli, amivel a fenyegető üzenetet nem csak dekódolja, hanem túl is értékeli. Jó példa erre a következő történet. Az egyik (fiatal) pedagógus kolléga interjújában beszélt arról, hogy az egyik (túlkoros) tanítványa, miután egy bontakozó konfliktusban utólagos értékelése szerint megalázó helyzetbe hozta azzal, hogy emelt hangon kommunikált, illetve a tanuló székét a sarok felé fordíttatta és úgy ültette le, a következőt mondta neki: „*mit kell velem kiabálni, megtalálom az utcán, nem félek én senkitől!*". A következmény az igazgatóval való elbeszélgetés volt. Ez a 15 éves cigány/roma fiú mondatával azt az arcát, tekintélyét védi, amivel közösségi elvárásoknak kíván megfelelni. Fenyegetésének valós súlya nincs, de a pedagógusi értékelés erről szóló tudás hiányában más: „*ezt talán nem is feltétlen kell nagyon komolyan venni, csak ugye ott akkor – hát most cigány gyerek, most hát most franc se tudja, hányan vannak, testvérek és egyebeket – nem mertem kockáztatni, akkor egyből le is mentünk az igazgatónőhöz*".

A közösségi elvárásoknak megfelelő kép kialakítására való törekvés sok más tekintetben is meghatározza a roma/cigány fiatalok iskolai beszédmódjait. Általában véve igaz, hogy a lejegyzésben a fiú 1, fiú 2 és leány 1 kóddal illetett három túlkoros roma/cigány tanuló az óra egészét, de ezt a részét különösen meghatározza, folyamatos provokatív közbeszólásokkal, „viccekkel", új és új témák felhozatalával nehezítve az osztály és a tanárnő számára a munkát („*nem látom a táblát*"; „*mert csicska*", „*tanárnő*"; „*azok buzik*"; „*én is bevándorló vagyok*" stb). A talpraesett, ügyes reflexió erőltetése, a bizonyos jellegű „viccek" gyártása szintén olyan diskurzív magatartásminták, amelyeket a cigány/roma gyerekek követnek. Ezek célja szintén a közösségen belüli pozíció kialakítása és megtartása, és általában a következők jellemzik: a beszélők saját talpraesettségüket és felsőbbségüket fejezik ki velük, sokszor provokatív élűek, és nem követelményük, hogy a valóságosság látszata megteremtődjön. Íme egy remek példa egy hatodik osztályból (az emlegetett bácsi én vagyok, 2016. január):

fiú	*kimehetek vécére?*
ped	*nem. késve jöttem, kimehettél volna.*
fiú	*nem tudtam, mert a bácsival kellett beszélgetni. nem tudom, mi a neve, elfelejtettem. pedig együtt ültünk tökölön húsz évet.*

Önmaguknak az alá- és fölérendeltségi viszonyokban való állandó pozicionálása szintén fontos jellemzője a roma/cigány gyermekek iskolai kommunikációjának. Pozícióikat nem csak a közösségen belül, hanem azon kívül is alakítaniuk és védeniük kell. Ennek érdekében megnyilatkozásaik visszatérő eleme egy náluk is gyengébbnek érzékelt társadalmi csoporttal, a hajléktalanokkal, nincstelenekkel való „kapcsolat": Az órai jegyzetek 12-ik sorában kerül elő először a csöves később többször visszatérő motívuma *(„szerintem legyen csöves, hódoljál be nekem, te csöves, vannak csövesek")*. A másokkal szembeni agresszióról szóló – egyébként a valósághoz az imént illusztrált módon viszonyuló – megnyilatkozásokban a célpontok gyakran a csövesek, hajléktalanok, tehát náluk is kiszolgáltatottabb, marginalizálódottabb helyzetben lévő emberek. Cellatársam egy másik óra elején (2015. szeptember) így számol be programjáról néhány érdeklődő osztálytársnak: *„nem biztos, hogy otthon leszek, megyek rendőrségre verekedés miatt. xy látta is. egy csövesnek bevertem. hallod, úgy berúgtam. aludnák egyet még"*.

Számos olyan, a diskurzív magatartást irányító tényező van tehát, amelyik sajátossá teszi ezeknek az igen gyakran túlkoros, az iskola felső tagozatába nem vagy nehezen beilleszkedő cigány/roma gyerekeknek a kommunikációját: nagyfokú, a figyelmet és megbecsülést kereső közlési készség mellé a közösségben és azon kívül elfoglalt pozíció erősítésének több diskurzív eljárással is működtetett vágya társul. A pedagógusok ezt szinte törvényszerűen provokációként és fenyegetésként érzékelik.

5. Befejezés

A roma cigány/gyerekek iskolai nyelvi helyzetét illetően a következő kettősség tűnt elő: egyrészt – jellemzően alsó tagozatban – a cigány/roma gyermekek nem képesek az iskolában érvényessé tenni saját otthoni beszédmódjaikat, illetve az iskola nem képes nekik segíteni ebben. Másrészt – jellemzően a felső tagozatban – nagyon is megjelennek az iskolában a cigány/roma közösségi léthez kapcsolható beszédmódok, azonban az iskola ekkor nem tudja hasznosítani azokat, hanem – éppen ellenkezőleg – fenyegetést, destrukciót lát bennük. A heteroglosszián alapuló szemlélet segítségével ezek a beszédmódbeli, megnyilatkozásbeli

különbségek láthatóvá válnak, hiszen a megnyilatkozásokat és a hozzájuk kapcsolódó értékeléseket nem egyes beszélőkhöz kötve, hanem a nyelvvel való cselekvés közbeni megvalósulásukban vizsgáljuk. Blackledge és Creese kiemelik, hogy „Bahtyin látta, hogy amikor beszélünk, legtöbbször mások szavait használjuk, így saját beszédünk egybefolyik más emberek szavaival. Miközben ez történik, mérlegelünk, értékelünk, cáfolunk, tagadunk, egyetértünk, helybenhagyunk, de így nem csak mások szavait, hanem velük együtt a politikai/ideológiai pozícióikat is, amelyeket a szavaikkal reprezentálnak" (2015, 10 – saját fordításom). A roma/cigány gyerekek ideológiai pozícióinak alaposabb megismerése és ezt követően egyrészt beszédmódjaiknak iskolai emancipálása, másrészt diskurzív magatartásuk megértése és az ahhoz való alkalmazkodás lehetőségeinek kidolgozása az első lépés afelé, hogy megváltozzanak e tanulók iskolai esélyei. Ma Magyarországon ugyanis nem túlzás azt mondani, hogy kétségbeejtő a helyzet. Ismét a dunántúli iskola egyik pedagógusának a szavait idézem ennek érzékeltetésére. „*Ezek a gyerekek már sajnos így- így vannak, hogy nagyon sehogy télleg, csak beülnek az órára, mert be kell ülni az órára, de francot se érdekli* [kiegészítés a szövegkörnyezet alapján: ti. őket magukat, a tanulókat, és így tanáraikat sem], *hogy ő most ezt tudja-e vagy sem*". A heteroglosszia koncepciójában annak lehetőségét látom, hogy ennek a kétségkívül komplex problémának (Lanstyák 2014) a kezelésében az etnográfiai megalapozású szociolingvisztika az eddigieknél hatékonyabban vegyen részt.

Irodalom

Agha, Asif 2007. Language and social relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Bailey, Benjamin 2007. Heteroglossia and boundaries. In: Monica Heller (szerk.): Bilingualism: A social approach. London: Palgrave Macmillan. 257–274.

Bailey, Benjamin 2012. Heteroglossia. In: Marilyn Martin-Jones – Adrian Blackledge – Angela Creese (szerk.): The Routledge handbook of multilingualism. London: Routledge. 499–507.

Bakhtin, Mikhail 1981. The dialogic imagination. Austin: University of Texas Press.

Blackledge, Adrian – Angela Creese 2015. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Adrian Blackledge – Angela Creese (szerk.): Heteroglossia as practice and pedagogy. Dortrecht: Springer. 1–20.

Blommaert, Jan – Ben Rampton 2011. Language and superdiversity. In: Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti (szerk.): Diversities 13. 3–21.

Bodó Csanád 2016. „Vittem az ünüt az ulicába": Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. A jelen kötetben.

Busch, Brigitta 2012a. Das sprachliche Repertoire. Klagenfurt, Wien, Celovec, Dunaj: Drava.

Busch, Brigitta 2012b. Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Peter Cichon – Konrad Ehlich (szerk.): Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten. Wien: Praesens. 71–92.

Busch, Brigitta 2013. Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Busch, Brigitta 2015. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge–Creese (2015, 21–40).

Deumert, Ana 2010. Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. Multilingua 29: 243–264.

García, Ofelia 2014. Becoming bilingual and biliterate. Sociolinguistic and sociopolitical considerations. In: C. Addison Stone – Elaine R. Silliman – Barbara J. Ehren – Geraldine P. Wallach (szerk.): Handbook of language and literacy: Development and disorders. New York: The Guilford Press. 145–160.

Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. American Anthropologist 66: 137–153.

Halwachs, Dieter W. 2011. Language planning and media: the case of Romani. Current Issues in Language Planning 12: 381–401.

Hegyi Ildikó 2012. A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: összefüggések és dilemmák. Kritika 10: 117–122.

Heltai János Imre 2016. Sprachunterricht und Lehrerselbstverständnis in der Heteroglossie. In: Az UDV (Magyarországi Némettanárok Szövetsége) kiadványa. Megjelenés alatt.

Jaffe, Alexandra 2009. Introduction: the sociolinguistics of stance. In: Alexandra Jaffe (szerk.): Stance. Sociolinguistic perspectives. New York: Oxford University Press. 3–28.

Jørgensen, J. Normann 2008. Polylingual languaging around and among children and adolescents. International Journal of Multilingualism 5: 161–176.

Jørgensen, J. Normann – Marta S. Karrebæk – Lian M. Madsen – Janus S. Møller 2011. Polylanguaging in superdiversity. Diversities 13: 23–38.

Karácsony Sándor 1938 (2010). Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

Karácsony Sándor 1939 (2009). A magyar észjárás. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

Karácsony Sándor 1947 (2011). A magyar béke. In: Heltai Miklós – Kövendi Dénes (szerk.): A magyar demokrácia, a magyar béke. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

Kontra Miklós 1997. Tannyelvi diszkrimináció és cigány munkanélküliség. Fundamentum 2: 139–140.

Kontra Miklós 2003. Cigányaink, nyelveik és jogaik. Kritika 1: 24–26.

Kontra Miklós 2010. Hasznos nyelvészet. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Kontra Miklós 2015. Hogyan lehet, hogy az Akadémiától a kocsmárosokig mindenki támogatja a magyarok magyarok általi nyelvi diszkriminációját? In: Egyed Emese – Bogdándi Zsolt – Weisz Attila (szerk.): Certamen II. Előadások a magyar tudomány napján az Erdélyi Múzeum-Egyesület I. szakosztályában. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület. 26–37.

Lajos Veronika 2015. Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. In: Jakab Albert Zsolt – Kinda István (szerk.): Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163–172.

Lakatos Szilvia 2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Papp Anna Mária (szerk.): Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országaiban – Konferenciakötet. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár. 56–70.

Lanstyák István 2014. A kusza problémák néhány kérdéséről. In: Gróf Annamária – N. Császi Ildikó – Szoták Szilvia (szerk.): Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. század elején. Írások Kolláth Anna tiszteletére. Budapest-Alsóőr: Tinta Könyvkiadó – UMIZ – Imre Samu Nyelvi Intézet. 211–216.

Marcus, George 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. Annual Review of Anthropology 24: 95–117.

Matras, Yaron 2005. The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. Roma Rights 1: 31–44.

Matras, Yaron 2015. Transnational policy and 'authenticity' discourses on Romani language and identity. Language in Society 44: 295–316.

Pennycook, Alastair 2010. Language as a local practice. Oxford, UK: Routledge.

Réger, Zita 1999. Teasing in the linguistic socialization of gypsy children in Hungary. Acta Linguistica Hungarica 46: 289–315.

Rymes, Betsy R. 2010. Sociolinguistics and language education. In: Nancy H. Hornberger – Sandra L. McKay (szerk.): Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. Avon: Multilingual Matters. 528–549.

Sándor Klára 2001. Nyelvművelés és ideológia. In: Sándor Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged: JGyF Kiadó. 153–216.

Szabó Tamás Péter 2012. „Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos". A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében. Dunaszerdahely: Gramma.

Szalai Andrea 2012. Átok és kontextualizáció a romani gondozói beszédben. Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica. Nyelvtudomány 8-9: 153–198.

Törzsök Judit 2001. Kik az igazi cigányok? In: Kovalcsik Katalin – Csongor Anna – Bódi Zsuzsanna (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem – Iskolafejlesztési Alapítvány – Oktatási Minisztérium. 29–52.

Heteroglossia: Roma children's languaging at school

Abstract: The educational opportunities of Roma children – just like in the case of any other children – are assigned by the ways of their languaging and of the language use in their communities. Particularly in lower grades Roma children cannot validate the ways of their home language use, while in upper grades schools cannot use and utilize the special features of their discursive behaviour. In this article I submit some problems resulting from these circumstances. Heteroglossia is a way of description, which exceeds the dimension of named languages and varieties, and pays attention of the fact, that language use is tied to situation, place and time, and speakers not only use the words of others but they also stylize and evaluate the language resources they are using.

Keywords: Roma, school, heteroglossia, language resource, discursive behaviour

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

A multimédiás mesék potenciálja a kétnyelvű, migráns családokból származó óvodások nyelvi fejlesztése szempontjából: metaanalízis

Takács Zsófia K.
Eötvös Loránd Tudományegyetem
takacs.zsofia@ppk.elte.hu

Elise K. Swart
Leiden University
e.k.swart@fsw.leidenuniv.nl

Kivonat: A jelen tanulmány egy metaanalízis eredményeiről számol be, amelynek során összevontuk az összes olyan (kvázi-)kísérleti tanulmány eredményét, amelyben elektronikus elemekkel gazdagított és hagyományosabb módon, a papíralapú mesekönyv olvasáshoz hasonlóan bemutatott mesék hatását vizsgálták a migráns, kétnyelvű, óvodáskorú gyerekek meseértése és szótanulása szempontjából. Azt találtuk, hogy az automatikusan megjelenő, a történetekkel kongruens multimédiás elemek (animáció, háttérzene, hanghatások) hatékonyan segítik a szövegértést és a szótanulást. A multimédiás mesék fontos szerepet tölthetnek be a gyerekek nyelvi felzárkóztatásában a multikulturális óvodai csoportokban.

Kulcsszavak: multimédiás tanulás, kétnyelvűség, migráns gyerekek, mesekönyvolvasás

1. A szókincs szerepe

Nehéz felülbecsülni a kisgyermekkori szókincs fejlettségének szerepét. Az óvodás gyerekek szókincsének mérete bejósolja a későbbi nyelvi és írás-olvasás készségeiket és iskolai teljesítményüket (Bleses et al. 2016). Viszont már ebben a korban óriási különbségek vannak a gyerekek szókincsében, amiben a szocioökonómiai helyzet is fontos faktort jelent: az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokban felnövő gyerekeknek jelentősen kisebb a szókincsük, mint jobb helyzetben élő társaiknak (Hart–Risley 2003).

Ahogyan azt metaanalitikus eredmények is mutatják (Adesope et al. 2010), a kétnyelvűek egyértelműen fejlettebb végrehajtó funkciókkal rendelkeznek, mint az egynyelvű gyerekek. A kétnyelvű gyerekeknek kifejezetten jobbak a gátló készségeik, még akkor is, ha alacsony szocioökonómiai helyzetben nőnek fel (de Abreu et al. 2012), ami egyébként rizikófaktor a végrehajtó funkciók fejlődése

szempontjából (Hackman et al. 2010). A kétnyelvűek különböző írás-olvasási készségei is eltérő ütemben fejlődnek az egynyelvűekhez képest (Bialystok 2002). Míg a fonológiai tudatosság készsége például transzferálódik az egyik nyelvről a másikra (Dickinson et al. 2004), tehát abban a kétnyelvűek még előnyt is élvezhetnek, addig a kétnyelvűség hátránya lehet a lassabb nyelvi és szókincsfejlődés a két különböző nyelven (Bialystok et al. 2010; Uccelli–Páez 2007), mivel két nyelv szókincsét kell elsajátítaniuk. Összességében elmondható, hogy a két különböző nyelvük szókincsének fejlődése szempontjából a kétnyelvűség és az alacsony szocioökonómiai helyzet egymástól független rizikófaktorok lehetnek (Calvo–Bialystok 2014).

2. A mesehallgatás nyelvi szerepe

A mesehallgatás és mesekönyvolvasás a kisgyerekek nyelvi és szókincsfejlődésének egyik legfontosabb forrása (Mol–Bus 2011). A meséknek és történeteknek azért lehet ilyen kiemelt szerepe a nyelvi fejlődésben, mert olyan szofisztikált szavakat és kifejezéseket tartalmaznak, amelyekkel a gyermek a mindennapi társalgások során ritkán találkozik. Azonban még ha van is pár ismeretlen szó, a történetet alapvetően érteni kell ahhoz, hogy a gyerekek megtanulják a nehezebb szavakat ebben a kontextusban. Robbins és Ehri (1994) azt találták, hogy azok a gyerekek tanulnak több szót a meséből, akiknek eleve is nagyobb a szókincse, valamint Justice et al. (2005) arra az eredményre jutott, hogy alacsony szocioökonómiai helyzetű családban felnövő, kisebb szókincsű gyerekek csak akkor tanulnak szavakat a meséből, ha azt a mesélő felnőtt külön elmagyarázza a mese közben. Ebből következik, hogy ha a kétnyelvű, migráns gyerekek nem értik jól a mesét, úgy valószínűleg nem tanulnak újabb szavakat anélkül, hogy egy felnőtt elmagyarázná azokat, így a szókincsbeli szakadék köztük és egynyelvű társaik között egyre csak tágul. A kétnyelvű, migráns gyerekek olyan szempontból is hátrányos helyzetben lehetnek, hogy ha a szüleik nem beszélik vagy nem jól beszélik a gyermek második nyelvét, akkor nem tudnak értő segítséggel és magyarázatokkal meséket olvasni nekik ezen a nyelven.

3. Az elektronikus mesék

A gyerekek számtalan eszköz segítségével is találkozhatnak digitális mesékkel és mesekönyvekkel, mint például televízióműsorok (pl. Dóra, a felfedező), DVD-k (pl. Tűzoltó Sam), mozifilmek (pl. Jégvarázs), oktató weboldalak (pl. egyszervolt.hu), mobileszközökre gyártott meseapplikációk (pl. Bogyó és Babóca) és videójátékok (pl. Monster High 13 Wishes Wii) formájában. Ezen elektronikus mesék nagyon különbözőek, mind nyelvezetük, mind pedig formai megjelenésük alapján. A nyelvezet szempontjából például egy elbeszélő által elmondott, leírásokat tartalmazó történet szövege tipikusan komplexebb és nehezebb szavakat tartalmaz, mint egy párbeszédekből álló mese, ami inkább jellemző a televízióműsorok esetében. Míg formailag a legrégebbi digitális mesék (televízióműsorok) pusztán multimédiás elemeket tartalmaztak, mint az animáció vagy videó, illetve a háttérzene és hanghatások, addig a számítógépek és a mobileszközök megjelenésével egyre elterjedtebbek lettek az interaktív mesék, amelyek olyan elemeket tartalmaznak, mint a kisebb játékok a mese közben, szótárak és az ún. hotspotok.

A kettős kódolás elmélete (Paivio 2007) alapján a verbális és nemverbális ingereket külön csatornákon dolgozzuk fel, és csak ezután integráljuk őket egy koherens mentális reprezentációba. Ez azt jelenti, hogy verbális és nemverbális információ párhuzamos feldolgozása nem okoz kognitív túlterhelést, amennyiben megfelelően vannak illesztve és kongruensek egymással. A multimédiatanulás-elmélet (Mayer 2003) a kettős kódolás elvére alapozva azt feltételezi, hogy mélyebb tanulást eredményez az, ha egyszerre verbális és nemverbális csatornán keresztül is találkozunk az elsajátítandó információval. Az elmélet alapján az elmondott szöveggel párhuzamosan megjelenő kép, illetve animáció segítik a tanulást, amennyiben kongruensek a történettel.

Ezen információfeldolgozási elméletek alapján azt feltételeztük, hogy a mesék szofisztikált és absztrakt nyelvezetét illusztrálják és konkretizálják az olyan nemverbális elemek, mint az animáció és a zoomolás, a háttérzene, illetve a hanghatások, ezáltal segítik a gyerekek szövegértését és szótanulását a meséből. A háttérzene például jól lefestheti az olyan komplex mentális állapotokat, mint például amikor egy mesében valakinek összetörték a szívét. A mozgókép és a zoomolás a gyerekek figyelmét az illusztráció bizonyos részleteire irányítja, amit egy szemmozgáskövetési kísérletben is alátámasztottunk (Takács–Bus 2016), illetve a mozgás feltehetően hatékonyan tudja megjeleníteni bizonyos igék jelentését, például azt, ahogyan *vágtáznak* a lovak. Tehát amennyiben a mese narrációjával párhuzamosan megjelenő nemverbális elemek megfelelően vannak a mese szövegéhez illesztve, úgy többletinformációval szolgálhatnak, ezáltal segíthetik a

mese megértését. Fontos megjegyezni, hogy ezen elméletek értelmében a pusztán dekoratív célú nemverbális elemek nem segítik a meseértést és tanulást. Így az olyan animáció, amely során egy, a történet szempontjából irreleváns részlet mozog, például a háttérben megjelenő fákat fújja a szél, miközben a mesében másról van szó, értelemszerűen nem járul hozzá a gyerekek szövegértéséhez.

A digitális mesékben megjelenő interaktív elemek kognitív feldolgozása a mese közben már nehezebb lehet. Míg a multimédiás elemek automatikusan, ezáltal a narrációhoz illesztve jelennek meg, addig az interaktív elemeket a gyereknek kell aktiválnia, azzal, hogy rákattint vagy megérinti. Ha ezek az elemek relevánsak a mese szempontjából, elképzelhető, hogy a multimédiás elemekhez hasonlóan segítik a meseértést és szótanulást, mivel többletinformációt hordoznak, habár azokkal ellentétben ezek mindig késleltetve érkeznek. Annak a lehetősége is fennáll, hogy az interaktivitás valójában azt követeli meg, hogy a gyermek folyamatosan váltogasson a mesehallgatás és a játék között, ami könnyedén kognitív túlterheléshez vezethet.

4. Az elektronikus mesék előnyei és hátrányai: metaanalízis

Metaanalízist végeztünk, hogy megvizsgáljuk a narratív szakirodalom-áttekintésből (Bus et al. 2015) kirajzolódó hipotéziseinket a rendelkezésre álló bizonyítékok függvényében (Takács et al. 2015). A metaanalízis lényege, hogy a tanulmányokból származó hatásnagyságok összevonásával el tudjuk készíteni a rendelkezésünkre álló releváns szakirodalom egészének kvantitatív szintézisét. Metaanalízisünk célja az volt, hogy összehasonlítsuk az elektronikus és a tradicionális, papíralapú mesék hatását a gyerekek nyelvi és írás-olvasási készségeinek fejlődése szempontjából. A digitális meséket tágan értelmeztük, bármely orális narrációval kísért, narratív történetet, ami valami olyan jellegzetességet tartalmazott, amely számítógépes technológia nélkül nem lett volna megvalósítható, elektronikus mesének tekintettünk. Így a metaanalízis erejéig, azzal nem foglalkoztunk, hogy milyen eszközön jelent meg a mese, ehelyett az azokon túlmutató jellegzetességekre, a multimédiás és interaktív elemekre fókuszáltunk. Olyan tanulmányokat vettünk be, amelyek egy elektronikus mese hatását egy tradicionális eszközökkel bemutatott mesééhez hasonlították. Tradicionális bemutatáson a szóban elhangzó narratív történeteket értettünk, amelyek közben a gyerek, a hagyományos mesekönyvolvasáshoz hasonlóan, statikus illusztrációkat látott, vagy csak az elhangzó történetet hallgatta.

A 43 tanulmány alapján 2147 gyermek adatait tudtuk összevonni. Összességében a gyerekek szignifikánsan jobban értették és több szót tanultak az

elektronikus, mint a tradicionálisan bemutatott mesékből. Ami még érdekesebb, hogy amikor a különböző típusú elektronikus mesék hatásait hasonlítottuk össze, azt találtuk, hogy csak a pusztán multimédiás elemeket tartalmazó meséknek volt szignifikáns előnye a gyerekek meseértése és expresszív szókincse szempontjából a hagyományos úton bemutatott történetekhez képest. Az interaktív elemeket tartalmazó meséket már nem értették jobban a gyerekek a hagyományos meséknél, sem pedig azokat, amelyek ötvözték az interaktív és multimédiás elemeket. Érdemes megjegyezni, hogy még az olyan interaktív elemek sem bizonyultak hatékonynak, amelyeknek a tartalma releváns volt a történet szempontjából. Tehát beigazolódtak azon hipotéziseink, hogy a nemverbális információkat megjelenítő multimédiás elemek segítik a gyerekek szövegértését és szótanulását, míg az interaktív elemek kognitív túlterhelést okoznak, ugyanis a gyermeknek váltogatnia kell aközött, hogy figyel a mesére, és hogy az interaktív elemekkel játszik, így végeredményben ezek az elemek elvonják a gyerekek figyelmét a mese szövegéről. Végül pedig azt találtuk, hogy a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű gyerekeknél ezek a különbségek még hangsúlyosabbak voltak: az ő esetükben a pusztán multimédiás meséknek még nagyobb hatása volt a szövegértésre, az interaktív mesék esetében pedig, habár a különbség nem szignifikáns, érdekes lehet, hogy negatív átlagos hatásnagyságot találtunk. Ezen eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknél, akiknek valószínűleg kisebb volt a szókincsük, a multimédia jótékony hatásai még jobban érvényesültek, mint a nem hátrányos helyzetű gyerekek esetében.

5. A jelen tanulmány célja

A jelen tanulmány kereteiben leszűkítettük a metaanalízist a migráns, kétnyelvű gyerekek mintáira, ugyanis arra voltunk kíváncsiak, hogy ugyanazt a mintázatot találjuk-e az ő esetükben is, mint az eredeti metaanalízis során a tágabban értelmezett „hátrányos helyzetű" csoportoknál. A kétnyelvű migráns családokból származó gyerekek feltételezhetően kisebb második nyelvi szókincse miatt elképzelhető, hogy az a hozzáadott információ, amit a digitális elemek hordoznak, számukra nagyobb jótékony hatással bír, mint az egynyelvű gyerekeknél. Az eredeti metaanalízis eredményeinek megfelelően kifejezetten a multimédiás elemek esetében várható jótékony hatás, ami feltételezésünk szerint azoknál a gyerekeknél a legnagyobb, akiknek kisebb a szókincse az adott nyelven, ezért valószínűleg jobban támaszkodnak a nemverbális információra.

A 2015-ös metaanalízis eredményeivel szemben a kétnyelvűek esetében nem biztos, hogy az interaktív elemek elvonják a gyerekek figyelmét, ugyanis ezeknek a gyerekeknek fejlettebbek a gátló készségei még akkor is, ha alacsony szocioökonómiai helyzetben nőnek fel (de Abreu et al. 2012). Ennek megfelelően elképzelhető, hogy könnyebben kizárják a zavaró ingereket, és így hatékonyabban szabályozzák a viselkedésüket mesehallgatás közben. Így lehetséges, hogy a tágabban értelmezett hátrányos helyzetű csoporton belül a kétnyelvű gyerekek kivételt képeznek.

6. Módszer

Olyan nemzetközi adatbázisokban kerestünk, mint a *PsychInfo*, az *ERIC* és a *Web of Science*. Nemcsak publikált folyóiratcikkeket, hanem disszertációkat (Verhallen 2009) is bevontunk. Mivel a szignifikáns eredmények nagyobb eséllyel kerülnek publikálásra folyóiratokban (Borenstein et al. 2009), ezzel a módszerrel az ún. publikációs torzítást próbáltuk kiküszöbölni. Emellett egyéb szakirodalom-áttekintések (Zucker et al. 2009), illetve a már bevont tanulmányok hivatkozási listáit is áttekintettük. Összesen több mint 3000 tanulmányt néztünk át.

Az eredeti metaanalízis keretében bevonásra került minden olyan elérhető kutatási eredmény, amelynek elérése során kísérleti vagy kvázikísérleti elrendezés keretében egy elektronikusan és egy hagyományosan bemutatott narratív történetet hasonlítottak össze óvodáskorú és kisiskolás gyerekek nyelvi és írás-olvasás fejlődésére gyakorolt hatása szempontjából. A bevont kutatási eredmények jellegzetességeit részletesen kódoltuk. Elbíráltuk például, hogy milyen multimédiás és interaktív elemek jelentek meg az elektronikus mesékben, illetve a minta jellegzetességeit. A mintáknál kódoltuk a gyerekek szocioökonómiai helyzetét, illetve hogy egy- vagy kétnyelvűek voltak. A környezetük szempontjából hátrányos helyzetű gyerekeket vizsgáló tanulmányok vagy alacsony szocioökonómiai körülmények között felnövő gyerekekkel (pl. Korat–Shamir 2007) vagy a szocioökonómiai hátrányon túl kétnyelvű, bevándorló családokból származó gyerekekkel (pl. Segers et al. 2004) foglalkoztak. A jelen metaanalízis során csak a meseértést és szótanulást célzó mérőeszközöket és a kétnyelvű mintákat vizsgáló tanulmányokat vontuk be. Fontos azonban megjegyezni, hogy mivel a tanulmányokban a kétnyelvű minták tipikusan alacsony szocioökonómiai helyzetű, bevándorló családok gyermekeiből álltak, így a metaanalízis eredményeiben nem tudtuk szétválasztani a kétnyelvűség hatását a szocioökonómiai státuszétól.

Az elektronikus és a tradicionális mesefeltételekben elért eredmények közti különbségre vonatkozóan hatásnagyságot számoltunk. A standardizált átlagos

különbség kiszámítására a Hedges-féle *g* mutatót választottuk, ami hasonló a Cohen-féle *d* mutatóhoz, azonban azzal ellentétben figyelembe veszi a minta nagyságát. A pozitív *g* érték azt jelzi, hogy a gyerekek az elektronikus mese kondícióban teljesítettek jobban, míg a negatív érték azt, hogy a tradicionális feltétel bizonyult eredményesebbnek. Az átlagos hatásnagyságok kiszámolásánál a *Comprehensive Meta-Analysis* szoftvert használtuk, amely a hatásnagyságokat a tanulmányok mintanagysága alapján súlyozza, tehát a nagyobb elemszámú vizsgálatokból származó hatásnagyságok nagyobb súlyt kapnak az átlagban.

7. Eredmények

6 tanulmányt találtunk, amelyben kétnyelvű, migráns családokból származó gyerekeket vizsgáltak: öt bírált folyóiratcikk, egy pedig disszertáció volt (Verhallen 2009). Ezekben összesen 9, a bevonási követelményinknek megfelelő összehasonlítás eredményeiről számoltak be. Ahogyan azt a melléklet[1] is mutatja, a vizsgálatok közül öt Hollandiában, egy pedig az Egyesült Államokban zajlott. A holland mintákban török és marokkói migráns családok, az amerikai mintában hispán kisebbségi családok gyermekei szerepeltek. Ennek megfelelően a holland minták esetében a gyerekek hollandot tanultak az óvodában, míg az otthoni környezetükben törökül, arabul, berberül beszéltek, az amerikai mintában pedig a gyerekek többségének az óvodában használt angol mellett a spanyol volt az anyanyelve. Mindegyik minta esetében alacsony szocioökonómiai helyzetről számoltak be a szerzők. Összesen 366 óvodáskorú gyermek adatát vontuk össze.

A résztvevők átlagosan 2,8-szer hallották a meséket egy digitális és egy tradicionális, a papíralapú mesekönyv olvasásához hasonló kondícióban. A 9 kontraszt közül 8 pusztán multimédiás elemekkel gazdagított mesét használt, míg egy tanulmány interaktív és multimédiás elemeket ötvöző mesét alkalmazott a digitális kondícióban. Egy kontraszt esetében a hagyományos mesekönyvfeltételben egy tanár interaktív módon olvasta fel a mesét az óvodai csoportnak (Segers et al. 2004), egy másik kontrasztnál kutatóasszisztensek olvasták fel a mesét a csoportnak bármiféle interaktivitást mellőzve (Silverman 2013), a maradék 7 kontraszt esetében pedig a hagyományos mesekönyvolvasást utánzó feltételben szereplő gyerekek is egy számítógép kijelzőjén látták a mesét egyesével, viszont semmi olyan elemet nem tartalmazott ez a mese, ami számítógép nélkül nem lehetett volna lehetséges: pusztán statikus képek jelentek meg a képernyőn, miközben

[1] https://www.researchgate.net/publication/308968063_Melleklet_TakacsSwart2016_ANYT

elhangzott a mese szövege. A 9 kontraszt közül egy kvázikísérleti elrendezést alkalmazott, vagyis a gyerekek nem véletlenszerűen lettek elosztva a digitális és hagyományos mesekondíciók között, hanem az óvodai csoport szintjén (Silverman 2013). A maradék 8 kísérleti kontraszt közül 7 kontrollcsoport terv *(between-subject)* és egy kontrollfeltétel terv *(within-subject)* elrendezést használt. Ami a kimeneti mutatókat illeti, 7 kontraszt esetében számoltak be meseértést vizsgáló kimeneti mutatón mért eredményekről, míg mind a 9 kontrasztnál mérték a gyerekek ismeretét a mesékből kiemelt célszavakról.

1. táblázat: A digitális mesék, valamint a pusztán multimédiás elemeket tartalmazó mesék hatása a tradicionális módon bemutatott mesékhez képest a kétnyelvű, migráns gyerekek meseértése és szótanulása szempontjából

		Átlagos hatásnagyság (*g*+)	A kontrasztok száma (*k*)	Standard hiba (SE)	95% konfidencia intervallum	*p*-érték
Meseértés	Összesen	0,37	7	0,23	[-0,07; 0,81]	,100
	Pusztán multimédiás elemekkel gazdagított mesék	0,53	6	0,19	[0,16; 0,89]	,005
Szókincs	Összesen	0,35	9	0,16	[0,04; 0,66]	,026
	Pusztán multimédiás elemekkel gazdagított mesék	0,43	8	0,16	[0,11; 0,75]	,008

7.1. Meseértés

Mint az a táblázatban is látszik, általánosságban az elektronikus meséknek nemszignifikáns, heterogén hatása volt a gyerekek meseértésére (Q (6) = 18,15, p = ,006). A pusztán multimédiás elemeket tartalmazó meséket szignifikánsan jobban értették a gyerekek, mint a tradicionálisan bemutatott történeteket. Ez közepes méretű (g+ = 0,53), homogén hatás volt (Q (5) = 8,03, p = ,15). Egyetlen multimédiás és interaktív elemeket is tartalmazó digitális mesét használó tanulmányt (Segers et al. 2004) találtunk. Ebben a vizsgálatban nem volt szignifikáns

különbség a digitális és a tradicionálisan bemutatott mese értése között (Hedges g = -0,41, SE = 0,26, 95% CI = [-0,92; 0,09], p = ,10).

7.2. Szókincs

A 6 bevont tanulmány 9 olyan összehasonlítást tartalmazott, amelyekben a mesékben használt szavak ismeretét mérték. A digitális mesék szövegéből szignifikánsan több szót tanultak a gyerekek, mint a tradicionális módon bemutatott mesékből. Ez egy kisméretű (g+ = 0,35), heterogén (Q (8) = 18,12, p = ,02) hatás volt, úgyhogy külön is megvizsgáltuk a multimédiás és interaktív elemek hatását. A pusztán multimédiás meséknek szignifikáns, közepes hatása volt (g+ = 0,43), amely továbbra is heterogén maradt (Q (7) = 14,28, p = ,046). Az egyetlen interaktív és multimédiás elemeket ötvöző mesének nem volt szignifikáns hatása (Hedges g = -0,18, SE = 0,26, 95% CI = [-0,68; 0,32], p = ,48).

8. Diszkusszió

Összességében elmondhatjuk, hogy hasonló eredményeket kaptunk, mint az eredeti metaanalízisben (Takács et al. 2015) az általánosabban vett hátrányos helyzetű gyerekek csoportjának esetében. A kétnyelvű, migráns gyerekeknél a meseértésre vonatkozóan nem volt szignifikáns hatása a digitális meséknek, viszont a gyerekek több szót tanultak ezekből a mesékből, mint a hagyományos úton bemutatott történetekből. Ami érdekesebb, hogy ezek a gyerekek a pusztán multimédiás elemeket tartalmazó meséket szignifikánsan jobban értették és több szót tanultak belőlük, mint a papíralapú mesekönyvekből. Ezek a különbségek közepes nagyságúak voltak, ami jelzi a kérdés gyakorlati jelentőségét is. Fontos megjegyezni, hogy minden kontraszt esetében a multimédiás elemekkel gazdagított meséket statikus képekkel bemutatott, mesekönyvszerű történetekhez hasonlították. Ez azt jelenti, hogy a feltárt különbségek nem a statikus illusztrációk jótékony hatását mutatják, hanem a multimédia ezeken felüli, *hozzáadott* értékét. Ezen eredmények erős bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a digitális technológia képes pozitívan befolyásolni a mesehallgatásból származó kognitív nyereségeket. Ez viszont csak abban az esetben történik meg, ha a digitális kiegészítések tervezésénél az emberi információfeldolgozás jellegzetességeit és korlátait figyelembe vesszük.

A jelen tanulmány eredményei megfelelnek a kettős kódolás (Paivio 2007) és a multimédiatanulás (Mayer 2003) elméleteknek. A gyerekek minden probléma

nélkül tudták párhuzamosan feldolgozni a verbális és nemverbális információt a bevont tanulmányokban, sőt, a több nemverbális elemmel gazdagított meséket jobban értették, mint a pusztán statikus képekkel illusztráltakat. Tehát egy intenzívebb multimédiás élmény nem hogy kognitív túlterhelést eredményez, hanem kifejezetten segíti a verbális tartalom megértését, és valószínűleg komplexebb mentális reprezentáció megalkotásához vezet.

Ez a multimédia-hatás nagyobb a kétnyelvű, migráns gyerekek esetében, mint a nem hátrányos helyzetű gyerekeknél, ahol kisméretű hatásokat találtunk (Takács et al. 2015). Beigazolódott tehát, hogy azon gyerekek, akiknek feltehetően kisebb a szókincsük a mesében használt nyelven, mivel alacsony szocioökonómiai helyzetben nőnek fel, valamint más nyelvet beszélnek az otthoni környezetben, és csak az óvodában kezdik el használni a célnyelvet, többet profitálnak a multimédiás elemek értelmezést segítő szerepéből, így számukra még fontosabb a hozzáadott nemverbális információ, ami valószínűleg kiegészíti a mese szövege alapján meg nem értett részleteket. Elmondhatjuk, hogy a kongruens multimédiás elemek konkretizálják a mese absztrakt és komplex nyelvezetét és kifejezéseit, és a jelen tanulmányban bizonyítékot találtunk arra is, hogy ez a kétnyelvű, migráns gyerekek esetében szintén facilitálja a szövegértést és a szótanulást.

A multimédiás elemek jótékony hatásának mechanizmusait illetően több alternatíva is felmerül. Egyrészt a nemverbális elemek hozzáadott információt hordoznak, tehát egy multimédiás bemutatás során több információhoz jut a gyerek, és amennyiben a mese szövegét nem teljesen érti, a nemverbális ingerek kipótolhatják ezeket a lyukakat. Egy másik mechanizmus lehet, hogy a mozgó részletek, a zoomolás, a zene és a hanghatások olyan részletekre irányítják a gyermek figyelmét, amelyek kulcsfontosságúak az elmondott mese szempontjából, így facilitálva a verbális és nemverbális információ koherens mentális reprezentációba való rendezését. Erre bizonyítékot találtunk egy szemmozgáskövetési kísérlet során, ahol kiderült, hogy az animációban megjelenő mozgó részletek vonzzák a gyerekek vizuális figyelmét (Takács–Bus 2016). Ezt ahhoz lehet hasonlítani, amikor meseolvasás közben a felnőtt az illusztráció kulcsfontosságú részleteire mutat. A legvalószínűbb magyarázatnak a két mechanizmus párhuzamos működése tűnik.

Egy másik alternatív magyarázat a multimédiás mesék előnyét illetően, hogy nem a gyerekek kognitív információfeldolgozását segítik, hanem pusztán az érdeklődésüket keltik fel, és tartják fenn jobban. Verhallen–Bus (2009) a kétnyelvű, migráns gyerekek mentális erőfeszítését vizsgálta digitális és statikus mesék hallgatása közben egy elektrofiziológiai mérőeszköz, a bőr elektrodermális aktivitásának mérésével. Azt találták, hogy a mese negyedik hallgatására a hagyományosan bemutatott mesék esetében jelentősen csökkent a gyerekek befektetett mentális

erőfeszítése, míg a multimédiás meséknél ugyanolyan magas szinten maradt, mint a mese első meghallgatásakor. Az eredeti metaanalízis során (Takács et al. 2015) bevontunk olyan kimeneti mutatókat is, mint a gyerekek a mesehallgatás közbeni figyelme és kommunikációs kezdeményezései, és azt találtuk, hogy a digitális mesék kontextusában nem figyeltek a gyerekek szignifikánsan jobban. Ebből következik, hogy nem valószínű, hogy az magyarázná a multimédiás mesék előnyét, hogy jobban lekötik a gyerekek figyelmét, mint a hagyományos úton bemutatott történetek. Tehát feltételezhetjük, hogy a multimédiás elemekkel gazdagított mesék előnye a kognitív, információfeldolgozási folyamatok facilitálásában rejlik.

Narratív irodalomáttekintésünkben (Bus et al. 2015) felvetettük, hogy a pusztán dekoratív multimédiás elemek, amelyek nem állnak direkt, kongruens kapcsolatban a mese szövegével, kivételt képeznek, mert nem segítik elő a gyerekek meseértését és szótanulását. Ezt a hipotézisünket, ahogyan az eredeti metaanalízisben, a jelen vizsgálatban sem tudtuk tesztelni. A bevont, pusztán multimédiás meséket vizsgáló tanulmányok esetében ugyanis kongruens multimédiás elemeket használtak. A 8 kontrasztból hetet egyazon kutatócsoport készített, és ugyanazt a DVD-n elérhető, multimédiás mesét használták (Winnie, a boszorkány), a nyolcadik kontraszt során pedig két amerikai oktató televízióműsor hatását mérték. Mind a három multimédiás mese a történet szövegéhez szorosan illeszkedő nemverbális elemeket tartalmaz. Mindenesetre a felvázolt kognitív elméletek tükrében logikus az a hipotézisünk, amely szerint a nem kongruens multimédiás elemek nem adnak hozzá a gyerekek meseértéséhez és szótanulásához. A hipotézis teszteléséhez azonban további szigorúan szabályozott kísérletekre van szükség.

A jelen metaanalízisben összevont multimédiás mesék között különbség lehet, hogy míg a holland kísérletekben egy mesekönyv került átültetésre, így leíró, elbeszélő nyelvezetet tartalmaz, addig az amerikai oktató televízióműsorok párbeszédekből állnak. Ennek megfelelően valószínűnek tűnik, hogy a leíró szöveg nyelvezete komplexebb és szofisztikáltabb, sokszor absztraktabb kifejezéseket tartalmaz, mint a párbeszédeken alapuló nyelvezet. Ennek a hatását sem tudtuk kvantitatív módszerekkel vizsgálni, de érdemes megjegyezni, hogy Silverman (2013) nem talált szignifikáns különbséget abban, hogy hány szót tanultak a gyerekek a multimédiás mesékből és annak könyvszerű bemutatásából. Elképzelhető, hogy a multimédiás elemek által szolgáltatott nemverbális információnak a mesekönyvekre jellemző absztrakt és komplex kifejezések és szavak esetében van jelentős hozzáadott értéke, és a könnyebben érthető, köznapibb nyelvezet esetében nincs.

Az interaktív elemek hatására vonatkozó hipotézisünket nem sikerült tesztelnünk a jelen metaanalízis kereteiben. Érdemes megjegyezni azonban, hogy az egyetlen bevont tanulmány, amelyben interaktivitást találtunk, egy számítógépen

bemutatott, interaktív és multimédiás elemeket ötvöző mesét hasonlított össze az óvodapedagógus által a csoportnak felolvasott mesekönyvvel (Segers et al. 2004). A vizsgálat eredménye, hogy a kétnyelvű, migráns gyerekek szignifikánsan több szót tanultak akkor, amikor az óvodapedagógus olvasta fel a mesét, mint amikor a szoftver segítségével hallották az interaktív mesét, és játszottak vele. Itt több tényező is szerepet játszhat abban, hogy az összesített eredményekkel ellentétes hatást találtak. Először is, az eredeti metaanalízisben bizonyítékot találtunk arra, hogy az interaktív elemek elvonják a gyerekek figyelmét a meséről, és a multimédiás elemek jótékony hatása is elveszik, amikor interaktív elemekkel ötvözik őket. Másrészt, egy másik metaanalízisben a multimédiás meséket hasonlóan hatékonynak találtuk, mint egy felnőtt segítő támogatását a meseolvasás közben (Takács et al. 2014). Segers et al. (2004) azt az instrukciót adta a vizsgálatban részt vevő óvodapedagógusoknak, hogy úgy viselkedjenek a mesekönyvolvasás során, ahogy egyébként szoktak, tehát az óvodapedagógus feltehetett kérdéseket a csoportnak a mese közben, illetve explicit módon megmagyarázhatott egy-egy nehezebb szót. Ebből a vizsgálatból tehát nem derül ki egyértelműen, hogy a kétnyelvű, migráns óvodások esetében milyen hatása lehet a mese közben megjelenő interaktív elemeknek. Ahogy azt már hipotézisként megfogalmaztuk, elképzelhető, hogy a kétnyelvűségből fakadó magasabb szintű gátló működéseknek (de Abreu et al. 2012) köszönhetően ezeket a gyerekeket kevésbé zavarják meg az interaktív funkciók, és jobban képesek a viselkedésüket szabályozni, ezáltal a figyelmüket a mesére irányítani mesehallgatás közben. Amennyiben ez beigazolódik, úgy elképzelhető, hogy a történet szempontjából kongruens, interaktív elemek jótékonyan segítik a meseértést és a szótanulást a kétnyelvű gyerekek esetében.

9. Limitációk

A jelen metaanalízis keretében összesen 6 tanulmányt találtunk, ami nem elég ahhoz, hogy részletesebb elemzéseket, moderátoranalíziseket végezzünk. A metaanalízis legnagyobb korlátja, hogy egyet kivéve minden vizsgálat Hollandiában zajlott, és azok közül is egy kivételével minden eredmény egyetlen kutatócsoport (Adriana G. Bus kutatócsoportja) munkáiból származik, akik ugyanazt a mesét használták minden kísérlet során. Ennek eredményeképpen még nem lehetnénk biztosak abban, hogy ezek az eredmények általánosíthatóak más kultúrában élő gyerekekre vagy más történetekre is. Ezzel szemben az eredeti metaanalízisben számtalan független kutatócsoport és különböző digitális mese adatait vontuk össze, és mivel a jelen eredmények nagyon hasonló tendenciákat

mutatnak, feltételezhetjük, hogy azok így más történetekre vagy résztvevőkre is vonatkoztathatók.

Mind a hat vizsgálat során a kísérlet résztvevői alacsony szocioökonómiai helyzetű, migráns családok gyermekei voltak, nagyrészt a hollandiai török és marokkói kisebbségből. Ennek megfelelően a jelen metaanalízisbe bevont kétnyelvű gyerekek alacsony szocioökonómiai helyzetű családokból származtak, így önmagában a kétnyelvűség szerepét nem tudtuk vizsgálni.

10. Összegzés

A migráns, kétnyelvű gyerekek súlyosan veszélyeztetettek a második nyelvi szókincsük fejlődése szempontjából: egyrészt az alacsony szocioökonómiai helyzetük miatt, másrészt hogy az oktatásban használt nyelvvel csak az óvodában kezdenek ismerkedni. Ezeknek a gyerekeknek kisebb a második nyelvi szókincse óvodás éveik során, mint az egynyelvű, többségi családokból származó társaiknak, és ez a különbség az iskolakezdéskor továbbra is fennáll (Uccelli–Páez 2007). Ez óriási hátrányt jelent számukra, hiszen a gazdag szókincs teszi lehetővé a későbbi zökkenőmentes olvasottszöveg-értést (Bialystok 2002), amely a későbbi iskolai teljesítményt nagymértékben meghatározza, így a két csoport közti szakadék az iskolába való belépés pillanatában, a későbbi tanulmányok során egyre csak tágul, ami a korai intervenció fontosságát fémjelezi.

További kísérletek szükségesek annak a vizsgálatához, hogy hogyan tudják a digitális mesék a legoptimálisabban segíteni az óvodapedagógus munkáját egy multikulturális óvodai csoportban, ahol a migráns, kétnyelvű gyerekeknek más igényeik lehetnek, mint egynyelvű társaiknak. Az eddigi, szakirodalomban található eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a nagycsoportos mesekönyvolvasás nem olyan hatékony a gyerekek szövegértése szempontjából, mint a kiscsoportos olvasás (Morrow–Smith 1990), valamint a kétnyelvű gyerekek esetében a nehezebb szavak kiemelése és magyarázata kiemelkedően fontos lehet (Collins 2010). Az óvodapedagógusnak nem mindig van ideje arra, hogy egyesével vagy akár kis csoportokban foglalkozzon a gyerekekkel, ilyen esetekben segíthetnek például a különböző digitális eszközök, azonban fontos, hogy tisztában legyünk vele, hogy mely digitális tartalmak támogatják a gyerekek fejlődését, és melyek azok, amik nem járulnak hozzá.

A jelen metaanalízis eredményei az elérhető bizonyítékok szintézise alapján a multimédiás mesék potenciálját mutatják a migráns, kétnyelvű óvodások nyelvi fejlesztése szempontjából. A metaanalitikus eredményekből az derül ki, hogy a

multimédiás elemekkel gazdagított meséket jobban értik ezek a gyerekek, és több szót is tanulnak belőlük. Továbbá az információfeldolgozási elméletek fényében fontosnak tűnik, hogy a nemverbális elemek szorosan kapcsolódjanak a mese szövegéhez, ugyanis csakis ebben az esetben feltételezhető, hogy segítik a gyerekek meseértését és szótanulását.

Köszönetnyilvánítás

A jelen metaanalízis adatait a doktori kutatásom során gyűjtöttem kolleganőm, Elise K. Swart és témavezetőm, Prof. Dr. Adriana G. Bus segítségével. A kutatást a Holland Tudományos Társaság *(Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO))* pályázata támogatta az *On the efficacy of digitized storybooks for young learners with attention problems* (411-07-216) nevű projekt keretében, amelyet Prof. Dr. Adriana G. Bus nyert el.

Emellett köszönettel tartozom Paulik Csabának és Kassai Rékának a kézirat egy korábbi verziójára adott hasznos megjegyzéseikért.

Irodalom

A csillaggal (*) jelölt tanulmányok bevonásra kerültek a jelen metaanalízisben.

Abreu, Pascale M. J. E. de – Anabela Cruz-Santos – Carlos J. Tourinho – Romain Martin – Ellen Bialystok 2012. Bilingualism enriches the poor enhanced cognitive control in low-income minority children. Psychological Science 23: 1364–1371.

Adesope, Olusola O. – Tracy Lavin – Terri Thompson – Charles Ungerleider 2010. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. Review of Educational Research 80: 207–245.

Bialystok, Ellen 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. Language Learning 52: 159–199.

Bialystok, Ellen – Gigi Luk – Kathleen F. Peets – Sujin Yang 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition 13: 525–531.

Bleses, Dorthe – Guido Makransky – Philip Dale – Aners Højen – Burcak Aktürk Ari 2016. Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. Applied Psycholinguistics 37: 1461–1476.

Borenstein, Micheal – Larry V. Hedges – Julian P. T. Higgins – Hannah R. Rothstein 2009. Introduction to meta-analysis. Chichester, UK: Wiley.

Bus, Adriana G. – Zsófia K. Takács – Cornelia A. T. Kegel 2015. Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. Developmental Review 35: 79–97.

Calvo, Alejandra – Ellen Bialystok 2014. Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. Cognition 130: 278–288.

Collins, Molly F. 2010. ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. Early Childhood Research Quarterly 25: 84–97.

Dickinson, David K. – Allyssa McCabe – Nancy Clark–Chiarelli – Anne Wolf 2004. Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. Applied Psycholinguistics 25: 323–347.

Hackman, Daniel A. – Martha J. Farah – Michael J. Meaney 2010. Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. Nature Reviews Neuroscience 11: 651–659.

Hart, Betty – Todd R. Risley 2003. The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. American Educator 27: 4–9.

Justice, Laura M. – Joanne Meier – Sharon Walpole 2005. Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 36: 17–32.

Korat, Ofra – Adina Shamir 2007. Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. Journal of Computer Assisted Learning 23: 248–259.

Mayer, Richard E. 2003. The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. Learning and Instruction 13: 125–139.

Mol, Suzanne E. – Adriana G. Bus 2011. To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. Psychological Bulletin 137: 267–296.

Morrow, Lesley M. – Jeffrey K. Smith 1990. The effects of group size on interactive storybook reading. Reading Research Quarterly 25: 213–231.

Paivio, Allan 2007. Mind and its evolution. A dual coding approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Robbins, Claudia. – Linnea C. Ehri 1994. Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. Journal of Educational Psychology 86: 54–64.

*Segers, Eliane – Lianne Takke – Ludo Verhoeven 2004. Teacher-mediated versus computer-mediated storybook reading to children in native and multicultural kindergarten classrooms. School Effectiveness and School Improvement 15: 215–226.

*Silverman, Rebecca 2013. Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. Contemporary Educational Psychology 38: 170–179.

Takács, Zsófia K. – Adriana G. Bus 2016. Benefits of motion in animated storybooks for children's visual attention and story comprehension. An eye-tracking study. Frontiers in Psychology 7: 1591.

Takács, Zsófia K. – Elise K. Swart – Adriana G. Bus 2014. Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. Frontiers in Psychology 5: 1–12.

Takács, Zsófia K. – Elise K. Swart – Adriana G. Bus 2015. Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. Review of Educational Research 85: 698–739.

Uccelli, Paola – Mariela M. Páez 2007. Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools 38: 225–236.

*Verhallen, Marian J. A. J. 2009. Video storybooks: A worthwhile investment for all young L2 learners? (Unpublished doctoral dissertation). Leiden, The Netherlands: Leiden University.

*Verhallen, Marian J. A. J. – Adriana G. Bus 2009. Video storybook reading as a remedy for vocabulary deficits: Outcomes and processes. Journal for Educational Research Online 1: 172–196.

*Verhallen, Marian J. A. J. – Adriana G. Bus 2010. Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. Journal of Educational Psychology 102: 54–61.

*Verhallen, Marian J. A. J. – Adriana G. Bus – Maria T. de Jong 2006. The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. Journal of Educational Psychology 98: 410–419.

Zucker, Tricia A. – Amelia K. Moody – Michael C. McKenna 2009. The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. Journal of Educational Computing Research 40: 47–87.

The potential of multimedia stories for fostering the language skills of bilingual, immigrant preschoolers: A meta-analysis

Abstract: The present study reports on the results of a meta-analysis that synthesized all (quasi-) experimental studies that assessed the efficacy of stories enhanced with technological elements and stories presented in more traditional format that resembled storybook reading for immigrant, bilingual preschoolers' story comprehension and word learning. Results show the efficacy of automatic, congruent multimedia elements (animation, background music, sound effects) for children's comprehension and expressive vocabulary. Multimedia stories can play an important role for closing the language gap in multicultural preschool classrooms.

Keywords: multimedia learning, bilingualism, immigrant children, storybook reading

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

A manysi örökségnyelv oktatási kísérletei és eredményei

Horváth Csilla
Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézet
naj.agi@gmail.com

Kivonat: A cikk témája a manysi nyelv revitalizációját célul kitűző törekvések, kezdeményezések bemutatása, különös tekintettel a revitalizációs intézmények munkájának eredményeként megjelent új nyelvoktatási módszerekre. A cikk bemutatja a manysi beszélőkre vonatkozó demográfiai és szociolingvisztikai adatokat, a nyelvhasználat és a nyelvelsajátítás stratégiáit, valamint az urbanizációnak a nyelvre gyakorolt hatását. A cikk középpontjában a Liling Szojum Központ revitalizációs programja, annak közoktatásra gyakorolt hatása, illetve az ennek a hatásnak az eredményeként létrejött új manysi nyelvoktatási eszközök állnak.

Kulcsszavak: manysi nyelv, nyelvi revitalizáció, urbanizáció, kisebbségi oktatás

1. Bevezetés

A manysi társadalom kétnyelvűségének (valószínűsíthető többnyelvűségének) kezdetei a történelem homályába vesznek. Ugyanennyire problematikus lenne a nyelvcsere folyamatának kezdetét meghatározni, annyi azonban biztos, hogy a kutatók (például Munkácsi, idézi Zsirai 1937/1994, 165–166) már több mint száz éve panaszkodnak arra, hogy az előrehaladott asszimiláció és nyelvcsere miatt nehezen tudnak manysi adatközlőt találni. Valószínűsíthető tehát, hogy a manysi társadalom egy része már a 19. század folyamán a nyelvcsere útjára lépett, a folyamat pedig azóta is tart.

A legutóbbi népszámlálások adatait értelmezve a manysi (és más kisebb finnugor nyelvek beszélőinek körében zajló) nyelvcserefolyamatokról finnugor nyelvészek a folyamat gyorsasága felett érzett aggodalmukban pesszimistán véleked-tek, illették a *nyelvhalál* terminussal is (Skutnabb-Kangas (ford. Sipos) 2004, 17), ugyanakkor a nyelvi vitalitás helyzetéről rövid leírásokon túl a 2000-es évekig kevés mű számolt be. A századforduló után a terepmunkát végző kutatók beszámolóinak eredményeként a nyelvcsere és a nyelvi vitalitás állapotáról alaposabb és pontosabb, a megfelelő szociolingvisztikai terminusokkal dolgozó leírások is készültek (a manysi nyelv esetében ilyen pl. Bíró–Sipőcz 2009). Így ma már általánosan ismert tény, hogy a 20-21. század fordulóján a manysi–orosz kétnyelvűségi helyzet aszimmetrikus: míg tulajdonképpen nincs olyan manysi beszélő, aki ne

beszélne valamilyen mértékben oroszul is, addig az orosz (vagy általában véve a többségi) közösségben elszórtan lehet csak olyan embert találni, aki beszélni tudna manysiul.

A nyelvcsere folyamata mellett a 21. században megjelentek a nyelvcsere megállítását, a manysi nyelvi revitalizációt célul kitűző kezdeményezések, intézmények is. A revitalizációs kezdeményezések elsődleges terepe a városi környezet, különösen pedig Hanti-Manszijszk, a Hanti-Manysi Autonóm Körzet fővárosa, emellett a kezdeményezések hatóköre – annak a közoktatási struktúrára gyakorolt hatása révén – immár a vidéki települések közösségeire és intézményeire is kiterjed. Jelen írásomban a revitalizációs intézmények és a közoktatás egymásra való hatását, illetve az ennek a kölcsönhatásnak az eredményeként létrejött új megközelítésmódot, oktatási módszereket és segédanyagokat mutatom be.

A cikkben említett adatok túlnyomó részét a Hanti-Manysi Autonóm Körzetben, elsősorban Hanti-Manszijszkban végzett terepmunkáimon, a nyelvi revitalizáció szemszögéből lényeges színtereken végzett résztvevő megfigyelés során gyűjtöttem 2006 és 2016 között hat alkalommal, összesen mintegy tizenöt hónap időtartam alatt. Az adatok kisebb része a manysikra vonatkozó föderációs, illetve regionális statisztikákból, valamint 2009 óta a különböző közösségi oldalakon végzett online megfigyelések értékeléséből származik.

2. Szakirodalmi kitekintés

A nyelvi vitalitás vizsgálatának szakirodalmából szinte teljesen hiányoznak az oroszországi őshonos népek szociolingvisztikai helyzetét bemutató munkák, így nem meglepő, hogy a manysi nyelv és a manysi beszélők helyzetéről nem születtek átfogó tanulmányok. A kisszámú, oroszországi szerző tollából megjelent rövid helyzetjelentés (pl. Skribnik–Koshkaryova 1996; Сподина 2011) egyfelől gyakran együtt emlegeti a két obi-ugor nyelvre, a hantira és a manysira vonatkozó adatokat, vagyis nehéz vagy lehetetlen kizárólag a manysi beszélőkre vonatkoztatni a következtetéseket, másfelől a szerzők általában nem tesznek különbséget a hagyományos manysi településeken és a multietnikus nagyvárosokban élő manysik körében tapasztalt nyelvhasználati jelenségek között.

Az egyes nyelvhasználati színterek közül a nyelvoktatáshoz mint egyszerre nyelvhasználati, nyelvelsajátítási és nyelvtervezési színtérhez található a legtöbb hasznos példa. Ugyan a manysi nyelvoktatással foglalkozó monográfia nem ismert, számos rövidebb írás szól a szomszédos őshonos népek nyelvoktatási problémáiról, kérdéseiről (pl. Jääsalmi-Krüger 1998; illetve Ventsel–Dudeck 1998 a

hanti nyelvű oktatásról), illetve tágabban az oroszországi arktikus népek oktatási helyzetéről (pl. Bartels–Bartels 1995; Lavrillier 2013). A manysi nyelvoktatási helyzet pontosabb elemzését segíti a kétnyelvű oktatási módszereket bemutató szakirodalom (elsősorban García 2012; ezen kívül García et al. 2013; Skutnabb-Kangas et al. 2009; valamint Chimbutane 2011) is.

Míg a veszélyeztetett nyelvek revitalizációs törekvéseinek, az ezeken a nyelveken folytatott oktatás bemutatásának már kanonizált szakirodalma van, addig az urbanizáció őshonos nyelvekre gyakorolt hatása, a veszélyeztetett őshonos nyelvek urbanizált körülmények között történő oktatása, esetleg elsajátítása viszonylag új kutatási témának számít. Fokozottan igaz ez az uráli nyelvekre is, holott a nyelvi és társadalmi változások gyorsasága indokolja az azokra válaszul megjelenő kezdeményezések mielőbbi elemzését. Bár az uráli nyelveket beszélő népek jelentős része városokban él, a nyelvet beszélők száma pedig folyamatosan csökken, és szórványosan, de egyre nagyobb számban lépnek színre nyelvi revitalizációval kísérletező intézmények is, a szakirodalom csak kisszámú, elsősorban Finnországhoz köthető (pl. Huss 1999; Olthuis et al. 2013) példát ismer.

A Hanti-Manszijszkban a 21. században kezdődő revitalizációs kezdeményezések stratégiájukban és hatásukban is hasonlítanak egyrészt az oroszországi arktikus népek hasonló folyamataihoz, másrészt – az eltérő intézményi támogatás és társadalmi háttér ellenére is – beleilleszkednek az általában az északi népek revitalizációs tendenciáiba is. Kutatásukhoz ezért elengedhetetlen egyrészt a fiatal nyelvelsajátító aktivisták nyelvhasználatra és nyelvi revitalizációra gyakorolt hatását bemutató irodalom (elsősorban pl. Wyman 2012; Wyman et al. 2014; illetve Gray 2005), valamint a nyelvi revitalizáció és a nyelvi tervezés összefüggéseit vizsgáló (pl. McCarty 2013) irodalom.

A szibériai őshonos népek városi színtéren történő kutatásával a nyelvtudomány is, a néprajz és a kulturális antropológia (bővebben Nagy 2016) is adós, ami annál is inkább égető kérdés, mert „láthatjuk, hogy a város mint terep negligálásával nemcsak Szibéria lakosságának túlnyomó része marad ki a kutatásokból, de az északi kisnépekhez tartozók jelentős része is kikerül a vizsgálatok köréből. Ha az obi-ugorokat nézzük, ott az átlagnál is nagyobb a különbség: majdnem minden második ember elvész a kutatások számára" (Nagy 2016, 5).

3. A manysi nyelv szociolingvisztikai helyzetének bemutatása

3.1. Demográfiai adatok

A manysi az uráli nyelvcsaládba tartozó, erősen veszélyeztetett őshonos nyelv, melyet elsősorban Nyugat-Szibériában, a Hanti-Manysi Autonóm Körzet területén beszélnek. A 2002-es összoroszországi népszámlálás adatai szerint az Oroszországi Föderációban 11 432 fő vallotta magát manysinak, a 2010-es adatok szerint a manysik lélekszáma 12 269 főre nőtt. Míg a magukat manysinak vallók száma lassan, de biztosan nő, a nyelvet beszélők száma radikálisan csökken, 2002-ben saját bevallása szerint még 2750, míg 2010-ben már csak 938 fő beszélte a manysi nyelvet.

3.2. Nyelvhasználat

A manysi nyelv sem a Hanti-Manysi Autonóm Körzetnek, sem a fővárosnak, Hanti-Manszijszknak nem hivatalos nyelve. Vitalitása a revitalizációs kezdeményezések megjelenése előtt erősen korlátozott volt. Nem rendelkezik gazdasági jelentőséggel, csupán marginális szerepet játszik a törvényhozásban és a politikában, korlátozott mértékben van jelen a hivatalos és félhivatalos nyelvhasználati színtereken. Legerősebb pozíciót a családi nyelvhasználatban, illetve a nyelvoktatásban töltött be, azonban a manysik körében általánosan elterjedt interetnikus házassági rendszer, és ennek következtében az orosz mint családi nyelv használata, illetve a manysi nyelvű közoktatás változatos problémái miatt ez az erős pozíció csak viszonylagosan volt értelmezhető. Az említett két nyelvhasználati színtér a manysi nyelv használatát, így a manysi nyelv vitalitását sem erősíteni, sem megtartani nem volt, nem lett volna képes.

Az 1990-es évektől kezdődően a manysi nyelv olyan (tipikusan urbanizált) nyelvhasználati színtereken is megjelent, melyeken nem-városi közegben egyébként nem volt megtalálható. Ilyen színtérnek számít a manysi nyelvű sajtó, média, szórakoztatóipar (a manysik esetében ez a színház, könnyűzene), közéleti események (rendezvények, ünnepségek, konferenciák). Az, hogy a manysi az említett nyelvhasználati színtereken a revitalizációs törekvések előtt is megjelent, a színterek számszerű bővülését okozta, ugyanakkor a nyelvi vitalitásra maradandó pozitív hatást nem gyakorolt. Az említett nyelvhasználati színtereken vagy olyan kevés állandó nyelvhasználó jelent meg (a sajtó és a média esetében), vagy maguk a nyelvhasználati események jelentek meg olyan sporadikusan (színházi előadások,

rendezvények), hogy bár a manysi nyelv presztízsének emelésére alkalmasnak bizonyultak, állandó nyelvhasználati színtérként azonban nem rögzülhettek.

A nyelvhasználati színterek közül jelentősége miatt kiemelkedik a manysi sajtó és a média. Az 1989-ban alapított manysi folyóirat, a Luima Szeriposz egyetlen kiszámíthatóan és rendszeresen jelentkező manysi nyelvű forrásként befolyást gyakorol mind általában a manysi nyelv használatára, mind a nyelvhasználati stratégiákra (a folyóirat nyelvhasználatra gyakorolt hatásáról bővebben l. Bíró–Sipőcz 2009). A sajtó mellett a manysi nyelv a médiában is jelen van, hetente több alkalommal jelentkező rádiós műsorok és tévés hírműsorok érhetők el a helyi rádió- és televíziócsatornák programjain. Az adások azonban tematikájukat tekintve kevésbé változatosak, mint a sajtóban megjelent írások, és sajnálatos módon a csatornák honlapjának archívumába sem kerülnek föl.

A manysi nyelv korlátozott, de stabil pozícióval rendelkezik a kulturális szférában (elsősorban az Obi-Ugor Színház előadásain keresztül), a hagyományos hitvilághoz kapcsolódó vallási rendezvényeken. A telefon- és internethálózat 2000-es évek második felében történő kiépülése után a manysi nyelv az interneten is megjelent, egyelőre elsősorban a közösségi médiában van folyamatosan jelen.

3.3. Nyelvelsajátítás

A manysi nyelvet beszélők csoportját hagyományosan három nagyobb csoportra szokás osztani (bővebben pl. Skribnik–Koshkaryova 1996). A legidősebb (hatvanöt éves, vagy annál idősebb) manysi generációt a manysi nyelv anyanyelvi beszélőinek egyre fogyatkozó rétege alkotja. Ennek a generációnak a képviselői manysi nemzetiségű nagycsaládokban született, manysi nemzetiségű településeken felnőtt, általában legfeljebb alapfokú végzettséggel rendelkező beszélők, akik az orosz nyelvvel és az urbanizált életkörülményekkel csak felnőtt korukban, jellemzően gyermekeik révén kerültek kapcsolatba. Kapcsolati hálójuk elsősorban közvetlen hozzátartozóikból, gyermekkori barátaikból áll, akikkel a manysi nyelvet használják.

A középkorú (harmincöt és hatvanöt év közötti) generáció tagjai közül a manysi nyelvet teljes biztonsággal csak azok képesek használni, akik manysi családban, manysi településen nőttek fel. Ebben a csoportban jóval sokszínűbben alakulnak a nyelvismereti és nyelvhasználati szokások: a korosztály körében alacsonyabb a manysi nyelvet ismerők aránya, mivel a többség a nagyobb, többnemzetiségű településeken nőtt fel, bentlakásos iskolában tanult. A középkorúak között találhatók olyanok is, akik az általános iskolában találkoztak először az orosz nyelvvel,

és nem ritkán megaláztatást, vagy akár fizikai inzultust is el kellett szenvedniük a kisebbségi nyelv ismerete, használata miatt (Bartels–Bartels 1995, 56), így a nyelvet csak családi vagy bizalmas közegben használták, tudásukat pedig jellemzően nem adták tovább gyermekeiknek.

A legfiatalabb generáció szinte minden tagja többnemzetiségű családban nőtt fel. A manysi nyelvet közülük kevesen beszélik, a többség társalgási szinten sem ismeri, mivel sem a szülőktől nem tanulhatta meg, sem a közoktatás nem biztosított lehetőséget a nyelv elsajátítására vagy használatára. A kutatások szerint a Hanti-Manysi Autonóm Körzet őshonos diákjainak kimagaslóan magas hányada orosz egynyelvű, ennek ellenére a helyi őshonos kisebbségi nyelvek presztízse lassan, de szignifikánsan nő, olyanok is anyanyelvüknek vallják, akik egyébként saját bevallásuk szerint sem beszélik ezeket a nyelveket (Сподина 2011, 214).

4. Az urbanizáció hatása a nyelvi attitűdökre

A 2002-es népszámlálási adatok szerint a manysik 51,8%-a, a 2010-es adatok szerint már 57,3%-a él városias jellegű településeken. Az urbanizáció folyamata jelentős hatással van a manysi nyelv használatának átalakulására. Az urbanizált környezetben számos olyan tényező figyelhető meg, mely gyorsítja a nyelvcsere folyamatát, mint például a tradicionálisnak tekintett életmód (halászat, vadászat, réntartás), a manysi nyelvi közoktatás, illetve a dominánsan manysi nyelvhasználati színterek hiánya. Ismert ugyanakkor, hogy az urbanizált környezet az ideálisabb gazdasági körülményeken és a bővebb technikai lehetőségeken keresztül a falvakban nem hozzáférhető eszköztárat is kínál, mely éppen a nyelvi revitalizáció működését segíti elő. Olyan korábban ismeretlen nyelvhasználati színterek jelentek meg például, mint a szórakoztatóipar (színház, könnyűzene) vagy az internet, ezen kívül a nyelvhasználati szokások is átalakultak.

Az őshonos nyelvek presztízsének változását okozta a körzet kulturális brandépítési stratégiája. A Hanti-Manysi Autonóm Körzet és Hanti-Manszijszk mint adminisztratív és kulturális központ gyakran szerepelteti az őshonos obi-ugorokra utaló Jugra nevet, az obi-ugor népek kultúrájából merített díszítőelemeket és szakrális ünnepeket, ezáltal megteremtve Oroszországon belül a körzet és a város saját identitását (Nagy 2016, 10–11). Az obi-ugor kulturális elemek hiteles felmutatásához a többségi társadalomnak hitelesnek tekintett obi-ugorokra, köztük hitelesnek tekintett manysikra is szüksége van, ennek a hiteles obi-ugor identitásnak a meghatározása azonban urbanizált körülmények között egyáltalán nem problémamentes. Míg mind a törvényalkotás, mind a tudományos és általában

vett közvélemény számára még mindig a hagyományos életmódot követő, tehát időszakosan vándorló, halászatból, vadászatból, réntartásból élő obi-ugorok testesítik meg az őshonos kisebbségi népek prototipikus képviselőjét, addig ez a csoport a körzetben élő obi-ugoroknak alig 8%-át alkotja (Nagy 2016), a Hanti-Manszijszkban élő manysik között pedig éppen nem fellelhető. Mivel a városi lakóhely a legkézzelfoghatóbb identitásformáló elemtől, a hagyományos életmódtól fosztja meg a hanti-manszijszki manysikat, az interetnikus házasságok révén pedig a leszármazás sem értelmezhető kizárólagos tényezőként, legáltalánosabb identitásképző elemként a manysi kultúra, azzal együtt pedig a nyelv ismerete nyer különös jelentőséget.

5. A nyelvoktatási stratégiák átalakulása

5.1. Nyelvi revitalizációs kezdeményezések és a közoktatás kölcsönhatásai

A nyelvi revitalizációs törekvéseket szükségszerűen kísérő nyelvi tervezés folyamatába Wardhaugh szerint (2002, 312) a státusztervezés és korpusztervezés, Cseresnyési (2004, 165) szerint pedig ezek mellett a nyelvelsajátítás-tervezés sorolható. A manysi nyelv esetében sem a hatalom, a hivatalok, sem a manysi intézmények, közösségek részéről nem tapasztalható a nyelv státuszának megváltoztatását célzó törekvés. Korpusztervezéssel fennállása alatt az Ugor Állami Egyetem manysi tanszéke, az 1991-ben alapított Obi-Ugor Kutatóintézet, újabban pedig az Oktatásfejlesztési Hivatal foglalkozik. Ennek a munkának az eredményeként azonban elsősorban oktatási segédanyagok, folklórgyűjtemények jelennek meg, míg szinte teljesen hiányzik a szépirodalom, gyermekirodalom. A nyelvi revitalizáció legaktívabb és leglátványosabb területe a nyelvelsajátítás-tervezés.

A Hanti-Manszijszkban zajló, a manysi nyelv revitalizációját célzó kezdeményezések közül egyéni jelentősége és központi szerepe miatt a Liling Szojum Központról szükséges megemlékezni. A Liling Szojum Központ (bővebben l. Horváth 2010; 2012) megalapítására akkor merült fel az igény, amikor az 1990-es évek végén a városban élő obi-ugor értelmiségiek szembesültek a ténnyel, hogy a városban nem működik olyan oktatási intézmény, amely segítséget nyújthatna az obi-ugor gyerekeknek, hogy megismerkedhessenek az obi-ugor nyelvekkel és kultúrákkal. A Központot e folytonosság helyreállításának érdekében hozták létre, ezzel az anyanyelv és a nemzeti kultúra életben maradását és felélesztését segítő menedékhelyet kívántak teremteni.

A Liling Szojum Központ programjában kezdetektől, a 2003-as alapítás óta helyet kapott a manysi nyelvoktatás. A Központ kiemelt hangsúlyt fektet a minél alacsonyabb életkorban megkezdett nyelvi és kulturális szocializációra, a növendékek közé az utóbbi években már négy-öt éves gyerekeket is felvesznek. 2009 óta ezért két csoportban tanítanak a Központ épületében manysi nyelvet: óvodás korú gyerekeknek hetente két alkalommal 10-15 fős csoportban, illetve kisiskolásoknak hetente egy alkalommal 5 fős csoportban. A nyelvoktatásban a Központ munkatársai nem az egyébként általánosnak számító, drillszerű, frontális oktatási módszert alkalmazzák, hanem élményközpontú, kommunikatív gyakorlatok segítségével tanítják a manysi nyelvet.

A Liling Szojum Központ tevékenységének eredményeként a hanti-manszijszki manysi nyelvoktatási stratégia radikálisan átalakult. A Központ pedagógusainak törekvésére manysi nyelvkurzusok már nemcsak a Liling Szojum Központban indulnak, hanem tartanak ilyen kurzusokat a közoktatási hálózatba tartozó óvodákban és általános iskolákban is. Civil kezdeményezés eredményeként egyes városi iskolák 2014-től a Központ oktatási programjától függetlenül is manysi kurzusokat hirdettek meg. A Központ pedagógusai által más intézményekben tartott nyelvórákon, illetve a Központtól függetlenül működő manysi kurzusokon a Központ dolgozói szerint összesen mintegy ötszáz diák vesz részt.

5.2. Új oktatási anyagok

A nyelvi revitalizációs kezdeményezések és a közoktatás kölcsönhatásának eredményeként alternatív nyelvelsajátítási színterek, illetve korábban nem használt nyelvoktató módszerek, eszközök jelentek meg. Intézményektől független, diákokból, érdeklődő fiatalokból szerveződő önképző körök, illetve manysi társalgási nyelvű kézimunkacsoportok alakultak. Az Oktatásfejlesztési Hivatal, a Luima Szeriposz manysi folyóirat és a Liling Szojum Központ összehangolt munkájával évente rendszeresen tartanak a Hanti-Manysi Autonóm Körzetben versenyeket az őshonos kisebbségi nyelvet tanító pedagógusok számára, a manysi nyelvtani ismereteket számon kérő tanulmányi versenyeket, illetve tematikus szépirodalmi versenyeket a manysi diákok számára.

A manysi nyelvoktatás legszembetűnőbb problémájával, a megfelelő oktatási anyagok hiányával is a Liling Szojum Központ kezdett aktívan foglalkozni. Felismerve azt, hogy a hagyományos életmódot folytató közösségben felnőtt, manysi egynyelvű gyerekek számára kidolgozott tankönyveket nem lehet eredményesen használni városi környezetben élő, orosz egynyelvű gyermekek tanítására, a

Központban dolgozó manysi nyelvtanárok saját oktatási anyagok kidolgozásába kezdtek. Az anyagi lehetőségek függvényében az új manysi tananyagok nyomtatásban is megjelentek, mint például egy ábécéskönyv (Норова 2010) és egy módszertani kézikönyv (Норова 2011). A Liling Szojum Központban lezajlott módszertani szemléletváltást, vagyis a manysi nyelv nem anyanyelvként, hanem örökségnyelvként történő oktatására való törekvést kis késéssel a közoktatási rendszer is követte. Az Oktatásfejlesztési Hivatal több új kísérleti tankönyvcsaládot adott ki, az ábécétől (pl. Панченко 2013) a tankönyvön át (Кумаева–Шиянова 2014) a munkafüzetig (Макарова 2013) bezárólag.

A digitális oktatási eszközök létrehozásában és felhasználásában is a Liling Szojum Központ tette meg a kezdő lépést. A nyomtatásban meg nem jelent tankönyvek és módszertani segédanyagok helyett a tanórák során saját fejlesztésű számítógépes oktatási anyagokat (jellemzően ppt-prezentációkat) használnak, melyek egyrészt megkönnyítik a tananyag csoportra, sőt akár személyre szabott megformálását, másrészt pedig a későbbi nyomtatott kiadványok alapjául is szolgálnak. A Központ ezen kívül a saját falain kívülre merészkedve, szélesebb közönség számára is nyújt nyelvtanulási lehetőséget, pedagógusai és diákjai közreműködésével nyelvtanító videósorozat sugárzásba kezdett, melyet a helyi tévécsatorna is közvetít. A mintegy 7-12 perces videók orosz közvetítőnyelv használatával mutatnak be kisebb nyelvi témákat (pl. üdvözlési formák, számok egytől ötig). A videósorozat epizódjait a tévécsatorna nemcsak rendszeresen ismétli, de online archívumában is elérhetővé és letölthetővé teszi. A közoktatási rendszer a digitális eszköztár használatában is követi a Központ példáját, az egyes manysi nyelvet oktató közoktatási intézményekben rendelkezésre álló okostáblák nyújtotta nyelvtanítási lehetőségek mellett a Közoktatási Hivatal videókampányba is kezdett a manysi nyelv és nyelvhasználat népszerűsítése céljából. A kampányba saját videók készítése révén a fővárosi és vidéki iskolában manysiul tanuló diákok közösségét is minél aktívabban igyekeznek bevonni.

6. Összefoglalás

A revitalizációs kezdeményezések megjelenése előtt, az 1990-es években a manysi nyelv jövőjét illető általános pesszimizmuson túl Hanti-Manszijszkban sem a többségi társadalom, sem az ott élő manysi közösség részéről nem alakult ki a manysi nyelvelsajátítási, nyelvhasználati struktúra átalakítását sürgető társadalmi nyomás, vagy akár csak érdeklődés, így a manysi nyelvi revitalizációs törekvések látszólag előzmény nélkül jelentek meg Hanti-Manszijszkban a 2000-es évek

elején. Bár nyelvi revitalizációról nyíltan sem a tudományos, sem a közösségi diskurzusban nem esett szó, sőt, mintha mind a többségi, mind a manysi társadalom igyekezne a manysi nyelv történetét és használatát folyamatosnak feltüntetni, kétségtelen tény, hogy a 2010-es évekre Hanti-Manszijszkban megkerülhetetlenné váltak azok a kezdeményezések, amelyek a nyelv revitalizációját tűzték ki célul.

A Liling Szojum Központ ismeretterjesztő és oktatási tevékenységének eredményeként Hanti-Manszijszkban a 2000-es években megjelenő manysi nyelvi revitalizációs kezdeményezések az eltelt idő rövidségének dacára is eredményeket képesek felmutatni. A revitalizációs kezdeményezések stabilizálták a manysi nyelv jelenlétét az ismert nyelvhasználati színtereken, mivel növelték a színterek aktivitását egyrészt a részt vevő beszélők számának, másrészt a nyelvhasználatra lehetőséget nyújtó intézmények, rendezvények számának növelésén keresztül. A revitalizációs kezdeményezések eredményeként megjelent egy olyan aktív manysi felnőttekből álló csoport, melynek tagjai támogatják és segíteni próbálják a manysi nyelv családban történő elsajátítását. A kezdeményezések eredményeként a közoktatási struktúra is felismerte az addig használt nyelvoktatási stratégia legfőbb hibáját, és ennek megfelelően megkezdte a közoktatási rendszer (elsősorban a tankönyvcsaládok) átalakítását, vagyis a manysi nyelvet nem beszélő, de azt elsajátítani kívánó gyermekek számára nem anyanyelvként, hanem örökségnyelvként oktatja a manysi nyelvet.

Irodalom

Bartels, Dennis A – Alice L. Bartels 1995. When the North was red. Aboriginal education in Soviet Siberia. Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press.

Bíró, Bernadett – Katalin Sipőcz 2009. Language shift among the Mansi. In: James N. Stanford – Dennis R. Preston (szerk.): Variation in indigenous minority languages. Amsterdam: Benjamins. 321–346.

Chimbutane, Feliciano 2011. Rethinking bilingual education in postcolonial context. Clevedon: Multilingual Matters.

Cseresnyési László 2004. Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

García, Ofelia 2012. Bilingual education in the 21st century. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, Ofelia – Zeena Zakharia – Bahar Otcu (szerk.) 2013. Bilingual community, education and multilingualism. Beyond heritage languages in a global city. Clevedon: Multilingual Matters.

Gray, Patty A. 2005. The predicament of Chukotka's indigenous movement. Post-Soviet activism in the Russian far north. Cambridge: Cambridge University Press.

Horváth Csilla 2010. Élő patak: egy manysi revitalizációs kísérlet bemutatása. Szeged (szakdolgozat, kézirat)

Horváth Csilla 2012. A nyelvi kontaktusok hatása a manysi revitalizációs törekvésekre. In: Váradi Tamás (szerk.): VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. (Budapest, 2012. február 3.) Budapest. 62–68. Elérhető: http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/horvath2012.pdf, Letöltés dátuma: 2013. március 8.

Huss, Leena M. 1999. Reversing language shift in the far north: Linguistic revitalization in Northern Scandinavia and Finland. Uppsala: Uppsala Universitet.

Jääsalmi-Krüger, Paula 1998. Khanty Language and lower school education: native, second or foreign language? In: Erich Kasten (szerk.): Bicultural education in the North. Münster: Waxmann. 101–112.

Lavrillier, Alexandra 2013. A nomadic school in Siberia among Evenk reindeer herders. In: Mari C. Jones – Sarah Ogilvie (szerk.): Keeping languages alive: Documentation, Pedagogy and Revitalisation. Cambridge: Cambridge University Press. 140–154.

McCarty, Teresa L. 2013. Language planning and policy in Native America. Clevedon: Multilingual Matters.

Nagy Zoltán 2016. Szibéria néprajza és a város: Akik kimaradtak az összefoglalókból. In: Szeverényi Sándor – Szécsényi Tibor (szerk.): Érdekes nyelvészet. Elérhető: http://ling.bibl.u-szeged.hu/erdekes/05-NagyZ.pdf Utolsó megtekintés dátuma: 2016. április 29.

Olthuis, Marja-Liisa – Suvi Kivelä – Tove Skutnabb-Kangas 2013. Revitalizing indigenous languages. How to recreate a lost generation. Clevedon: Multilingual Matters

Skribnik, Elena – Natalya Koshkaryova 1996. Khanty and Mansi: the contemporary linguistic situation. In: Juha Pentikäinen (szerk.): Shamanism and northern ecology. The Hague: Mouton de Gruyter. 207–218.

Skutnabb-Kangas, Tove 2004. Veszélyeztetett nyelvek – emberi jogok. (Összeállította és fordította: Sipos Mária.) Finnugor Világ, 2004. szeptember, IX/3: 16–24.

Skutnabb-Kangas, Tove – Robert Phillipson – Ajit K. Mohanty – Minati Panda (szerk.) 2009. Social justice through multilingual education. Bristol: Multilingual Matters.

Ventsel, Aimar – Stephan Dudeck 1998. Do the Khanty need a Khanty curriculum? In: Erich Kasten (szerk.): Bicultural education in the North. Münster: Waxmann. 89–100.

Wardhaugh, Ronald 2002. Szociolingvisztika. Budapest: Osiris.

Wyman, Leisy T. 2012. Youth culture, language endangerment and linguistic survivance. Clevedon: Multilingual Matters.

Wyman, Leisy T. – Teresa L. McCarty – Sheilah E. Nicholas (szerk.) 2014. Indigenous youth and multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Zsirai Miklós 1937/1994. A vogulok. In: Zsirai Miklós: Finnugor rokonságunk. Budapest: Trezor Kiadó. 161–179.

Кумаева, Мария Владимировна – Анастасия Антоновна Шиянова 2014. Занимательная грамматика мансийского языка. 1 класс. Экспериментальное учебное пособие для детей не владеющих мансийским языком. Ханты-Мансийск.

Макарова, Майя Ефимовна 2013. Мансийский язык: Рабочая тетрадь. 2 класс. Часть 1. Ханты-Мансийск.

Норова, Ольга Мартыновна 2010. Мансийский в картинах. «Учимся читать». Ханты-Мансийск.

Норова, Ольга Мартыновна 2011. «Вит сам». Образовательная программа для детей дошкольного возраста. Ханты-Мансийск.

Панченко, Людмила Николаевна 2013. Мансийская азбука (сосьвинский диалект). Наглядно-дидактический материал для 1 класса общеобразовательных учреждений. Ханты-Мансийск.

Сподина, Виктория Ивановна 2011. Ханты-Мансийский автономный округ: этнические языки в вузах и школах регионах. In: Валерий Александрович Тишков (szerk.): Правовой статус финно-угорских языков и этнокультурные потребности российской школы. Москва: Этноконсалтинг. 211–240.

A 2010-es népszámlálási adatok forrásai:

Городское и сельское население по субъектам Российской Федерации (Az Oroszországi Föderáció lakosságának megoszlása településtípusok szerint.) Elérhető: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab1.xls Az utolsó megtekintés dátuma: 2012. március 17.

Население Российской Федерации по владению языками (Az Oroszországi Föderáció lakosságának nyelvismeret szerinti megoszlása) Elérhető: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab6.xls Az utolsó megtekintés dátuma: 2012. február 1.

Национальный состав населения по субъектам Российской Федерации (Az Oroszországi Föderáció lakosságának nemzetiség szerinti megoszlása, közigazgatási egységek szerint rendszerezve) Elérhető: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab7.xls Az utolsó megtekintés dátuma: 2012. március 17.

Национальный состав населения Российской Федерации (Az Oroszországi Föderáció lakosságának nemzetiség szerinti megoszlása) Elérhető: http://www.perepis-2010.ru/results_of_the_census/tab5.xls Az utolsó megtekintés dátuma: 2012. február 1.

Attempts and results in Mansi heritage language teaching

Abstract: The paper introduces the attempts and initiations aiming to revitalise the Mansi language, with special regards to the new language teaching methods that have evolved as the result of the activity of the revitalising institutions. The paper describes the demographic and sociolinguistic data on the speakers of Mansi, their strategies of language acquisition and language use, as well as the effects of urbanisation on the Mansi language. The paper concentrates on the language revitalisation program of the Lylyng Soyum Centre, its effects on the public educational system, and the new Mansi language teaching tools that have been developed as the result of these effects.

Keywords: Mansi language, language revitalisation, urbanisation, minority education

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Változó nyelvi gyakorlatok és a mobilitás új formái egy többnyelvű településen

Nexusanalízis egy online társalgásról

Pachné Heltai Borbála
MTA Nyelvtudományi Intézet
heltaibori@gmail.com

Kivonat: A dolgozat középpontjában álló, többségében német nemzetiségű településen, Geresdlakon, a rendszerváltást követően előbb németek, majd a kétezres évektől finnek vásároltak meg nagy számban házakat. A dolgozat összegzi a vonatkozó, többnyelvű közösségekkel és kisebbségi változatokkal foglalkozó kortárs szakirodalom néhány megállapítását. Ezt követően egy online társalgás elemzésével igyekszik képet nyújtani a helyi és globális folyamatok összjátékában formálódó mindennapi nyelvi és közösségi gyakorlatokról. Az elemzés rámutat arra is, miért érdemes rugalmasan megközelíteni az átalakuló nyelvi gyakorlatok tükrében a többnyelvűséghez kapcsolódó bevett fogalmakat.

Kulcsszavak: többnyelvűség, szezonális migráció, szemiotikai erőforrások, nexusanalízis

1. Bevezetés

A dolgozat célja, hogy egy online társalgás és annak tágabb kontextusa elemzésével képet nyújtson egy többnyelvű magyarországi közösség, a Baranya megyei Geresdlak lakóinak nyelvi-kulturális-gazdasági gyakorlatairól. A társalgást a dolgozat egy olyan csomópontként értelmezi, amelyben egyszerre vizsgálhatók a közösségi gyakorlatokat meghatározó helyi adottságok, szereplők és diskurzusok, illetve a tágabb társadalmi-gazdasági stb. folyamatok. Az elemzés célja továbbá rámutatni, hogy a globalizáció, a mobilitás és a technikai térnyerés korában tapasztalható átalakuló nyelvi gyakorlatok a többnyelvűséghez kapcsolódó korábbi szemléletmód és fogalmak újragondolását is indokolttá teszik.

A következőkben röviden ismertetem a vizsgált közösséget. Ezután a kortárs szociolingvisztika néhány, a „mobilitás paradigmájának" keretében megjelenő, vonatkozó megfontolását összegzem, és a felvázolt elméleti keretben értelmezem az elemzésben középpontba kerülő fogalmakat *(nyelvi repertoár, autenticitás)*. Az elemzés módszertanának *(nexusanalízis)* ismertetése után térek rá a konkrét társalgásra, majd vonom le következtetéseimet.

2. A vizsgált közösség

A Mohács és Pécsvárad között fekvő Geresdlaknak mintegy 850 lakosa van. A lakosság többsége a magyarországi német nemzetiségbe tartozik (a helybeliek úgy tartják, a falu 70%-a német eredetű). Magyar nyelvű lakosokkal főként vegyes házasságokon keresztül és a világháborút követő betelepítéssel bővült a település. A mai cigány lakosság (körülbelül 10%) is betelepülés útján, a rendszerváltást követően került a faluba.

Német nemzetiségű településként a nyelvi és kulturális sokszínűség Geresdlakon évszázadok óta tartó, mindennapi tapasztalat, ami mellett a kétezres évek elejétől a sokszínűség új formája jelent meg a mobilitás egy sajátos típusa, a szezonális migráció (vö. Illés–Michalkó 2008) formájában: először németek (részben egykori kitelepítettek), majd finnek kezdtek házakat vásárolni a faluban. 2016 tavaszán 24 háznak volt finn, 25 háznak német és egynek osztrák tulajdonosa (az összesen 353 lakott házból). A német (elsősorban nyugdíjas) háztulajdonosok jellemzően egyre kevesebb időt töltenek a településen, a finn házak száma viszont évről évre nő. A finnek és a németek közül is néhányan végleg letelepedtek a faluban (ők nyugdíjasok). A szezonálisan érkező finnek többsége átlagosan négy hónapot tölt Geresdlakon, a németek ennél jellemzően rövidebb ideig tartózkodnak ott.

A világháborút követő németellenes időszak következtében megindult nyelvcsere eredményeként (vö. Knipf 2003) mára a faluban a leggyakrabban használt nyelv a magyar. Ám a globalizáció, a szezonális migráció és a mobilitás további formái (külföldi munkavállalás, turizmus), valamint a technikai fejlődés jelentős mértékben befolyásolják a település társadalmi gyakorlatait, a nyelvhasználat, a kulturális és részben a gazdasági élet területein is.

3. A mobilitás paradigmája

A mobilitás következtében, ahogy Geresdlak esetében is látszik, új nyelvi-kulturális elrendeződések jönnek létre, amelyek új lehetőségeket és határokat szabnak a nyelvhasználatnak. A (többek között) „*mobilitás paradigmája*" (Jaworski 2014), a „*globalizáció szociolingvisztikája*" (Blommaert 2010) vagy „*új szociolingvisztika*" (Leppänen–Kytölä, megjelenés előtt) neveken is emlegetett kurrens megközelítések kiindulópontja szerint az emberek mobilitásával a kommunikációhoz használt szemiotikai eszközök is mobilakká válnak. Szemiotikai eszközök alatt értjük a hosszas társadalmi folyamatok és ideológiák eredményeként ma különböző

nyelvekként, nyelvváltozatokként, regiszterekként definiált nyelvi erőforrásokat éppúgy, mint vizuális jeleket, képeket, videókat stb. Azt, hogy a helyi nyelvi gyakorlatokban ezen erőforrásokat hogyan használják az emberek, és hogy közös társas munka eredményeként hogyan tulajdonítanak e szemiotikai eszközöknek indexikus és szimbolikus jelentéseket, a helyi és a globális történelmi, politikai, gazdasági folyamatok befolyásolják (Pietikäinen 2012; Blommaert 2010; Lähteenmäki et al. 2011).

Mivel a globalizáció korában a nyelvi formák mobilabbak és a használat és értékítélet formái kevésbé előre jósolhatók, mint korábban (Blommaert 2010, 28) az olyan – ideológiákkal terhelt – bevett fogalmakkal, mint nyelv, nyelvváltozat, repertoár stb. nem mindig tudjuk megfelelően leírni napjaink hibrid nyelvhasználatát. Ezért olyan új vagy újraértelmezett fogalmak és módszerek jelennek meg, amelyek törekszenek megragadni a nyelvi erőforrások mobilitását és változékonyságát, illetve történelmi-társadalmi-politikai stb. beágyazottságát. Míg korábban a *nyelvi repertoárt* például többnyelvű beszélő esetén egymástól jól elkülöníthető nyelvek összességének tartották, az újabb megközelítések tágabban értelmezik, és olyan készlethalmaznak tekintik, amelynek egyenrangú elemei a különböző nyelvekként, változatokként, regiszterekként, stílusokként definiált szemiotikai eszközök mellett a legkülönbözőbb interakciós erőforrások (diskurzustípusok, műfaji ismeretek, nonverbális eszközök, materiális eszközök) is (vö. Pietikäinen 2012, 414; Blommaert 2010, 181). A kommunikáció során az egyén e változó készlethalmazból az aktuális szituációhoz alkalmazkodva és az egyéni, valamint közösségi ideológiáktól befolyásolva/segítve válogat. E szemiotikai munkájával egyszersmind megerősíti vagy éppen módosítja a meglévő gyakorlatokat és ideológiákat, esetleg újakat hoz létre (pl. Pietikäinen 2012, 414).

A fogalmak újraértelmezése mellett a mobilitás, a növekvő turizmus következtében újabb vizsgálati területek is előtérbe kerülnek. Jó példa erre az *autenticitás* fogalmához kapcsolható jelenségek kérdése. Az új elrendeződésekben a kisebbségi nyelvek gyakran mint az autenticitás forrásai jelennek meg, növelve például egy település vagy egy termék vonzerejét (vö. Heller et al. 2014; Dlaske 2015; Pietikäinen 2013). De a szemiotikai eszközök megválasztása a társalgások során beszélőket is tehet autentikussá, jelezheti a közösséghez tartozást is. Az autenticitás természetesen nem a priori tulajdonsága a tárgyaknak, közösségi tereknek, régióknak, és nem magától értetődő az identitásépítés folyamatában sem. Az, hogy mely szereplők mit tekintenek autentikusnak, sokszereplős, ideológiáktól és nem ritkán hatalmi elrendeződésektől befolyásolt diszkurzív munka eredménye (Dlaske 2015, 245; Pietikäinen 2013, 80–81).

4. Az elemzés módszeréről

A dolgozat elemzési módszereként választott, Ron és Suzie Scollon (2004) nevéhez fűződő *nexusanalízis* egy olyan megközelítésmód, amely a társadalmi gyakorlatokat befolyásoló mikro- és makrofaktorokat kölcsönhatásukban vizsgálja. A módszer az etnográfia, a kritikai diskurzuselemzés és az interakcionális szociolingvisztika eljárásaira épít. Célja röviden a társadalmi cselekvések *(social action)* elemzése. Ezek a szerzők szerint három fő dimenzió metszéspontjaként, azaz nexusaként épülnek fel: (1) az adott szituációban megjelenő diskurzusok összessége (a beszélt és írott diskurzusok mellett a jelentésközvetítés bármely materiális formája, *discourses in place*), (2) az elrendeződés (műfaj, szituáció), amelyben a cselekvés történik *(the interactional order),* (3) a résztvevők élettapasztalatai *(historical body)* (Scollon–Scollon 2004, 19–20).

Egy teljes nexuselemzés három egymásba ágyazódó lépésből áll. Az első a vizsgált társadalmi kérdésben releváns szereplők, gyakorlatok, elrendeződések és diskurzusok felismerésének és megfigyelésének, egyben a kutatói pozíció kijelölésének szakasza *(engaging the nexus of practice)* (Scollon–Scollon 2004, 153–159; Pietikäinen 2012, 420). A második szakasz feladata az első lépés eredményeként kirajzolódó releváns nexusok elemzése *(navigating the nexus of practice)* (Scollon–Scollon 2004, 159–177). A záró szakasz a megfigyelések kritikai összegzése, ami valamilyen konkrét, a megfigyelt jelenség pozitív irányú megváltoztatása felé tett lépésben is megnyilvánulhat *(changing the nexus of practice)* (Scollon–Scollon 2004, 177–178; Karjalainen 2015, 101). A szerzők hangsúlyozzák, hogy e fogalmakat és lépéseket mindig az aktuális kutatási kérdéshez igazodva, rugalmasan kell értelmezni és használni (Scollon–Scollon 2004, 153, 160, 172). A módszert vagy bizonyos fogalmait a nemzetközi szakirodalomban számos, kisebbségi közösség esetében releváns kutatásban alkalmazták már (pl. a *nyelvcsere* témájában Lane 2010).

Jelen dolgozatban a második fázisra koncentrálok: az online társalgást a geresdlaki közösségben cirkuláló diskurzusok egy releváns nexusaként értelmezem. A nexust alkotó három dimenziót egy-egy szempont vizsgálatára korlátozom: az internetes társalgás mint multimodális műfaj *(interactional order)*, a résztvevők nyelvi életrajza *(historical bodies)* és az autenticitás konstruálásának kérdéseire térek ki *(discourses in place).* A nexuselemzés másik két lépését a vonatkozó tágabb kontextus alábbi bemutatásával, majd a dolgozat végén a következtetések levonásával jelzem.

5. A színtér: szereplők, elrendeződések és diskurzusok Geresdlakon

A dolgozatban elemzett társalgás (l. 6. pont) egy hét éve tartó kutatás terepmunkálatai során gyűjtött adathalmaz része, amely az internetes társalgások mellett interjúkból, hang- és videofelvételekből, fényképekből, nyelvhasználati naplókból, különböző írott és hangzó, helyi vagy országosan elérhető dokumentumokból (pl. prospektusok, újságcikkek, televíziós riportok) és terepnaplóban rögzített megfigyelésekből áll. A következőkben mindezen adatok alapján összegzek néhány, az elemzés szempontjából releváns jellegzetességet a Geresdlakon tapasztalható interetnikus viszonyokról, a nyelvekhez kapcsolódó diskurzusokról és közösségi gyakorlatokról, valamint ezek kapcsolódásáról a tágabb társadalmi-gazdasági folyamatokhoz.

A település lakói számára a soknyelvűség és a kulturális sokszínűség nem új jelenség, aminek fontos szerepe van a külföldiek házvásárlásában (a helyiek alapvetően nyitott attitűddel rendelkeznek) és a velük történő mindennapi kapcsolattartásban (a helyiek és a külföldiek a kommunikáció során leginkább a német nyelv különböző változatait mobilizálják). A nyelvtudás mellett az olyan konkrét adottságok és viselkedésformák, mint pl. a házak elhelyezkedése vagy a közösségi eseményeken való részvétel gyakorisága befolyásolják, hogy mennyire intenzív a kapcsolat helyiek és külföldiek között. E téren rendkívül színes a kép: vannak olyan helyiek, akik szinte napi kapcsolatban állnak a külföldiekkel, vannak, akik a boltban, kocsmában, ebédlőben váltanak velük néhány szót, vannak, akik csak sportolási szokásaikra csodálkoznak rá stb.

A külföldiek jelenléte bizonyos mértékben módosítja a közösség nyelvi gyakorlatait: a német nyelv különböző változataiként definiálható nyelvi erőforrások (helyi dialektus, iskolában tanult ismeretek, munkavállalás során megismert németországi nyelvjárások stb.) használatának új színtereket teremt. A részben a hétköznapi szituációkon keresztül zajló, részben formális nyelvtanulás következtében a magyar, a finn és kisebb mértékben a német nyelvnek is *„új beszélői"* (vö. O'Rourke et al. 2015) jelennek meg a közösségben, változatos kompetenciákkal, igényekkel és nyelvhasználati gyakorlatokkal. Míg a finnek között olyan is van, aki elsősorban már magyarul kommunikál a faluban, addig a finnekkel kapcsolatban álló helybeliek nyelvi repertoárjába egyes (játékos, viccelődő) kifejezések vagy például gyümölcsök, zöldségek finn elnevezései kerülnek bele. Az új színterek, a beszélők új típusai, a kompetenciák változatos bővülése formálja a nyelvi erőforrásokhoz kapcsolódó ideológiákat is. Ám a nyelvi repertoárok e bővülő mozgása mellett a közösségben (és ez már az egész közösséget érinti) a csökkenés és

hanyatlás diskurzusai is jelen vannak. Ezek középpontjában nyelvi téren a helyi német nyelvváltozat fokozatos eltűnése és a sztenderdhez viszonyított alárendelt szerepe, a közösségi identitás terén pedig az idősebb generáció elvesztése, a fiatalok elköltözése és a falu lélekszámának fokozatos csökkenése áll. Változatosak a cigány lakosságot és nyelveket érintő diskurzusok is. Az interjúk alapján a saját változatok használata a cigány közösség esetében is mindinkább az idősebbekre jellemző, a falu többi lakójának a cigány változatok használatáról pedig főként közvetett tapasztalataik vannak. A finnek egy része törekszik az aktívabb kapcsolatra a cigány lakosokkal, a kérdést többször tematizálták az interjúk során is.

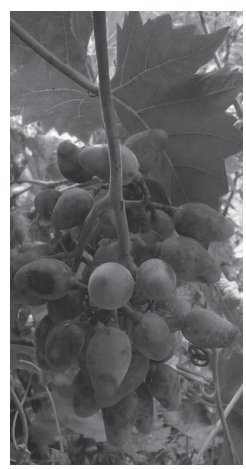
Az urbanizációval, technikai fejlődéssel mind kisebb szerepet játszó paraszti életmód is új kontextusba került: a hagyományápolás és a turizmus színtereire. Az egykori használati tárgyak kiállítótermekbe kerültek (a faluban 2016 tavaszán kilenc kiállítás volt). A kultúra bizonyos szegmenseinek és a hozzá kapcsolódó nyelvi elemeknek (német feliratok például a kiállított textíliákon) múzeumi objektumokká válása egyrészt a lokális értékek visszaszorulásának diskurzusát erősíti. Másrészt a kiállítások széles körű összefogással jöttek létre és újulnak meg folyamatosan. A virágzó közösségi élet a helyi identitást erősíti, és a lehetőségekről, a közösség erejéről szóló diskurzusokat táplálja (jól szimbolizálja ezt a falu jelmondata is: *Geresdlak, együtt vagyunk sikeresek!*, 1. ábra).

A kiállítások turistákat is vonzanak, a gyakorlati tapasztalatok pedig hozzájárultak ahhoz is, hogy a falu évről évre az immár több ezres tömeget vonzó Gőzgombóc Fesztivált is megszervezhesse. Ezeken az új színtereken a különböző nyelvi és más szemiotikai eszközök új funkciókat látnak el: a kapcsolódó nyelvi tájképben (plakátok, képeslapok), tárgyakon (ajándéktárgyak, megvásárolható termékek) gazdasági erőforrásokká válnak (2. ábra). A cigány lakosság nyelvi és kulturális erőforrásai a hagyományápolás és turisztikai élet nyilvános színterein ez idáig tapasztalataim alapján nem kaptak szerepet.

1. ábra: Háromnyelvű (magyar, finn, német) tábla a falu határában a jelmondattal (Kép: a szerző)

2. ábra: A helyi német nyelvjárást mobilizáló változatos nyelvi erőforrások a Gőzgombóc Fesztivál sikerének szolgálatában: a főzőcsapatoknak járó ajándékcsomag. A felirat a fakanál belső oldalán: *HEFENKNEDLN MIT BOHNEN* 2015 'Gőzgombóc babbal', külső oldalán: *HÉVÖKNÉDLI/HÉBEKNÉDLI* (Kép: a szerző)

6. Helyi gyakorlatok és globális folyamatok egy találkozása: a többnyelvű online társalgás példája



3. ábra: A többnyelvű társalgást indító fénykép (Forrás: Facebook)

A különböző szereplők, nyelvhasználati gyakorlatok, diskurzusok és tágabb társadalmi-gazdasági folyamatok e változó nexusában került tehát sor a képen látható beteg szőlőfürtről szóló alábbi társalgásra egy közösségi oldalon, három finn és egy helyi lakos között.

Finn 1. *Kann jemand sagen, was fur Krankheit? Es gibt nur mit ein zölö.* [Meg tudja valaki mondani, milyen betegség? Csak egy szőlővel van. ['Csak egy fürtöt érint']]
Finn 2. *Azt hiszem lisztharmat benne van*
Finn 2. *Hogyan nesz ki levelek?*
Magyar 1. *Lisztharmat? A levél ép, nem tűnik betegnek. Napszúrás? Kezdődő botritis?*
Finn 3. *En tiedä lisztharmatin nimeä suomeksi, joku härme tai home se olis varmaan?* [Nem tudom a lisztharmat nevét finnül, valószínűleg valami *dér* vagy *penész*?]
Finn 1. *Tämä on verannan reunimmainen köynnös kadun puolella. Harmi, jos muu kuin kuumuuden ja kuivuuden vaikutusta.*[Ez a veranda legszélső tőkéje az utca felőli oldalon. Kár, ha valami más miatt van, mint a forróság és a szárazság.]
Finn 1. *Luultavasti Lisztharmat, vegeten, sanoi Jo., kun S. haluaa biorypäleitä....Naapurin mummolla on myytävänä myrkyt siihen. Tähän tulokseen tuli viinikerho J:n kellarilla eilen.* [Vélhetően Lisztharmat, vegeten, azt mondta Jo., mert S. bioszőlőt akar... A szomszéd néni árul rávaló mérget. Erre az eredményre jutott a borklub J. pincéjében tegnap.][1]

7. A műfaj: multimodális online társalgás

Az online társalgás műfajára a multimodalitás és az interaktív résztvevői lehetőségek jellemzők. A jelentésteremtés komplex, multiszemiotikus utakon zajlik, amely folyamatban a nyelvi erőforrásoknak és a nyelven kívüli kommunikációs modalitásoknak (képek, videók, dizájn) egyenrangú szerepe van (vö. Leppänen–Kytölä, megjelenés előtt). Ezek a jellegzetességek a kiválasztott társalgás esetében is érvényesülnek: az egész társalgás egy képre épül, és a résztvevők élnek a véleménynyilvánítás egyéb szemiotikai eszközeivel is (lájkolás).

Az online társalgás műfajának tipikus gyakorlata a dekontextualizáció, azaz diskurzusok egy-egy elemének korábbi, társadalmilag, kulturálisan és történetileg meghatározott kontextusából történő kiemelése, például egy kép megosztásával (l. uo.). E gyakorlat által a digitális kommunikáció komplexitása fokozódik: az online és offline szereplők, diskurzusok, szemiotikai erőforrások változékony csomópontjai alakulnak ki (uo.; Androutsopoulos 2014). Ez történik a példánkban

[1] A szövegben a nevek helyett nemzetiség szerinti számozást és rövidítést alkalmazok.

is. A geresdlaki finnek egy része a közösségi oldalon gyakran posztol az évszak elfoglaltságainak megfelelő tevékenységeiről képeket. E tevékenységgel a helyi kultúrához, életvitelhez kapcsolódó tradicionális elemeket emelnek ki megszokott kontextusaikból, a megjelenő nyelvi, szemiotikai elemek így új diskurzusok részeivé válnak és új szerepekben, funkciókban tűnnek fel. Itt a kép posztolásával a szőlőtermelés és borkészítés lokális gyakorlata kerül új, globális kontextusba, és válik az egzotikum megtestesítőjévé például a posztot olvasó finnországi ismerősök számára. A borkészítés tradíciója a finn kultúrában ismeretlen, a Geresdlakon házat vett finnek jó része számára izgalmas, és a lokális, autentikus életvitelt szimbolizáló tevékenység. Minthogy általában egy-egy helyi lakos tevékenyen segíti bortermelésüket, a helyiekkel történő mélyebb megismerkedés egyik legfontosabb terepe is.

8. A repertoárok változatossága

A társalgásban közvetlenül vagy az offline események említésével közvetetten résztvevők nyelvi repertoárja rendkívül változatos erőforrásokból épül fel. *Finn 1* (nyugdíjas finn háztulajdonos) aktívan részt vesz a falubeli életben. Elsődlegesen középiskolás évei során elsajátított német ismereteit alkalmazza, de fokozatosan ismerkedik a falu helyi német változataival is. A helyiek német beszédmódjának különbségeit elsősorban a tempó kérdésében ragadta meg: „A mi hausmeistereink[2] nagyon jól beszélnek németül, a férfi egy kicsit, mint a savoi [finn nyelvjárás], tehát nyelvjárási németet. De az asszony nagyon jól artikulálva, lassú, jó németet beszél. (…) Muszáj volt megtanulni hallgatni a svábot, nem értek mindent, de már kezdem érteni, az idős nénikkel el tudok beszélgetni.(…) Azt nem tudom, hogy [a fiatalok] svábul vagy németül beszélnek-e. De persze beszélgettem velük is. Nem tudom annyira pontosan elhatárolni ezeket a nyelveket". Nyelvi repertoárja elsősorban a mindennapi érintkezések során bővül magyar nyelvi elemekkel, de kisebb mértékben nyelvkönyvek segítségével tudatosan is tanul.

Finn 2 még aktív korú háztulajdonos, aki nyelvtanulásának köszönhetően feleségéhez hasonlóan ma már magyarul kommunikál. Felesége *(Finn 3)*, nyugdíjas, aki az év nagy részét a faluban tölti. Nyelvtanulása kezdetén *Finn 3* következőképp fogalmazta meg annak jelentőségét: „Szerintem képesnek kell lenni

[2] A finnekkel az interjúk finnül készültek, terjedelmi korlátok miatt csak a magyar fordításokat közlöm. A finn nyelvű interjúban az adatközlő a távollétükben házukat rendben tartó geresdlaki barátaikat a német *Hausmeister* 'házmester' kifejezéssel nevezte meg.

kommunikálni valamennyi szomszéddal, meg kell érteni, hogy mit mondanak a hírekben, mit olvasunk az újságban, különben egy kicsit kirekesztett érzés. Úgyhogy fontos, ezért elég motiváltan tanulom [a magyart]". *Finn 3* szerint tehát a magyar nyelvi ismeretek a közösséghez tartozás kifejezésének fontos eszközei. A házaspár a közösségi oldalon a többiekhez képest gyakrabban lép fel fordítói, a helybeliek és a finnek közötti közvetítői szerepben, és ír kétnyelvű posztokat, szómagyarázatokat. Mindketten aktív tagjai a közösségnek, és szívesen foglalatoskodnak a borkészítéssel. A Magyarországhoz és geresdlaki életükhöz kapcsolható nyelvi és szemiotikai jelek (magyar nyelvű felirat, nemzeti színek) borosüvegeik címkéin is megjelennek. E jelek a lokális jellegzetességeket szimbolizálva teszik autentikussá „termékeiket" (4. ábra).

Magyar 1 geresdlaki férfi lakos. Nem német származású, nyelvi repertoárjában passzívan vannak jelen német nyelvi elemek. Több alkalommal vett részt finn nyelvtanfolyamon, gyakran kerül kapcsolatba a finnekkel. Szintén aktívan borászkodik. A *Finn 1* által emlegetett helyi lakos, *Jo.* német nemzetiségű férfi reprezentálja a korosztályában tipikusnak mondható beszélőt: kontextustól függően a német helyi változatainak elemeit ma is aktívan alkalmazza társalgásaiban.

4. ábra: *Agár. rosé bor. kékfrankos. Geresdlak 2014* (Kép forrása: Facebook)

9. A repertoár kreatív használata: az autenticitás konstruálása

A társalgást *Finn 1* változatos elemekkel, a kép és a hozzá tartozó szöveg posztolásával indítja: *„Kann jemand sagen, was fur Krankheit? Es gibt nur mit ein zölö"*. E helyütt a német használatának vélhetően funkcionális célja van: a helybeli

ismerőseit szólítja meg, akik jobban értenek a szőlő betegségeihez, mint a finnek. A legfontosabb szót, a *szőlő-t* szimbolikusan magyarul írja, az internet globális terében jelezve a téma lokális jellegét. A sztenderdtől való ortográfiai eltérés a német esetében inkább az online kommunikáció gyorsaságából fakadhat, a magyar *zölö* esetében arra utalhat, hogy a beszélő mindennapi geresdlaki tevékenységei során és nem formális keretben ismerte meg a szót. A megnyilatkozás grammatikai jellegzetességei (szabadabb szórend, hiányos mondat) ugyanígy a nyelvhasználat adott kontextusban érvényesülő funkcionalitását emelik ki.

Annak ellenére, hogy a német és magyar elemeket kreatívan kombináló kérdés vélhetően helybeli lakosokat igyekezett megszólítani, arra egy finntől érkezik válasz. Ennél is meglepőbb azonban, hogy a válaszban a beszélő *(Finn 2)* repertoárja magyar nyelvi elemeit aktivizálja – noha vélhetően tudja, hogy *Finn 1* csupán alapvető magyar nyelvi ismeretekkel rendelkezik: „*Azt hiszem lisztharmat benne van. Hogyan nesz ki levelek?"* A magyar nyelvi elemek mobilizálásának kettős funkciója lehet. A magyar használata jelezheti, hogy *Finn 2* szakavatott, a témához értő, autentikus megszólaló: a lokális kultúrához kapcsolódó kérdésben a lokális nyelven szólal meg, ami hitelességet kölcsönöz megnyilatkozásának. Másrészt célja lehetett egyfajta mediátor szerepben (amiben máskor is fellép a közösségi oldalon) a helybeli, német nyelvi ismeretekkel nem rendelkező geresdlaki ismerősöket bekapcsolni a társalgásba. A témához értő**,** inkább férfi, közép- vagy idősebb korú, németül beszélő helybeliek ugyanis nem feltétlenül vannak jelen a közösségi oldalon, illetve a németet elsősorban a szóbeliségben alkalmazzák. Amennyiben ez lehetett igyekezete, sikerrel járt, hiszen magyar hozzászólásaira *Magyar 1* reagál: „*Lisztharmat? A levél ép, nem tűnik betegnek. Napszúrás? Kezdődő botritis?"* A szakszavakat is tartalmazó bejegyzést az eredeti kérdést feltevő finn nem érti, így *Finn 3* – aki szintén beszél magyarul – segítségként finnül reagál és igyekszik megmagyarázni a *lisztharmat* jelentését. A mediáló szerep ez esetben is sikerrel járt: *Finn 1* további információkat oszt meg. Későbbi, utolsó bejegyzésével a nyelvi repertoárok, különböző élettörténetű szereplők, közösségi cselekvések, diskurzusok csomópontja még komplexebbé válik az offline szóbeli események emlegetésével. *Finn 1* hírt ad arról, hogy *Jo*. és a többiek szerint, akik a tegnapi pincei összejövetelen megbeszélték a kérdést, valóban lisztharmatról lehet szó: „*Luultavasti Lisztharmat, vegeten, sanoi Jo., kun S. haluaa biorypäleitä....Naapurin mummolla on myytävänä myrkyt siihen. Tähän tulokseen tuli viinikerho J:n kellarilla eilen.* [Vélhetően Lisztharmat, vegeten, azt mondta Jo., mert S. bioszőlőt akar... A szomszéd néni árul rávaló mérget. Erre az eredményre jutott a borklub J. pincéjében tegnap.]*"* A kulcskifejezés, a *lisztharmat* továbbra is magyarul jelenik meg, mellette pedig a német változat egy eleme is szerepel: *vegeten*, amelyet

Finn 1 beszámolója szerint *Jo.* gyakran használ szóbeli megnyilvánulásaiban, a helyiek elmondása alapján 'ezért' jelentésben.[3] A helyi nyelvjárást reprezentáló elem használata jelzi, hogy a szóbeli társalgás is többnyelvű lehetett. Másrészt *Jo.* beszédmódjának érzékeltetésével *Finn 1* beemeli *Jo.* kompetenciáit az online társalgás színterére, ezzel nyomatékosítva az információ hitelességét.

Összességében az egészen eltérő nyelvi életrajzzal érkező résztvevők a **társalgás** során tehát aktívan és kreatívan választják ki a rendelkezésükre álló repertoárból a megfelelő elemeket, valamint élnek az online kommunikáció multimodalitásának lehetőségével. Miközben identitásukat, a közösségen belüli pozíciójukat is formálják, egymást támogatva kommunikálnak és a szóbeli társalgásaikhoz hasonlóan itt is a megértést és funkcionalitást helyezik középpontba.

10. Összegzés

A dolgozat egy többnyelvű település átalakuló nyelvi-kulturális-gazdasági gyakorlatairól adott képet. A településen tapasztalható aktivitások, interetnikus kapcsolatok, viselkedésformák, nyelvhasználati minták alakulását a szezonális migráció és a globalizáció hatásainak, illetve a település évszázadok alatt kialakult adottságainak folyamatosan változó összjátéka határozza meg. Ezért a közösség komplex, multimodális nyelvhasználatát is a mikro- és makroszinten jelen lévő, a beszélői döntéseket befolyásoló faktorok egymással való kölcsönhatásában érdemes vizsgálni. Ehhez kínál egy rugalmasan adaptálható szempontrendszert a dolgozatban alkalmazott nexusanalízis.

A példaként elemzett online társalgást a Geresdlakon zajló társadalmi folyamatok adott térben és időben kialakuló csomópontjaként értelmeztem, és a tágabb kontextust, majd a társalgás műfaját, a szereplők nyelvi életrajzát és a diskurzust elemeztem néhány szempont alapján. A társalgás jól példázza, hogyan mobilizálják a közösség tagjai szemiotikai repertoárjuk elemeit, és ezáltal hogyan hozzák létre és jelölik ki közösen saját és mások pozícióit és ruházzák fel magukat például az autenticitás attribútumával. Társalgásuk nem önmagában vagy lezárt térben áll: a dekontextualizáció, valamint az online és offline terek összekapcsolása példáján keresztül láthattuk, hogy a helyi gyakorlatokban egy-egy csomóponttá szerveződő folyamatok mindig további jelenségekhez kapcsolódnak.

[3] Ezúton is köszönöm Gerstner Károlynak a szóalakhoz fűzött magyarázatát, amely szerint a *vegeten* alakot a német *wegen* prepozíciónak és régies, illetve szubstandard, elsősorban délnémet datívuszi, a geresdlaki nyelvjárásban szabályszerű *den* alakú vonzatának kapcsolataként értelmezhetjük, jelentése pedig valóban a sztenderd *deswegen* 'ezért' alaknak megfelelő.

A társalgásban is tapasztalt új típusú többnyelvűség leírásában kevéssé gyümölcsöző, ha a többnyelvűséget egymástól jól elkülöníthető nyelvek párhuzamos jelenléteként értelmezzük. Célravezetőbb, ha azt az egyének és a közösség számára elérhető szemiotikai erőforrások összességeként közelítjük meg. Aktív ágensként cselekvéseik során a közösség tagjai ezen erőforrásokat mobilizálják (Lähteenmäki et al. 2011, 3). Az elemzésből kirajzolódott az is, hogy az új elrendeződés következtében a különböző változatok új funkciókban jelenhetnek meg, például gazdasági erőforrásokká válhatnak. E szerepek a jelentéskonstruálás számos faktortól, ideológiától befolyásolt folyamatában jönnek létre, majd fejtik ki társadalmi, kulturális, gazdasági hatásaikat. Ha a nyelvekre zárt, autonóm rendszerek helyett mobil, kombinálható erőforrások halmazaként tekintünk, és a beszélő szerepét ezen erőforrásokat mobilizáló aktív cselekvő metaforájában ragadjuk meg, úgy vélem, tudatosabbá tehetjük az egyén szerepét a közösségek életét befolyásoló diskurzusok alakulásában.

Irodalom

Androutsopoulos, Janis 2014. Moments of sharing: Entextualization and linguistic repertoires in social networking. Journal of Pragmatics 73: 4–18.

Blommaert, Jan 2010. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

Dlaske, Kati 2015. Discourse matters: Localness as a source of authenticity in craft business in peripheral minority sites. Critical Approaches to Discourse Analyses across Disciplines 7(2): 243–262.

Heller, Monica – Joan Pujolar – Alexandre Duchêne 2014. Linguistic commodification in tourism. Journal of Sociolinguistics 18(4): 539–566.

Illés, Sándor – Gábor Michalkó 2008: Relationships between international tourism and migration in Hungary: Tourism flows and foreign property ownership. Tourism Geographies: An International Journal of Tourism Space, Place and Environment 10(1): 98–118.

Jaworski, Adam 2014. Mobile language in mobile places. International Journal of Bilingualism 18(5): 524–533.

Karjalainen, Reetta 2015. Saamen kielet pääomana monikielisellä Skábmagovat-elokuvafestivaalilla. Doktori értekezés. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45929/978-951-39-6209-8_vaitos_29052015.pdf?sequence=1 (2016.06.10.)

Knipf, Elisabeth 2003. Sprachwahl und kommunikative Handlungsformen bei der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Klaus Mattheier – William Keel (szerk.): German language varieties worldwide: Internal and external perspectives. Frankfurt am Main: P. Lang. 269–283.

Lähteenmäki, Mika – Piia Varis – Sirpa Leppänen 2011. Editorial: The shifting paradigm: Towards a re-conceptualisation of multilingualism. Apples - Journal of Applied Language Studies 5(1): 1–11.

Lane, Pia 2010. "We did what we thought was the best for our children": a nexus analysis of language shift in a Kven community. International Journal of the Sociology of Language 202: 63–78.

Leppänen, Sirpa – Samu Kytölä, megjelenés előtt. Investigating multilingualism and multi-semioticity as communicative resources in social media. In: Marilyn Martin-Jones – Martin Deirdre (szerk.): Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches. London: Routledge. Kézirat elérhető: https://www.academia.edu/10763778/Multilingualism_and_multisemioticity_in_social_media (2016.06.10.)

O'Rourke, Bernadette – Joan Pujolar – Fernando Ramallo 2015. New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. International Journal of the Sociology of Language. Special Issue 231: 1–20.

Pietikäinen, Sari 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. Virittäjä 3: 410–442.

Pietikäinen, Sari 2013. Heteroglossic authenticity in Sámi heritage tourism. In: Sari Pietikäinen – Helen Kelly-Holmes (szerk.): Multilingualism and the periphery. Oxford: Oxford University Press. 77–94.

Scollon, Ron – Suzie Wong Scollon 2004. Nexus analysis. Discourse and the emerging internet. London: Routledge.

Changing language practices and new forms of mobility in a multilingual settlement: a nexus analysis of an online conversation

Abstract: In the focus of this paper is Geresdlak, a settlement in Southern Hungary with German minority population, where after the political turn in 1989 first Germans, then since the 2000s Finns have bought houses in large number. The paper first summarizes some relevant findings of current literature on multilingual communities and minority varieties. Then through the analysis of an online conversation it gives an overview of the linguistic and community practices of the settlement, being formed during the interplay of local and global processes. The analysis also shows why it is worth reconstituting the established concepts of multilingualism in a flexible way based on the changing language practices.

Keywords: multilingualism, seasonal migration, semiotic resources, nexus analysis

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

A mirandai nyelv helyzete

A többnyelvűség változatai, nyelvideológiák, tanulói közösség és a nyelvi sztenderdizáció esélyei egy észak-portugáliai kisebbségi közösségben

Hargitai Evelin Gabriella
Camões Intézet/Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
evelin.hargitai@gmail.com

Kivonat: A mirandai nyelv egy Észak-Portugáliában használt kisebbségi nyelv, amely erősen veszélyeztetett. 1999 óta ismeri el hivatalosan egy jobbára csak szimbolikus jelentőséggel bíró törvény. Portugália nemzetállami, egynyelvűségi politikája nem kedvez az ország kisebbségi nyelvei fennmaradásának. A 1990-es évektől meginduló sztenderdizációs, revitalizációs tevékenység a helyi értelmiség és portugál szakemberek közös, elsősorban önkéntes munkája által zajlik, bevonva a beszélőket, sokszor az elvándoroltakat is. A mirandai közösség előnyt farag a hátrányából, az elkötelezett központi személyek ötleteire építve. A revitalizáció e közösségi, alulról szerveződő, a beszélőket bevonó módjának jó gyakorlatait mutatja be a dolgozat a standardizáció, a korpusztervezés, a kulturális élet megszervezése, az oktatás, a gazdasági élet és Miranda do Douro megye nyelvi tájképének példáin keresztül.

Kulcsszavak: kisebbségi nyelv, nyelvi veszélyeztetettség, periferikus kisebbség, bevonó nyelvi tervezés, tanulóközösség.

1. Bevezető. A közösségi nyelvmegtartás lehetőségei napjainkban

A 21. századi kisebbséginyelv-megtartó mozgalmak egyik sajátossága, hogy sok regionális kisebbségi csoport nem csak a nyelv megőrzésére koncentrál, hanem a közösségi kapcsolatok erősítését, a nyelvterület komplex kulturális-gazdasági-ökológiai-turisztikai fejlesztését tűzi ki célul. A fenntarthatósági szemlélet (l. pl. Borbély 2014) azért is fontos, mert egy terület élhető, vonzó mivolta hozzájárulhat, hogy a beszélők megtartsák lakóhelyüket, ezáltal a kontaktust is a régió kisebbségi nyelvével. A nyelv-kultúra (sok esetben folklorikus) megóvása, konzerválása helyett a közösség tudatosítására, felelősségvállalására épülő szemlélet az irodalomban *empowerment* 'képessé tétel, felelősséggel felruházás' néven szerepel (Malloy 2014). A nyelvi-kulturális identitásra mint *jogra* koncentráló megóvási paradigma hátránya, hogy a legtöbbször felülről *(top-down)* hozott intézkedésekkel valósul meg, nem ügyelve a haszonélvezők *(stakeholder)* valódi igényeire. Ezzel szemben az *empowerment* szemlélet a nyelvhasználókat egyszerre tekinti döntéshozónak és haszonélvezőnek, és felelőssé teszi őket a saját előrejutásukért (Malloy

2014, 17). A közösségi *empowerment* a kisebbségek esetében arra szolgál, hogy a csoport megszervezze, mobilizálja önmagát (Malloy 2014, 23; Cummins 1986). Az utóbbi időben egyre több kisebbségi nyelvi közösség ismeri fel ezt a lehetőséget (pl. Penasa 2014). Ilyen közösség az észak-portugáliai mirandai *(mirandés)* nyelv beszélői és az ahhoz kapcsolódó szimpatizánsok, aktivisták is, akik együtt tanulóközösséget alkotva igyekeznek fenntartani a nyelvterület gazdasági-kulturális fejlődését. E dolgozat ennek a csoportnak az alulról szerveződő *(bottom-up)* kezdeményezéseit tekinti át a nyelvi-kulturális revitalizáció, a formális oktatás és az informális (közösségi) tanulás, közösségépítés terén.

2. Egy kisebbségi nyelv lehetőségei a *de iure* egynyelvű Portugáliában

2.1. Portugália nyelvpolitikája

Portugáliában, ahol az állam nyelvpolitikája főként a portugál nyelv terjesztéséből, a nemzetállam stabilitásának megőrzéséből áll (pl. Mateus 2009), a kisebbségi nyelvi közösségeknek különösen sok erőfeszítést kell tenniük az érvényesülésért, az etnolingvisztikai identitás megtartásáért. Az ország az egyik legkevésbé problematikus nemzetállam a kontinensen, határai pedig a legrégibbek Európában (Pinto 2008). A politikai határok szinte mindenütt egybeesnek a nyelvi határokkal, az ország nyelvi képe stabilnak, egységesnek és problémamentesnek tűnik. Portugáliát a világ nyelvészei is a kevés egynyelvű ország között tartották (tartják) számon (pl. Kloss 1967, 157; Skutnabb-Kangas 1997, 5). Ráadásul a portugál a kb. 250 milliós beszélőközösségével olyan globális *lingua franca*, amely négy kontinensen van jelen, számos országban hivatalos nyelv, a gazdasági-kulturális hatalom szimbolikus kifejezője (Calvet 2002).

Portugália aktívan alig járul hozzá a nyelvi diverzitás fenntartásához. Nyelvi kisebbségeit jogi dokumentumaiban legfeljebb szimbolikusan támogatja (Pinto 2008). Az Alkotmányban szerepel, hogy az állam hivatalos nyelve a portugál (2001-es módosítás, 11. cikkely), és „az Állam alapvető feladata a portugál nyelv védelmezése, nemzetközi terjesztése" (9. cikkely). Portugália máig a standard nyelv kultúrájában (vö. Milroy 2001, 530) él. Ráadásul a portugál nyelv a nemzeti identitás szimbóluma is (Blackledge 2000, 30), ami az egynyelvűségi képzettel együtt minden más kód leértékelését vonta-vonja maga után. Portugália (egynyelvűségi képéből, nyelvi expanziós politikájából adódóan) nem az explicit nyelvi viták országa, és ez a reflektálatlanság járult hozzá a területén létező kisebbségi nyelvek visszaszorulásához. Különösen az újlatin eredetű, azaz a portugállal

szoros rokonságban álló nyelvek szenvedték annak hátrányát, hogy a nyelvi diverzitás lehetőségének hiányában ezeket a portugál nyelv rosszul beszélt, hibás változatainak tartották (l. Merlan 2009, 89).

2.2. A mirandai nyelv és a nyelvterület

A mirandés Északkelet-Portugália spanyol határ menti régiójában, Miranda do Douro megyében beszélt asztúrleóni (azaz nyugati, ibériai újlatin) eredetű kisebbségi nyelv. A proto-mirandés valószínűleg a 13. században, a *reconquista* utáni újranépesítéskor, egy leóni csoporttal érkezhetett a területre. Miranda izolációja miatt a beszélőközösség évszázadokig egynyelvű lehetett, csak az 1950-es évek társadalmi-gazdasági változásai idézték elő a portugállal való szorosabb kontaktust, majd ennek következtében a mirandésnek az informális színterekre való visszaszorulását (bővebben Martins 1997; Merlan 2009). A nyelvcsere egyik erős faktora a mirandés és a portugál nyelv nagymértékű hasonlósága: igen közeli rokon nyelvekről van szó.

Jelenleg a nyelv erősen veszélyeztetett (l. Hargitai 2015), beszélői ma mindössze néhány ezren lehetnek. Az optimista becslések, valamint a mirandai (nyelv)politikai lobbi 10-15 ezres beszélői számról szólnak, de az aktív nyelvhasználók száma legfeljebb 5000 körül alakulhat (vö. Hargitai 2015, 61–63). A 10–15 ezres létszám inkább a mirandai gyakorlóközösség mérete.

A mirandést mára csak a megye falvaiban használják, a megyeszékhelyen legfeljebb a falvakból betelepült idősek beszélik. A generációk közötti nyelvátadás a 90-es évekre megtört: a legfiatalabb mirandésdomináns beszélők jellemzően 50–60 évesek, és a gyermekek, ifjak körében magas az egynyelvű portugál ajkúak aránya (Merlan 2009, 293–361; Hargitai 2015, 63–66). Az iskolai mirandésoktatás hatására az elmúlt években megnőtt a mirandaiul tudó gyermekek aránya, de kérdéses, hogy ők (természetes kommunikációs színterek hiányában) mennyire fogják megtartani ezt a nyelvet, és főleg: átadni utódaiknak.

A nyelvterület (az ún. *Terra de Miranda*, azaz 'Miranda földje') diverzitása és érintetlensége a nyelvmegtartást segítő faktor. Miranda do Douro megye nehezen megközelíthető, Portugália nagyvárosaitól távol esik. Mirandában a portugál és a mirandés mellett a turizmus és a kereskedelem miatt a spanyol (kasztíliai) és a francia is gyakori. Miranda régiója nem csak nyelvekben gazdag: állat- és növényfajokban is, hiszen egy nemzeti park területén fekszik. A háborítatlan környezet, az ipar hiánya, a hagyományos földművelő-pásztorkodó életmód, a csekély környezeti terhelés (nincs ipar, autópálya, sem vasút) egyszerre kedvezett a nyelvi

diverzitás, valamint a flóra és fauna fennmaradásának. Ma pedig mindez együtt, azaz a biokulturális diverzitás (Maffi 2007) adja Miranda régió gazdasági és kulturális vonzerejét.

2.3. A mirandés revitalizációjának kezdetei

A 20. század közepéig a mirandés használata a mirandaiak körében reflektálatlan maradt, a portugálok pedig jellemzően rosszul beszélt portugálnak tekintették ezt a nyelvet (Merlan 2009, 209). A mirandés visszaszorulását több elvándorlási hullám és a szakképzett portugál ajkú beszélők megjelenése okozta. A nyelvélesztést, terepkutatásokat egy helyi pap kezdeményezte az 1980-as években, majd 1994-ben a Lisszaboni Egyetem Nyelvészeti Központja nyelvészekből és mirandés anyanyelvű értelmiségiekből álló kutatócsoportot szervezett (GELM, vö. Martins 2005). Ennek célja elsősorban a mirandés oktatásának kidolgozása és az ennek alapját biztosító sztenderdizáció volt. Munkájuk eredménye az 1999-ben elkészült helyesírási szabályzat, számos tanulmány, közvetetten pedig sok irodalmi mű, blog. Nyelvi tervezési és közösségfejlesztési eredményeik is jelentősek: a közösséget bevonva, a beszélőket adatközlőnek és a döntésekben partnernek tekintve haladtak. Kutatásaik számos nyelvi téveszmét bontottak le, így komoly szerepük volt portugálok és mirandaiak attitűdjeinek alakulásában. Amadeu Ferreira, a csoport vezetője, köztiszteletben álló mirandai „reneszánsz ember" pedig írói, fordítói munkásságával hívta fel a portugálok figyelmét a nyelvre és a mirandai kultúrára. Kapcsolatrendszere nagyban hozzájárult a mirandai „lobbi" sikeréhez. Ez a lobbi egyébként békésen folyt: például a nyelvi törvényt egyhangúlag szavazta meg a parlament. A mirandés 1999 óta Miranda régió elismert nyelve: a 7/99-es számú törvény szerint „a Portugál Állam elismeri a mirandai nyelv használatának és művelésének jogát kulturális örökségként, kommunikációs eszközként és Miranda identitásának erősítőjeként" (2. cikk), valamint „a gyermekeknek joguk van elsajátítani a mirandést a később szabályozandó feltételek mellett" (3. cikk). Ez a jogszabály nem annyira a tartalmával, mint szimbolikus szerepével jelentett mérföldkövet a mirandai nyelv történetében.

2.4. A stigmától a kultuszig: a mirandai nyelvhez kötődő nyelvideológiák

A nyelvi tervezésnek az előnyös jogi státusz biztosításán és a sztenderd nyelv kidolgozásán kívül a nyelv presztízsének erősítésében is szerepe van (Bartha 1999). A mirandai esetében ez utóbbi keretében a negatív nyelvi ideológiákat kellett felszámolni (vö. Woolard–Schieffelin 1994, 69). Ez meglehetősen gyorsan, mintegy tíz-tizenkét év alatt meg is valósult. A mirandai beszédmódhoz még az 1990-es évek végén is a butaság képzete társult (Martins 1997; vö. Gal–Irvine 2000), a beszélők nyelvhasználatát összekapcsolták értelmi képességeik megítélésével. (vö. „buta emberek buta nyelven beszélnek", Niedzelski–Preston 2000, magyarul l. pl. Kontra 2005, 177). Azaz a mirandés korlátozottabb kommunikációs lehetőségeit nem a kétnyelvű helyzetben gyakori diglossziával magyarázták, hanem beszélőinek vélt kognitív deficitjével. Ehhez adódott hozzá a mirandaiak földművelő, letelepedett, nem mobilis életmódja, amely igen könnyen szolgálhatott sztereotípiák alapjául. Mára a mirandaiak ismeretterjesztő tevékenységének, néhány elismert mirandainak köszönhetően a többségi csoportban jóval gyakoribbak a semleges, kissé rokonszenvező, szolidáris attitűdök. Ezek mellett jelen van egy idealizáló felfogás is, amely a mirandait az érintetlen tájban élő egyszerű földművesek, pásztorok redukált, archaikus, éppen ezért szép nyelvének tekinti. A vidékies tehát mostanra stigmából értékké alakult át. Ez a folyamat is a nyelvre vetíti rá a mirandaiak életmódjáról alkotott egyszerűsítő képzeteket (*ikonizáció*, vö. Gal–Irvine 2000).

Hasonló idealizáló felfogás a mirandai csoportban is jelen van. A nyelvről szóló értéknyilvánítások főként annak veszélyeztetettségét leíró szövegekben jelennek meg. A büszkeség, a szülőföld szeretete gyakran szül kultikus viszonyulást. Ez is mutatja: a kisebbségnyelv-mentő mozgalmak gyakran ugyanazokat az ideológiákat használják fel, mint amelyek az ő elnyomásukhoz járultak hozzá (Woolard–Schieffelin 1994, 60). A mirandaiak békés „ébredése" rokonítható a 19. századi nemzetalakító tendenciákkal. A nyelv közösségformáló erejének hangoztatása, a nyelvhasználat mint morális kötelezettség, az irodalom nyelvművelő küldetése mind erre utalnak. Érdekes, hogy míg a nemzetállami koncepció a kisebbségi közösségek nyelveit és identitását erősen veszélyezteti (Bartha 2009, 142), addig a kisebbségektől eredő nagyon hasonló nacionalista (lokálpatrióta) tendenciák erősítik a csoport összetartozását. Fontos hangsúlyozni, hogy a mirandai csoport a békés lokálpatriotizmust képviseli: etnolingvisztikai identitásukat a portugál nemzet részeként pozicionálják (Hargitai 2015).

3. A mirandai identitás problémái

3.1. Identitásfaktorok

A mirandai közösség megszervezésének alapja tehát az etnolingvisztikai identitáshoz való pozitív viszonyulás volt. A mirandai identitás középpontjában a területhez tartozás és a nyelv áll. A nyelv sokak szerint a csoportidentitást jelölő jegyek legfontosabbja, az egyén azonosságtudatának elidegeníthetetlen része (Gumperz 1982; vö. Edwards 2009). Sok mirandai úgy véli, a nyelvcsere identitásvesztést is okozna, noha jelentős részük az előbbinek már előrehaladott állapotában tart. A mirandés kezd egy absztrakt identitáskomponenssé válni, így inkább annak ügye az, amely az egyén azonosságtudatának fő eleme lehet. Még azok is, akik ténylegesen nem beszélik a nyelvet, erősen kötődnek annak szimbolikus (csoportösszetartó, múlt értékeit őrző) funkcióihoz. A mirandai eset inkább azt támasztja alá, hogy az etnolingvisztikai identitás „szubjektív érzés egy etnolingvisztikai csoporthoz való tartozásról" (Hamers–Blanc 2004, 202). Fishman ezt így fogalmazza meg: „*we can be Xmen without Xish*"; „*we can be Xmen with Yish*" (1991, 16), azaz úgy is lehetünk X identitásúak, ha nem beszéljük X nyelvet, vagy ha Y-t beszéljük. Így a mirandai beszélőközösség egy tágabb értelmezés szerint még a mirandést nem beszélő, de azzal (a mirandés ügyével) azonosuló, a csoport- és diskurzusnormákat követő személyeket is magában foglalja.

3.2. A mirandai tanulói gyakorlóközösség

Egy beszélőközösség tagjai nem feltétlenül ugyanolyan módon használják a nyelvet, sőt akár nem is közös a kód a csoport tagjai között, egy sor nyelvhasználati norma és szabály közös használata mégis összeköti őket (Romaine 1994). A mirandai csoport nyelvhasználatából is az látszik kirajzolódni, hogy a nyelvhasználati normák nyelvtől függetlenül érvényesek a csoport minden tagjára: azaz a mirandai közösség bizonyos udvariassági formák használatát a portugálul beszélőktől is elvárja. Jellemző, hogy a mirandai nyelvterületen hosszabb köszönési, üdvözlési formák elvártak, vagy mirandai összejöveteleken (még a konferenciákat, de a virtuális közösségi diskurzusokat is beleértve) a hozzászólóknak dicsérniük kell az előttük szólót, és csak azután foghatnak bele a közlendőjükbe. Ez akkor is norma marad, ha a partnerek portugálul beszélnek (vö. Hymes 1997). Ez a jelenség megfelel a *beszélőközösség* Gumperz-féle definíciójának: „minden emberi közösség, amelyet tagjai közti rendszeres és gyakori interakciók, közös nyelvi jelek

használata köt össze, és jelentős nyelvhasználati jegyekben különbözik más csoportoktól" (Gumperz 1968, 66).

A mirandaiak egy széles csoportját nem csak a nyelvhasználati normák, hanem a nyelv ügyéért való munkálkodás is összetartja. A nyelvvédő, a csoportnormákhoz lojális értelmiségi kör és a hozzájuk csatlakozó „szimpatizánsok" gyakorlóközösséget alkotnak. A gyakorlati vagy gyakorlóközösség *(community of practice)* egy közös törekvésen munkálkodó emberi csoportot jelöl (Eckert 2006; Wenger 1998). A kategória szociolingvisztikai jelentősége abban áll, hogy rámutat: az ilyen közösségeket a résztvevők közös tevékenysége, érdeklődésből fakadó érdemi együttműködése tartja össze. Ez a mirandai nyelvvédőkre is érvényes: ők rendszeresen együtt tevékenykednek, céljuk a mirandés ápolása, revitalizációja kulturális és tudományos programok keretében. Egyre inkább megjelenik a körükben egy komplex *empowerment* szemlélet is, amelyben vidékfejlesztési szempontok is előkerülnek. A tagok megosztják egymással a szaktudásukat, nemzetközi tapasztalatukat, és minden feladatra igyekeznek szakértőt találni. Ezért a mirandai közösség egyben tanulóközösség is (vö. Rogoff 1994).

3.3. A kapcsolati hálók szerepe az etnolingvisztikai identitás megőrzésében

A mirandai tanulóközösség koncentrikus körökben bővül, újabb tagjai a régebbiek kapcsolati hálózatából kerülnek ki. A mirandai értelmiség és a hozzájuk kötődő portugálok eleinte szűkebb körben dolgoztak ki revitalizációs programokat: ekkor még a szakértelem és a tekintély volt a fő kritérium, amelyek alapján valaki a nyelvi tervezést végző csoporthoz tartozhatott. A GELM csoport, valamint az ahhoz lazábban kötődő mirandai tanárok a sztenderdizáció feladatát gyorsan, minimális vitákkal végezték el (Merlan 2009, 395). Azzal, hogy a mirandai társadalom felé kommunikálták céljaikat és eredményeiket, széles körű elfogadottságot, presztízst értek el, és érzékenyítették a beszélőket a mirandai nyelv veszélyeztetettségére. Ismeretterjesztő tevékenységükkel (honlap, blogirodalom, felolvasóestek, kulturális programok) néhány év alatt kiképeztek egy széles aktivistacsoportot, akik elköteleződtek egy-egy részterület (lehetőleg mirandai nyelvű) művelése iránt. A gombamód szaporodó tematikus blogok, majd közösségi oldalakon létrejövő csoportok nyitották meg a nyelvi tervezést és a régió fejlesztését a szélesebb közönség előtt is. 2005–2010 környékén számos egyéni innováció indult útnak, amelyek szorosabban vagy lazábban kapcsolódnak valamely eredeti revitalizációs maghoz. Így Amadeu Ferreira, 2015-ben elhunyt író-jogász körül amatőr írók és költők

gyűltek össze a *Froles mirandesas* blog ernyője alatt, az iskola a színjátszás, néprajz iránt érdeklődőket vonja be a programjaiba, de kooperáció figyelhető meg a helyi termelők, zenészek stb. között is. Ez a tanulóközösség nemzetközi kapcsolatokat is ápol, külföldi példákat is adaptálva például az oktatás, régiófejlesztés terén.

4. Mirandai közösségi innovációk a nyelv és kultúra megtartása szolgálatában

A mirandai csoport potenciálját mutatja, hogy csekély állami forrásból, jellemzően önerőből valósít meg színvonalas projekteket. Példaértékű, hogy számos program átfogó fejlesztést kínál, a régió életének több színterén is kínál innovációkat, valamint bevonja a haszonélvezőket is. Ezek a céljai például a FRAUGA nevű szervezetnek, amely elsősorban egy falu (Picote) integrált fejlesztésére jött létre, de mára az egész megyében ismert programjairól. Ez a szervezet interaktív ökomúzeumot hozott létre, amely a mirandai nyelvű mezőgazdasági szókincset is gyűjti. A folklorikusság (vö. Fishman 1987; 1991) elkerülésére régi, de ma is hasznos mesterségeket bemutató foglalkozásokat tart, és könyveket is kiad. A FRAUGA az ökoturizmus és a nyelvi turizmus előmozdítója is. Valószínűleg ez a szervezet fogja majd össze a jövőben a mirandai nyelvi-kulturális revitalizáció jó gyakorlatait. Az alábbiakban e példaértékű kezdeményezések ismertetése következik.

4.1. Oktatási innovációk

A mirandés iskolai oktatása az 1986/87-es tanévben indult meg, és a 2004/05-ös évtől elérhető a közoktatás összes évfolyamán, valamint az óvodában is (Raposo 2000, 100). Választható tárgy, így csak heti egy órában tanulható. A foglalkozások a szakkörök idősávjában kapnak helyet. Ez azt jelenti, hogy a középiskolások mirandésórája délután négy óra körül kezdődik, ami erősen demotiváló. Nehézségnek látszik, hogy nincs tankönyv, azonban a tanárok (jelenleg három fő) által kidolgozott feladatlapok magas színvonalúak. Számos képes- és mesekönyv is megjelent már.

A közoktatásban mirandést tanuló gyermekek száma egyre nő, jelenleg évente kb. 500 gyermek jelentkezik a fakultációra. Azonban a nyelv népszerűsége relatív. Az óvodában és az első ciklusban (alsó tagozat) a helyi diákság mintegy 2/3-a beiratkozik a kurzusra (vö. Raposo 2000, 103), de a felsőbb évfolyamokban egyre

kevesebben folytatják a nyelvtanulást. Ennek az az oka, hogy az idősebb diákok a magasabb óraterhelés és a közelgő érettségi vizsga miatt a „fontosabb" tantárgyakra összpontosítanak. Vagyis, ahogyan sok kisebbségi nyelv esetében előfordul, a mirandés az iskolában is a praktikus megfontolások miatt szorul vissza (vö. Kontra 2010, 21).

Mégis, az oktatók magas színvonalú programokat dolgoznak ki, és a mirandai oktatásban a hagyományőrzés és a modern témákra való reflektálás szerves egységet alkot. A szövegek kiválasztásában fontos szempont az eredetiség, a diákok nyelvtanulása szorosan kapcsolódik a közösség természetes (informális) nyelvhasználatához. A feldolgozásuk pedig a diák életkori sajátosságaihoz kapcsolódik.

A mirandai programon egyelőre nincs lehetőség érettségit vagy nyelvvizsgát tenni, de a (nem lemorzsolódó) tanulók nemcsak magas szintű nyelvtudással, de a mirandés iránti erős elkötelezettséggel is rendelkeznek. Ez a tanórákon kívüli foglalkozásoknak is köszönhető. Az évente megjelenő, *La Gameta* című színvonalas, diákok és ismert írók munkáit egyaránt publikáló iskolai antológia vagy az iskolaújság szerkesztése hosszú távon is hasznosítható ismereteket és készségeket fejleszt ki a diákokban. A kooperáció, a szervezési, szöveg- és képszerkesztési ismeretek mind részei ezeknek a projekteknek, és a részvétel a diákok elköteleződését, felelősségérzetét is növeli. Mivel ez az antológia a mindenkori aktuális témákat is feldolgozza, a nyelvi sztenderdizációban is nagy szerepe van: sokszor a diákok mint remélhetőleg jövőbeni nyelvhasználók is részt vesznek egy-egy angol vagy portugál szó mirandés megfelelőjének kidolgozásában.

A tanórán kívüli nyelvmegtartó tevékenységek közül kiemelkedik még a mirandés diákszínpad. A színjátszásnak nagy szerepe van a kisebbségi nyelvek gyakorlásában, az identitásőrzésben. Siker, hogy a diákok a próbák alatt mirandaiul beszélnek egymással. Az iskolai ünnepségeken, városi rendezvényeken, de akár nemzetközi versenyeken előadott darabok általában szintén hagyományos mirandai népköltészeti művek, modern feldolgozásban. Így a kisebbségi színjátszás a mirandai identitás megújítva megőrzésében is fontos szerepet játszik.

Bár a mirandai nyelvű internet ritkán szólítja meg az ifjúságot, és a nyelvtanulást sem segítik honlapok vagy programok, egy tanár, Emílio Martins videomegosztó-csatornája hatalmas népszerűségnek örvend. *Mirandés for kids* címmel tart játékos, virtuális nyelvórákat, parodizálva a hagyományos oktatás mozzanatait. A videók készítésébe bevonja a tanulókat is, ami nyelvgyakorlási lehetőség és motivációs eszköz, hiszen az internetes megjelenés presztízst ad ezeknek a tanulóknak.

4.2. „Új beszélők": nagyvárosi nyelvtanulók

A mirandés az elvándorolt mirandaiak közvetítésével megjelent a portugál nagyvárosokban, és e személyek gyakran rendeznek találkozókat, vacsorákat. Ezeken az összejöveteleken gyakran részt vesznek „szimpatizánsok" is, akik akár mirandaiul is megtanulnak, pusztán a lojalitás okán. Még néhány külföldi személy is ismert, akik idegen nyelvként sajátították el a mirandait. Ezek az „új beszélők" (*new speakers*, l. O'Rourke–Pujolar 2015) aktív és elismert tagjai a mirandai csoportnak (vö. O'Rourke et al. 2015, 7), és a nyelv legitimációjához is hozzájárulnak.

Azaz a mirandés sporadikusan bár, de újabban részt vehet elit kétnyelvűségi konstellációkban is. Az *elit* és *népi kétnyelvűség* fogalmát Skutnabb-Kangas használja. „Az elit kétnyelvűek általában magasan iskolázottak, tanulmányaik egy része idegen nyelven zajlott, és alkalmuk volt természetes közegben is használni a nyelvet. A népi kétnyelvű beszélők rendszerint kényszer hatására, a másik csoporttal való mindennapi érintkezés során tanulták meg a másik nyelvet" (Skutnabb-Kangas 1981, 97). Paradoxon, hogy ezek a beszélők sokszor elkötelezettebbek a mirandés ügye iránt, mint a születésük óta kétnyelvűek.

4.3. Nyelvi tájkép, a mirandés mint *brand*

Az „új beszélők" élen járnak az infokommunikációs technológiák kiaknázásában is: ösztönzik a beszélőket a mirandés használatára, ötleteket merítenek más közösségektől. Így például a virtuális nyelvi tájkép formálásában is nagy szerepet vállalnak. A nyelvi tájkép *(linguistic landscape)*, azaz a vizuális nyelvhasználat, a nyelvek közösségi fizikai tereken való láthatósága fiatal kutatási terület, a vizuális nyelvhasználat, azon belül a vernakuláris írásbeliség kutatásának technikája (Blommaert 2012). Az eddigi kutatások elsősorban többnyelvű városi környezetben zajlottak, és általában a feliratok két alapfunkciójára (informatív és szimbolikus, Landry–Bourhis 1997, 25) koncentráltak. A nyelvi tájkép szimbolikus funkciója abban áll, hogy árulkodik a nyelvek hatalmi, státuszbeli különbségeiről, sőt akár konstruálja is azt. A jelek percepciója hat a többség attitűdjeire és a kisebbségi csoport nyelvi viselkedésére, így akár a nyelvmegtartásban is fontos stimulusnak tekinthető.

A mirandai nyelvterület korábban már említett érintetlensége a vizuális nyelvhasználat visszafogottságában is tetten érhető. A fizikai tér egyben társadalmi, kulturális és politikai, valamint hatalmi tér, és a társadalmi, kulturális és politikai struktúrák „beíródnak" a nyelvi tájképbe (Blommaert 2012, 7). A falvakban

mindössze néhány cégér, reklám található, illetve mirandai nyelvű utcanév- és helységnévtáblák láthatóak mindenütt. A megyeszékhely érthető okból gazdagabb feliratokban: itt is a turisztikai, szimbolikus szerepű táblákra jellemző a mirandés használata: a kereskedelmi, figyelmeztető táblák portugál nyelven készültek. Érdekes, hogy a mirandai aktivisták még nem fedezték fel eléggé a nyilvános teret üzeneteik terjesztésére. Azonban a közösségi oldalak vizuális nyelvhasználatában megfigyelhető néhány kreatív megoldás. Így például a helyi gasztronómiai fesztivál népszerűsítésére megjelentek a mirandai nyelvű mémek. Többen pedig a profilképüknek választanak valamilyen mirandés szöveget, jelmondatot. Innovatív területnek tűnik a nyilvános írásbeliség sajátos formája: a ruhák feliratai. A helyi ifjúsági szervezet (ARJM) 2009-ben osztott ki pólókat „*Ser mirandés yê sexy*" 'Mirandainak lenni szexi' és „*Já conheces a minha língua? MIRANDÊS*", azaz 'Ismered már az én nyelvemet? MIRANDAI' felirattal. A FRAUGA regionális fejlesztési társulás pedig matricákat osztogat „*You falo mirandés i tu?*" 'Én beszélek mirandaiul, és te?' felirattal. A személyes tárgyak feliratozása a 21. században fontos identitáskifejező, ezt a mirandaiak is kihasználják. Egyelőre ezek a feliratok egyéni vagy szűk körű kezdeményezések eredményei.

Mára, nagyrészt az internetnek köszönhetően, számos olyan kezdeményezés van, amelyek már-már branddé teszik a mirandai nyelvet. Ezek a gyakran rövid életű egyéni ötletek nem kínálnak hosszú távú lehetőséget a nyelv használatára, de az attitűdöket pozitívan befolyásolják. Ennek is köszönhető, hogy a mirandés a fiatalok körében sem vált szégyenné, sőt ellenkezőleg: a nyelvet nem beszélők is büszkék identitásukra. Ebben az is szerepet játszik, hogy a globalizáció ellenhatásként a vidéki életmód, a kisközösségi hagyományok szimbolikus és gazdasági értéket jelentenek (vö. falusi turizmus, ökoturizmus, biogazdálkodás, városból falvakra kitelepülés). A nyelvterület, kultúra presztízse pedig a nyelv iránti attitűdöket is pozitívabbá tette. Cooper kapcsolja össze a marketinget és a nyelvi tervezést (1989). Szerinte a nyelvi tervezők ugyanúgy a nyelv pozitív értékelését, majd használatát kívánják elérni a beszélők körében, ahogyan a gyártók igyekeznek elfogadtatni, népszerűsíteni az új termékeiket (Cooper 1989, 62). A mirandai marketingakciók a nyelvet terméknek tekintve a potenciális fogyasztók (nyelvhasználók) érzelmeit próbálják a szimpátia irányába befolyásolni azzal, hogy pozitív képzettársításokkal látják el a mirandait. Például azt kapcsolják hozzá, hogy az egyén különleges lesz, egyéniséggé válik attól, hogy ezt a nyelvet használja. Egy másik akció a magatartás befolyásolására, azaz az attitűdök viselkedéses komponensének alakítására koncentrált, amelynek keretében egy hétvégén a helyi ifjúsági szervezet névkártyákat osztott ki azoknak, akik vállalkoztak a mirandai nyelv használatára. Az utcán, közösségi terekben így találtak egymásra azok, akik

mirandai nyelven kívántak beszélgetni valakivel. Míg a fent felsorolt ötletek innovatívak de folklorikusak voltak, ez a kezdeményezés utat nyit a mirandés valóban élő, vitális használatának lehetőségei felé.

5. Összegzés

A mirandai identitás erőssége, a hozzá fűződő pozitív attitűdök és az erős elkötelezettség sem jelentenek garanciát nyelv fennmaradására. Sőt, jelen esetben a közösségi identitás hangsúlyosabbá válása inkább a mirandai kultúra folklorizálódását is jelezheti. A csoport azonosságtudatának formálódásában nagy szerepük van a nyelvet és kultúrát ápoló társaságoknak. Sokszor ezek igyekeznek növelni a csoportkohéziót, és tulajdonképpen ezek konstruálják meg a „mirandaiság" mai ismérveit, az írásbeliség által pedig bevonják a közösségbe a csoport „magjától" távol élőket is. A lokálpatriotizmus, amely még a nyelvterülettől távol élőket is érinti, a „mirandaiság" folyamatos konstruálását is jelenti. Az etnolingvisztikai hovatartozás szubjektív kulturális konstrukció, amely csak úgy és akkor létezik, ha az emberek együttese felhasználja arra, hogy közösséget szervezzen (Fishman 1989, 5). Ehhez szükség van olyan kategóriákra, amelyeket a csoport kinevezhet a tudatosság alapjának: ez pedig sokszor a nyelv. Azonban a mirandai esetében a nyelv sokszor tárgya, témája, és nem eszköze az interakcióknak. Két nyelvtanár is erre figyelmeztet: „bár a mirandai nyelvet egyre jobban népszerűsítjük az utóbbi években, ez nem jelenti azt, hogy többen beszélnék, mint harminc évvel ezelőtt" (Martins-Martins 2010, 5).

Az identitástudatot erősítő törekvések között vannak olyanok is, amelyek a megváltozott nyelvhasználati körülmények között is a régi szokásokat kívánják követni (pl. *pauliteiro* táncosok). A tradíciók a mobilisabb, modernebb életet élő mirandaiak életébe nehezebben ágyazódnak be, így követésük a kultúra adott szegmensének folklorizálódásához vezet (Fishman 1987; 1991). A jelenség lényege valóban az, hogy a nyelv és a kultúra múzeumi tárggyá, fesztiválok szereplőjévé válik. Számos egyéni és közösségi innováció bizonyítja, hogy a mirandai csoportban rejlik lehetőség ennek elkerülésére. A mirandés (és még számos hasonló kisebbségi nyelv) hosszú távú feladata abban áll, hogy egy múltban gyökerező identitást új formában, modern körülmények között megőrizzen és megerősítsen úgy, hogy Miranda ne váljon nyelvi rezervátummá.

Irodalom

Blackledge, Adrian 2000. Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. Estudios de Sociolingüística 1(2): 25–45.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Borbély Anna 2014. Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben. Budapest: L'Harmattan.

Blommaert, Jan 2012. Chronicles of complexity. Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. Tillburg Papers in Culture Studies 29.

Calvet, Louis-Jean 2002. Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: Plon.

Cooper, Robert L. 1989. Language planning and social change. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. Harvard Educational Review 56: 18–37.

Eckert, Penelope 2006. Communities of practice. In: Keith Brown (szerk.): Encyclopedia of language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, John 2009. Language and identity: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

Fishman, Joshua A. 1987. Language spread and language policy for endangered languages. In: Georgetown University Round Table of Languages and Linguistics. Washington: Georgetown University Press. 1–15.

Fishman, Joshua A. 1989. Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, Joshua A. 1991. Reversing language shift. Theory and practice of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters.

Gal, Susan – Judith T. Irvine 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: Paul V. Kroskrity (szerk.): Regimes of language. Ideologies, polities and identities. Santa Fe: School of American Research Press. 35–84.

Hargitai Evelin Gabriella 2015. A mirandai nyelv helyzete. Két- és többnyelvűség egy észak-portugáliai kisebbségi közösségben. Doktori értekezés. Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.

Gumperz, John J. 1968. The speech community. In: David L. Sills – Robert K. Merton (szerk.): International encyclopedia of the social sciences. New York: Macmillan. 381–6.

Gumperz, John J. 1982. Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Hamers, Josiane F. – Michel H. A. Blanc 2004. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, Dell 1997. A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh Csaba et al. (szerk): Nyelv, kommunikáció, cselekvés. Budapest: Osiris. 458–495.

Kloss, Heinz 1967. Types of multilingual communities: a discussion of ten variables. Sociological Inquiry 36: 7–17.

Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.): Közérzeti barangoló. Műhely- és előadás-tanulmányok. Szabadka: MTT. 175–202.

Kontra Miklós 2010. Hasznos nyelvészet. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.

Landry, Rodrigue – Richard Y. Bourhis 1997. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. Journal of Language and Social Psychology 16: 23–49.

Maffi, Luisa 2007. Biocultural diversity and sustainability. In: Jules Pretty (szerk.): The Sage handbook of environment and society. London: SAGE. 267–279.

Mateus, Maria Helena Mira 2009. Uma política de língua para o Português. In: Actas do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: FLUL.

Martins, Cristina 1997. A vitalidade de línguas minoritárias e atitudes linguísticas: o caso do mirandês. Lletres Asturianes: Boletin Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana 62: 7–42.

Martins, Cristina 2005. O processo de normativização do mirandês. In: Carsten Sinner (szerk.): Norm und Normkonflikte in der Romania. München: Peniope. 39–58.

Martins, Duarte – Emílio Martins (szerk.) 2010. Lhiendas i cuontas de casa. Miranda do Douro: Tipalto.

Malloy, Tove H. 2014. National minorities between protection and empowerment: Towards a theory of empowerment. Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe 13: 11–29.

Merlan, Aurélia 2009. El mirandés: situación sociolingüística de una lengua minoritaria en la zona fronteriza portugueso-española. Oviedo: Academia Llingua Asturiana.

Milroy, James 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. Journal of Sociolinguistics 5: 530–555.

Niedzelski, Nancy A. – Dennis Richard Preston 2000. Folk linguistics. New York: Mouton de Gruyter.

O'Rourke, Bernadette – Joan Pujolar 2015. New speakers and processes of new speakerness across time and space. Applied Linguistics Review 6: 145–150.

O'Rourke, Bernadette – Joan Pujolar – Fernando Ramallo 2015. New speakers of minority languages: the challenging opportunity. International Journal of the Sociology of Language 231: 1–20.

Penasa, Simone 2014. From protection to empowerment through participation: The case of Trentino – a laboratory for small groups. Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe 13: 30–53.

Pinto, Paulo Feytor 2008. Política de língua na democracia portuguesa (1974–2004). Lisboa: Universidade Aberta.

Raposo, Domingos 2000. Ansino de l mirandés. In: José Francisco Meirinhos (szerk.): Estudos mirandeses: balanço e orientações. Homenagem a António Maria Mourinho. Porto: Granito. 99–107.

Rogoff, Barbara 1994. Developing understanding of the idea of communities of learners. Mind, Culture and Activity 1: 209–229.

Romaine, Suzanne 1994. Language in society. An introduction to sociolinguistics. Oxford, New York: Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997. Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Budapest: Teleki László Alapítvány.

Skutnabb-Kangas, Tove 1981. Bilingualism or not. The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.

Wenger, Etienne 1998. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Woolard, Kathryn A. – Bambi B. Schieffelin 1994. Language ideology. Annual Review of Anthropology 23: 55–82.

7/99-es törvény https://dre.tretas.org/dre/99574/ (2016.06.16.)
A Portugál Köztársaság Alkotmánya http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx (2016.06.16.)

The status of the Mirandese language: versions of multilingualism, language ideologies, learning community and the prospects of language standardization in a minority community in North Portugal

Abstract: Mirandese is a severely endangered minority language used in North Portugal. Mirandese has been recognised by the law, which, however, has mainly a symbolic meaning. Portugal's monolingual, nation-state-oriented language policy is no favourable environment for the maintenance of minority languages. The standardisation and revitalisation activities starting in the 1990s are mainly performed by joint – primarily voluntary – initiatives of the local intellectuals, Portuguese linguists, engaging the speakers themselves, often even relocated/emigrant ones. The Mirandese community turns its disadvantages into a virtue, making use of the ideas of committed and prestigious individuals. The present article shows the best practices of bottom-up initiatives by using examples from the fields of standardisation, corpus planning, culture organisation, education and economy and the linguistic landscape of Miranda do Douro county.

Keywords: minority language, linguistic endangerment, peripheral minority, language planning, stakeholder engagement, learning community

Olvassa be a QR kódot az absztrakt magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés

A Jel*E*sély modell eredményei és távlatai[1]

Bartha Csilla
MTA Nyelvtudományi Intézet
csillabarthadr@gmail.com

Holecz Margit
MTA Nyelvtudományi Intézet
holeczmargit@gmail.com

Romanek Péter Zalán
MTA Nyelvtudományi Intézet
petissimor@gmail.com

Kivonat: A bimodális kétnyelvűség, siket közösség stb. terminusok nem homogén csoportokra vagy nyelvhasználati gyakorlatokra utalnak, a siket közösségeken belül ugyanis nagyfokú változatossággal találkozunk mind a nyelvelsajátítás, mind a nyelvhasználat tekintetében, melynek a hallásállapot csupán egy tényezője. Ezt a fajta változatosságot azonban a kutatások, illetve az alkalmazások jellemzően egyáltalán nem kezelik, holott többek között az oktatás során is figyelembe kellene venni. A jelen tanulmányban saját korpuszadataink és a szerteágazó nemzetközi kutatási anyagok kritikai elemzése alapján ismertetjük a siket közösségekre jellemző nyelvi változatosságot és multimodális nyelvi gyakorlatokat, illetve kitérünk azok kutatási-oktatási vonatkozásaira is.

Kulcsszavak: bimodális kétnyelvűség, siket közösségek, nyelvelsajátítás, siketoktatás, jelnyelv

1. Bevezetés

A 2009-ben megszületett Jelnyelvi törvény önálló paragrafusban erősíti meg a magyar jelnyelv nyelvi státuszát, ennek ellenére még a nyelvészek között is vannak olyanok, akik nyíltan megkérdőjelezik azt a tényt, hogy a jelnyelv autonóm nyelvi rendszer, amely teljes értékű és különbözik a magyar nyelvtől. Bár számos látható

[1] A tanulmányban leírtak nem valósulhattak volna meg a Jel*E*sély Projekt (Támop 5.4.6/B-13/1-2013-0001) és a NyelvEsély Projekt (SZ-007/2016) támogatása nélkül.

előrelépés történt a jogszabály megszületése óta, a tudományos, politikai és oktatási területek diskurzusait a többszólamúság jellemzi (l. 1. ábra). A magyarországi siket közösség ellentmondásosan jelenik meg, olyan önálló nyelvvel és kultúrával jellemezhető nyelvi kisebbségként, akik hallásukban akadályozottak, akiknek a fogyatékkal élők esélyegyenlőségi keretrendszerében akadálymentesítést és segítő technológiákat kell biztosítani, továbbra is legitimálva a siketségnek az oralista, akkulturációt támogató ideológiáját.

Az az orvosi (patológiai) nézet, mely szerint a siketség kiiktatandó betegség, diszkrimináló gyakorlatok és ideológiák formájában értelmeződik újra. Az émikus konstrukciók, „melyek a SIKET-VILÁG történelmén és tapasztalatain alapulnak", és a siketség nyelvészeti, illetve szociokulturális aspektusaira mint értékes forrásra tekintenek, nem artikulálódtak egészen az 1990-es évekig. Jól látszik ugyanakkor a siket közösségek térbeli, időbeli és nyelvhasználati változatossága, hiszen számos helyen dokumentáltak már olyan folyamatokat, ahol a domináns csoport különböző módon alkalmazza a szociális területhez, a médiához és az oktatáshoz kapcsolódó politikákat, a saját identitások előnyeit kiemelő „normális" percepciók meg- és újrakonstruálását szorgalmazva (vö. Lane 1992; Baynton 1996; Branson–Miller 1998).

1. ábra: A Jelnyelvi törvény (2009. évi CXC tv.) és az SNI irányelv 32/2012. (X.8.)

E két egymással versengő paradigma (voltaképpen egy kontinuum két szélső pólusa) a tudományos és a közélet, a társadalmi kategorizáció, az oktatás, a kultúra terein és diskurzusaiban egymással szemben álló (egymást látszólag kizáró) ideológiák (siketség vs. kulturális siketség; fogyatékos vs. SIKET/kisebbség) mentén

hoz létre nyelvi, identitásbeli, csoportok közötti határokat. A siketség társadalmi konstruálásának *kétpólusú megközelítése* – nyelvészetileg is – rendkívül problematikus (Corker 2000; 2002; Reagan 2002; Senghas–Monaghan 2002). Ez a kritika tükröződik a modern társadalmak sokoldalú tudományos (pl. pszichológiai, nyelvészeti, filozófiai, neveléstudományi, szociológiai, antropológiai, jogtudományi, orvostudományi stb.) értelmezéseiben is.

Az újabb szociolingvisztikai elemzésekben a legfontosabb kérdés az, hogy maguk a siketek a siket közösség és a siket kultúra tagjaként a „nyelviség" eszközeivel és kategóriáival hogyan artikulálják siket identitásaikat mind a laikusok, mind a szakemberek halló világában. A hatalom technológiai nézőpontjából rendkívül fontos az a mód is, ahogyan a siketség jelen van a hegemón és ellenhegemón diskurzusokban (egyetlen példatípust kiemelve: *jelnyelv, jelelés, jelbeszéd, gesztus, jelel, jelesített, jellel kísért hangzó nyelv, jeltámogatás; kevert kód, mutogatás* stb.; *siketes jelelés, autentikus, anyanyelvi jelelő*).

Magyarországon a SINOSZ által közölt adatok szerint 9000, egyéb siketek általi becslések szerint 30–60 000 siket él, akik ezáltal a harmadik legnagyobb olyan közösségnek tekinthetők, amely önmeghatározásában a köztük és a másik, többségi (jelen esetben nem etnikai alapon, hanem hallóként homogenizált) csoport közötti „határok" konstruálásában a nyelvi és kulturális különbségek kiemelt entitásokként, e kettősség folyamatos fenntartásával értelmeződik.

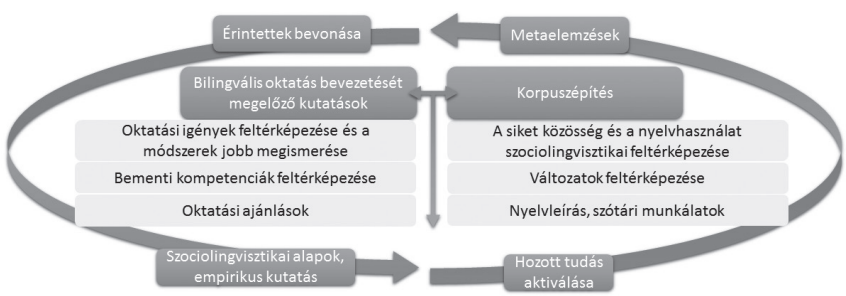
A siketek oktatását hosszú időn keresztül az auditív/verbális módszer, az oralizmus jellemezte s jellemzi ma is, figyelmen kívül hagyva azokat a kutatási eredményeket, melyek szerint e módszer nem biztosítja a hangzó nyelv írott és hangzó formájának olyan szintű elsajátítását, hogy az lehetővé tegye a siket tanulók számára az e nyelven közvetített (a speciális iskolákban sokszor redukált) tananyag elsajátítását. A siket közösségek jogos társadalmi igénye, így a magyarországié is, a jelnyelveikhez való teljes hozzáférés és a jelnyelveket a tanítási-tanulási folyamatban egyenrangúan alkalmazó minőségi kétnyelvű oktatás. Fontos lépésnek tekinthető mindehhez a 2009. évi CXXV. törvény megszületése a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról, amely a magyar jelnyelvet önálló, természetes nyelvként ismerve el, egy hosszú küzdelem fontos állomásaként jogi keretet teremtett a bilingvális (kétnyelvű) oktatás 2017-től való bevezetéséhez (Bartha et al. 2016).

A siket gyermekek iskolai eredményessége s a számukra létrehozott hatékony kétnyelvű oktatási programok számos kihívást, ugyanakkor természetes lehetőséget és átjárást is kínálnak tudomány és társadalom, elmélet és gyakorlat között, esélyt teremtve az elméleti és alkalmazott kutatások, valamint a technológiai fejlesztések multidiszciplináris integrálására is. Egy ilyen, számos tekintetben

nemzetközileg is előzmények nélküli modell az MTA Nyelvtudomány Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpontjában a Jel*E*sély projektum keretében zajlott átfogó kutatás (l. 2. ábra).

A folyamatban lévő, a kölcsönös bevonódás és tanulás közös gyakorlataira épülő Esély-kutatások[2] kiemelt céljai közé tartozik annak megismerése és értelmezése, hogy maguk az érintettek hogyan érzékelik, működtetik és alakítják át a nyelvi formák és társadalmi struktúrák közötti határokat. A nyelvideológiák (Woolard 1998) és a regiszterképzés (Agha 2007; 2010; Gal 2016) fogalmai, ezek nyelvi gyakorlatokat alakító és társadalmi jelentésképző mediatív szerepének, működési mechanizmusainak az Irvine és Gal (2000; Gal 2001) által leírt szemiotikai eljárásai *(ikonizáció, fraktális rekurzivitás*, *törlés)* alkalmasak e multimodális szociolingvisztikai elrendezések megragadására is (lásd még Hoffmann 2008; Szalai 2009).

A tanulmány további részében illusztrálni kívánjuk, hogy egy-egy kérdéskör tudományos és helyi diskurzusai ideológiailag nem semlegesek; továbbá arra vállalkozunk, hogy saját korpuszadataink és a szerteágazó nemzetközi kutatási anyagok kritikai elemzése alapján a nyelvi változatosság és multimodális nyelvi gyakorlatok tudományos és helyi kategóriái vagy éppen törlései közül néhányat későbbi kutatásaink számára kiemeljünk a változatosság különbségeket létrehozó területeiként.



2. ábra: A Jel*E*sély projekt

[2] Jel*E*sély projekt (2013–2015) (TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001) és NyelvEsély projekt (2016–2020) (SZ-007/2016)

2. Az ideológiák lenyomatai

Az átfogó kutatások ellenére a magyar jelnyelv kétnyelvű programokban tantárgyként és oktatási nyelvként való bevezetéséhez ma még hiányoznak tudományosan hiteles kutatásokra építő tartalmi és módszertani elemek. Jól tudjuk, hogy a nyelvi státusz és az oktatás kérdése Európában az elmúlt kétszáz évben a más nyelveket alárendelő herderi etnokulturális nacionalizmus nyelvideológiai keretében értelmeződik. Státusz, szótár, grammatika, írásbeliség stb. „sztenderd" emblémái által (vö. Gal 2006) a nem etnikai alapon szerveződő kisebbség elkezd működtetni arra jellemző elemeket.

A siket közösség diskurzusaiban a magyar jelnyelv hét változatának átjárhatatlansága (vélt, kutatásokkal nem igazolható azonosítása) mint a majdani oktatás hatékonyságának nyelvi veszélyforrása jelenik meg: így válik szükségessé a szociolingvisták által régóta szimbolikus hatalmi, kirekesztő eljárásként felfogott sztenderdizáció. A felek közötti kompromisszumot az *alulról jövő, a változatokat bevonó, oktatási célú* jelzők és a mögöttük lévő eljárások jelentik.

Az alábbi ábrák (3., 4., 5. ábra) a mai oktatási gyakorlat „eredményeit" példázzák.

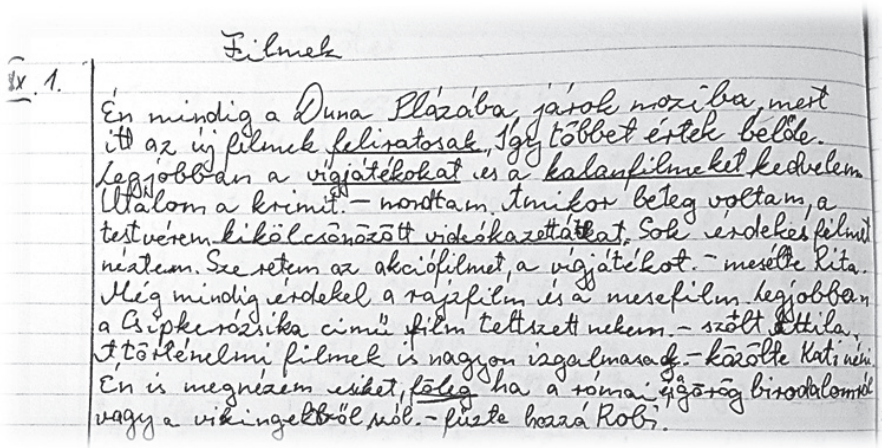
Szörnyű volt, mert sajátos mutogatós stílusban éltünk évekig. Tehát őneki **gyakorlatilag volt 3 olyan éve, amikor nulla kommunikáció volt, hallókészülék volt, de nem indult el a beszéd**, gyakorlatilag. Hát mi nem abba az iskolába jártunk, tehát konkrétan nem…. óvodába jártunk, ahol nagyon erős nagyon jó fejlesztéseket kapott, minden évben megkérdeztem, hogy elkezdje-e tanulni a jelnyelvet, és mondták, hogy nem kell, mert a M beszélni fog. Csak ez a: „beszélni fog". Ez majd egyszer fog.

Ezért volt nagyon nehéz, mert ha én ezt kettő éves korában, mikor ő nagyothalló lett, tudom, hogy ennek ilyen súlya van, hogy ő ennyire fejlődik tőle, akkor abba a pillanatba elkezdtem volna tanulni és tanítani. Ők meg ugye határozottan ellenezték, és akkor vigasztaltak hogy mert a M tud utánozni 3-4 szótagot, tehát hogy a beszédképessége megvan, ezt tudni lehetett, de azt nem, hogy ez évekig fog tartani. **Tehát én mint abszolút kívülálló szülő, akinek sehol a környéken nem volt hasonló tapasztalatom, én mindig elfogadtam azt, amit mondtak, és aztán meg küzdöttem magamban a dolgokkal.**

Csak hát az hogy ide eljutottunk hogy most már úgy beszél és elmondja amit akar, most is még többet jelel tehát nyilván hogy végre most jelel, szájról olvas és beszélni kezd, most már több mindent megértek, de hát ez iszonyú volt….. **És ebből fakadóan egyszer csak rádöbbentem hogy te úristen nem tudom megkérdezni, hogy** ***„kisfiam, hogy vagy, mi volt az óvodában, mesélj anyának, mi történik az életedben, egyáltalán mik a gondolataid, mit szeretnél",*** Most, hogy átkerültünk, ugye ide a … siketiskolába vagy nagyothalló iskolába, én ezt mindig keverem, mindegy, ebbe az iskolába, azóta rádöbbentem, hogy: ***Te atya úristen, mi maradt ki ennek a kicsinek az életéből a jelnyelv hiánya miatt?!***

Tehát én azóta mindenkivel akivel találkozok és még kicsi a gyerek és akár mentünk felülvizsgálatra együtt vagy máshol találkozunk, én mindig mondom hogy azonnal menj és iratkozz be jelnyelvre! És ne is gondolkodjál rajta! És ez nem kérdés, ez kötelező. (J6-szhj)

3. ábra: Részletek szülői interjúkból



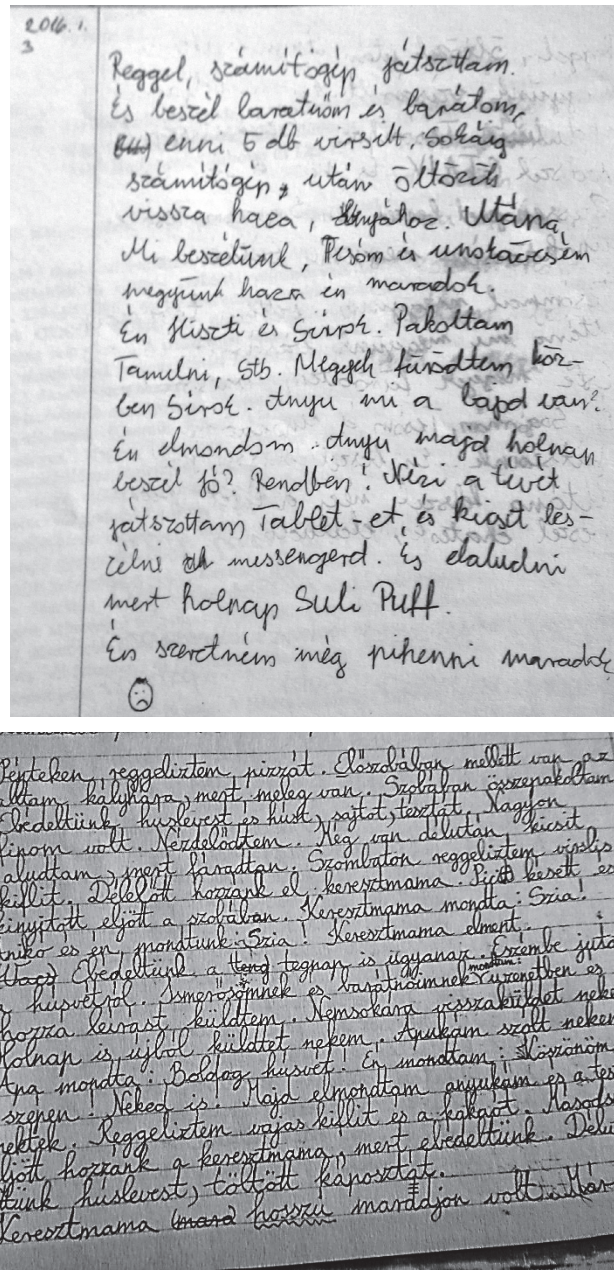
Filmek

IX. 1.

Én mindig a Duna Plázába járok moziba, mert itt az új filmek feliratosak, így többet értek belőle. Legjobban a vígjátékokat és a kalandfilmeket kedvelem. Utálom a krimit. – mondtam. Amikor beteg voltam, a testvérem kiközösített videókazettákat. Sok érdekes filmet néztem. Szeretem az akciófilmet, a vígjátékot. – mesélte Rita. Még mindig érdekel a rajzfilm és a mesefilm. Legjobban a Csipkerózsika című film tetszett nekem. – szólt Attila. A történelmi filmek is nagyon izgalmasak. – közölte Kati néni. Én is megnézem őket, főleg ha a római vagy a görög birodalomról vagy a vikingekből szól. – fűzte hozzá Robi.

Az én többnyelvűségem az, amint egy görög barátom húsvétkor egy párbeszéd megnyitására eljeleli a «Krisztus feltámadott!» (Χριστός ανέστη!) akkor megértem, hogy a nyelvhasználatát hogyan hatja át a kereszténység (még ha ő maga nem is vallásos!) és megértem, hogy a szavait hogyan meríti az évezredek és számtalan generációk mindennapiságából. S úgy válaszolok neki nemzetközi jelnyelven, hogy a nem feltétlenül vallási megnyilatkozását a diskurzus szabályainak megfelelően releváns válasszal zárjam: a Krisztus valóban feltámadott. Vagy amikor görög siket iskolások egy csoportjának megtanítom nemzetközi jelnyelven az ógörög nyelv egy igeidejének nyelvtani szabályaira, ennek során felhasználom a francia nyelv görögből eredő sajátosságait a német irodalom Schillernek görög verseivel ötvözve, a francia jelnyelv görög jelnyelv napjelölő jeleiben tükröződő feltétel nélküli átvételének döbbenetesen érdekes folyamatát, akkor megértem, hogy nyelvek változatossága hogyan teremti meg a mindennapi életek valóságában a kapcsolódási pontokat az egymástól térben és akár időben elkülönültnek *tűnő* világok között. Megértem, hogy a gondolatok, az ideák évezredeken át fennmaradó kontúrjai hogyan tükröződnek az őket kifejező nyelvi formák végtelen változatosságaiban és nyilvánulnak meg előttünk: az ógörögtől az idegen nyelven át a nemzetközi jelnyelvekig, középpontban a szüleimtől kapott nyelvvel és azzal, amin keresztül a többi nyelv világába belemerültem: a magyar jelnyelvvel.

4. ábra: Harmadik generációs (siket nagyszülők és szülők) siket fiú, 12 éves fogalmazása (Budapest) 1997 (fent) és harmadik generációs siket férfi, 30 éves, Esszé (részlet) (Budapest) 2015 (lent)



5. ábra: 8. osztályos 16 éves lány, halló szülők siket gyermeke (Budapest) 2016 (fent) és 15 éves súlyos fokú nagyothalló lány halló családból (kollégista) 2016. A fogalmazás szülői segítséggel készült. (lent)

A mai szegregált vagy integrált, ám hangzó nyelv alapú oktatási gyakorlat alkalmazása mellett a legtöbb siket gyermek nem alakíthat ki megfelelő nyelvi kompetenciákat, illetve nem szerezhet elégséges tudást ahhoz, hogy továbbtanuljon, hogy alkalmassá váljon az önálló ismeretszerzésre. Az aluliskolázott siketek pedig szinte esélyek nélkül indulnak a nyílt munkaerőpiacon.

A változatos szociokulturális hátterű siket gyermekek tudáshoz, eltérő tanulási utakhoz való hozzáférését növelő s a társadalmi egyenlőtlenségek lebontását támogató két-/többnyelvű tanulási környezetek és oktatási programok alapjainak kimunkálása számos kihívást, ugyanakkor elvben természetes lehetőséget és átjárást is kínál tudomány és társadalom, elmélet és gyakorlat között. A tudáskonstruálás e folyamatában azonban számos helyi vizsgálatra, mérésekre és a résztvevői körök, szerepek *(agency)*, nézetek (ideológiák), viszonyulások folyamatos reflexív értelmezésére van szükség.

3. A jelnyelvek kutatásáról

Az elmúlt évtizedekben a jelnyelvek tudományos vizsgálata a nyelvtudomány különböző részterületei mellett számos más tudományág s egyre több határterület kiemelt kutatási kérdésévé vált világszerte. A 20. századi jelnyelvkutatás első időszakát főként olyan kérdések vizsgálata jellemezte, amelyek a nyelveket autonómnak tekintve a jelnyelvek természetes emberi nyelv volta mellett szóltak (pl. az önkényesség, a hangzó nyelvekéhez hasonló nyelvtani struktúrák, az eltérő modalitású nyelvekhez kapcsolódó azonos jellegzetességek). Eközben sorra létrejöttek azok a nemzetközi kutatóműhelyek, amelyek a nyelvspecifikus jellegzetességek leírása mellett egyre több figyelmet fordítanak a jelnyelvek neurobiológiai hátterének feltérképezésére, a jelnyelvek és a gesztusrendszerek közötti összefüggések feltárására, a vizuális nyelvek elsajátításának általános és specifikus vonásaira, a kis és zárt közösségek jelnyelvhasználatára (*village/shared sign languages*; Kisch 2008; Hoffmann 2008; Zeshan–De Vos 2012; Kusters et al. 2015), a jelnyelv–hangzó nyelvi kétnyelvűség jelenségeire, a jelnyelvek belső változatosságára stb. Az utóbbi időben pedig az idegtudományi kutatások vizuális-gesztikuláris jelnyelvek működésére, a jelnyelvek agyi reprezentációjára, a bilingvális-bimodális nyelvhasználat képalkotó eljárásokkal történő megismerésére irányuló vizsgálatai formálják át az emberi nyelv működésére, a nyelvi univerzálékra, illetőleg a nyelv evolúciójára vonatkozó eddigi ismereteinket.

Multidiszciplinaritás, a siket kutatók egyre növekvő aktív jelenléte, a nemzetköziesedés, határkijelölési és önállósodási törekvések, a tudás, az autenticitás

központjainak folyamatos és újraelosztása, versengő paradigmák állnak az egyik oldalon. A másik oldalon pedig ma is éppoly gyakori az öncélú érdeklődés, ahol a siketek, a jelnyelvek, a vizuális modalitás valamiféle kuriózumnak számít.

Annak megismerése azonban, hogy a használati változatosságra (ezen belül az eltérő elsajátítási mintázatokra), ezzel szoros összefüggésben a többnyelvű, hibrid szociolingvisztikai elrendezésekre épülő nyelvhasználati gyakorlatok miként hoznak létre vagy bontanak le társadalmi különbségeket, milyen nyelvileg értelmezett összefüggés lehetséges kulturális, társadalmi kategóriák, viszonyok és intézmények között stb., mint újonnan létrehozott tudás a mai napig kívül esik nemcsak a fent felsorolt diszciplínák határain, de mindeddig a gyakran poszt-fishmaniánus címkével jelölt szociolingvisztika sem vett tudomást mindarról a sokszínűségről (Spotti–Kusters 2016), amely kurrens, bár megkérdőjelezhető fogalmait és megközelítéseit olykor megerősíteni, máskor lebontani lenne képes.

Az elmúlt néhány évben az antropológia és a szociológia területén egyre több etnográfiai orientáltságú, siket kutatók által végzett kutatás született, melyeket egyre erőteljesebben jellemez a reflexív, kritikai szemlélet (pl. Kusters et al. 2015; de Clerck 2010).

Emellett ugyancsak megkerülhetetlenek a siket episztemológiai alapállásból megfogalmazott és megválaszolandó kérdések (de Clerck elemzésében 2010, 435) is: „Létezik-e a siketeknek sajátos világnézete? Mi a státusza az őslakos siket vs. tudományos tudásnak? Vajon a tudomány és a tudás milyen kontextusban jön létre és vajon a természettudományos tudás hogyan értékelődik? Vajon a siketek lehetnek-e tudástermelők?" stb. A siket kutatók ugyan nem azonos módon pozicionálva magukat, változatos, ám releváns nézőpontokból értelmezik újra a nyelv, kultúra és a tudás fogalmát, saját (siket) szerepüket és a hallók szerepeit egy globalizálódó, heteroglosszikus (Bakhtin 1981), folyamatosan és gyorsan változó, éles határvonalak nélküli viszonyrendszerben. Az elemzések az e szerepeket működtető, történetileg változó ideológiák és gyakorlatok indítékait és hatásait vizsgálják különféle kontextusokban a siket identitáspolitikákra, a tudományokra és magukra a siket egyénekre és közösségekre, előtérbe helyezve most már a tudás fragmentált, szituatív, változatos jellegét (pl. Monaghan et al. 2003; Baynton 1996; Branson–Miller 1998; Corker 2000; 2002; Reagan 2002; Senghas–Monaghan 2002; részletes áttekintésükre lásd de Clerck 2010).

Úgy véljük, hogy a siket episztemológiai perspektíva bevonása megkerülhetetlen alapot jelent nem csupán a siket, illetőleg a jelnyelvekkel, siket közösségekkel, a 'siketség' normalizáló vs. a másik irányban kirekesztő identitáskonstrukcióival, a 'siket kultúra' fogalmával, az 'integráló' vs. bilingvis-bimodális végpontokkal leírható oktatási modellekkel stb. foglalkozó halló kutatói szerepek, diskurzusok és

mögöttes ideológiák árnyalt értelmezéséhez, hanem elsősorban azért, hogy egy új, kölcsönös tanulásra és bevonódásra épülő, a formatív cselekvés hatóköreit (*agency*) kölcsönösen és kontextustól függően megosztó kutatás megtervezése és véghezvitele során (vö. NyelvEsély) saját szerepeinket legyünk képesek reflektáltan folyamatosan újraértelmezni.

Noha a többnyelvű és multimodális nyelvhasználat a siketek egyre szélesebb körét jellemzi világszerte (Swanwick 2016; Kusters et al. 2015), a kutatások még mindig kevéssé reflektálnak arra, hogy a jelnyelvek és hangzó nyelvek változatos elrendezéseiből és mintázataiból létrejövő komplex repertoárok adta lehetőségeket kik, hogyan, illetve milyen tényezők hatására aknázzák ki egy-egy adott szituációban.

A máig vizsgáltaknál jóval nagyobb változatosságot, egyben bonyolultabb elrendezéseket is magában foglaló, a nyelvi-kognitív-érzelmi-szociális fejlődést befolyásoló egyéni-családi szocializációs minták tényleges figyelembe vétele gyakran még azokra a kognitív pszichológiai, idegtudományi stb. kutatásokra sem jellemző, amelyek explicite kiemelt jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy az egy-egy kísérletsorozatba bevontak körét ennek szem előtt tartásával jelöljék ki. Mindezen túl két-/többnyelvű nyelvhasználati gyakorlatok helyekhez, helyzetekhez, interakciós partnerekhez kapcsolódó, a regiszterek, témák, ily módon stílusok és diszkurzív műfajok interakciókban való megjelenését kvantitatív és kvalitatív szempontból is befolyásoló (szocio)kulturális, szociolingvisztikai, interakcionális stb. tényezői pedig teljesen kívül esnek a nyelvi struktúrák egymásra hatását, az agyi plaszticitást vizsgáló kutatók érdeklődési körén.

3.1. Jelnyelvek vs. hangzó nyelvek

Mivel a jelnyelveket sokáig nem tartották „igazi" nyelveknek, csak bonyolult pantomimnak vagy beszélt nyelvek vizuális megjelenítésének (Armstrong 2000), a jelnyelvi kutatások első szakaszára a hangzó nyelvekéhez hasonló struktúrák vizsgálata, illetve a neurobiológiai alapok azonosságának hangsúlyozása volt jellemző (tehát elsődlegesen a hasonlóságkeresés), azt bizonyítandó, hogy a jelnyelvek a hangzó nyelvekhez hasonlóan önálló, természetes, szabályokkal rendelkező nyelvek, nemcsak hangzó nyelvek jelelt változatai, vagy pantomimhez hasonló mutogatások.

Az eredmények alapján ma már tudjuk, hogy nyelveket modalitásuk szerint legalább két csoportra oszthatjuk, a beszélt nyelvek auditív-vokális, míg a jelnyelvek vizuális-gesztusos modalitásúak (Meier et al. 2002). Meier és munkatársai

kifejtik, hogy a beszélt nyelveknek és a jelnyelveknek számtalan közös tulajdonsága van, melyeket nem befolyásol a modalitás, így többek között mindkét csoportban hasonló ütemezésben zajlik a nyelvelsajátítás (Petitto 2000), mindkettőre jellemző a konvencionális szókincs és a kettős tagoltság is. Találunk emellett eltéréseket is; az ikonikus jelek például gyakoribbak, mint az ikonikus szavak, a jelnyelvek inkább a nemlineáris, míg a hangzó nyelvek inkább a lineáris morfológiát preferálják (a prefixumok és szuffixumok például ritkák a jelnyelvekben). Kizárólag jelnyelvekre jellemző sajátosságokat is találunk, ilyen például magának a jelelési térnek a felhasználása különféle térviszonyok kifejezésére, amit az angol különböző prepozíciókkal, a magyar pedig toldalékokkal old meg.

3.2. A kutatások intézményesülése

Az 1970-es években kezdődött az a szemléletváltás, melyben kiemelkedő szerepe volt a létrejövő kutatópontoknak, folyóiratoknak (Sign Language Studies 1972-től) és konferenciáknak is. Fontos kiemelni a Gallaudet Universityt, a Rochester Institute of Technology National Technical Institute for the Deaf intézetét, Stockholmot, Hamburgot, és további számos központot. A jelnyelvi kutatások intézményesülésével tevődhetett át a hangsúly a sajátos vonásokra: elsőként az ikonikus jelekre, a nonmanuális komponensekre (amikor már nem kellett bizonyítani, hogy a jelnyelv nyelvi rendszer, és nem pantomim), illetve a jelnyelvek közötti nagyfokú hasonlóságra. Csak mostanában indultak meg az összehasonlító és jelnyelvtipológiai kutatások (Zeshan–De Vos 2012).

3.3. Bimodális kétnyelvűség mint keret

Habár a kétnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálatok hosszú időn át hangzó nyelv–hangzó nyelv párokat vizsgáltak *(unimodális kétnyelvűség)*, a kutatások az elmúlt másfél évtizedben egyre inkább és egyre kiterjedtebb területeken irányultak egy gyökeresen eltérő elrendezés, a hangzó nyelvi – jelnyelvi, más néven *bimodális kétnyelvűség* felé (l. Emmorey et al. 2005; 2008; 2015).[3] Emmorey és munkatársai (2005; 2008; 2015) említést tesznek arról, hogy siketek is lehetnek bimodális kétnyelvűek, ám ők vizsgálataik során csak hallókra koncentrálnak, mivel ők

[3] Bimodális abban az értelemben, hogy míg a hangzó nyelvek az auditív-verbális, addig a jelnyelvek a vizuális csatornát használják.

hasonlóan sajátítanak el egy jelnyelvet és egy hangzó nyelvet, mint az unimodális kétnyelvű gyermekek két hangzó nyelvet, és számukra a kétféle modalitású nyelv ugyanannyira hozzáférhető.

Bimodális kétnyelvűség esetében elkülönülnek a percepciós és motoros rendszerek, lehetővé téve egyszerre két nyelv produkcióját és percepcióját, melynek vizsgálata értékes adatokkal szolgálhat a nyelvi feldolgozás és a nyelv idegrendszeri szerveződésének illetve a kétnyelvűség kognitív hatásainak jobb megértéséhez (Emmorey et al. 2015), emellett az oktatás számára is fontos implikációkat hordoz.

Míg az unimodális kétnyelvűek nem képesek egyszerre két szó vagy mondat kivitelezésére, így váltaniuk kell a két nyelv között (kódváltást eredményezve), addig a bimodális kétnyelvűek egyszerre tudnak létrehozni jelnyelvi és hangzó nyelvi szöveget, melyet kódvegyülésnek nevezünk (Emmorey et al. 2008; Tang 2016). Számos kutatás erősítette meg, hogy a bimodális kétnyelvűek a kódvegyülést részesítik előnyben a kódváltással szemben, amely nagyon gyakori a nyelvi produkció során. Pszicholingvisztikai kutatások azt mutatják, hogy ennek az az oka, hogy az egynyelvű kódból kódvegyülésre való váltás energiaráfordítása alacsonyabb (ha egyáltalán van energiaigénye), mint az unimodális kódváltásé, emellett a nyelvi megértés feldolgozása gyorsabb kódvegyülések esetében, mint csak jelelés vagy csak szöveges produkció esetében. Amennyiben több szemantikailag egyenértékű reprezentáció áll rendelkezésre, egyszerűbb lehet a rendszer számára mindkét reprezentáció kiválasztása, mint az egyik kiválasztása és a másik elnyomása, mivel a lexikai elnyomás nagyobb energiaráfordítást igényel a (bimodális, unimodális vagy egynyelvű) beszélőtől/jelelőtől, mint a kiválasztás.

A kutatási eredmények két fontos oktatási implikációt hoztak magukkal:

1. Mivel a modalitásbeli különbségek nem gátolják jelelt és beszélt nyelvek együttes aktiválását, ez azt is jelenti, hogy az oktatásban sem tarthatjuk gátló tényezőnek a jelnyelvek használatát, sőt, a két nyelv együttes bevonásával támogató oktatási rendszert alakíthatunk ki, amely elősegíti a bimodális kétnyelvűek fejlődését (Tang 2016).
2. Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben gyermekek kódkeverés során egyenértékű jelnyelvi és beszélt nyelvi stringeket hoztak létre különböző szórenddel, mindkét nyelvben a megfelelő szórendet kivitelezték. A hiedelmekkel ellentétben tehát a nyelvek vegyítése nem eredményez nyelvi bizonytalanságot (de Quadros et al. 2016).

3.4. A bimodális kétnyelvűségen túl

Habár a bimodális nézőpont, illetve az elért eredmények, különös tekintettel az együttes aktivációra és a kódvegyülés használatára, hozzájárulnak a természetes nyelvhasználat mintázatainak jobb megértéséhez, még mindig erős az egynyelvű norma nézőpontjának hatása,[4] mely szerint a két- vagy többnyelvűség a normától való eltérés, és kétszeres vagy többszörös egynyelvűségként értelmezhető (l. Herdina–Jessner 2002). Mindazonáltal egyre több kutató hívja fel a figyelmet a többnyelvűség mint általános elrendeződés kérdéskörére is.

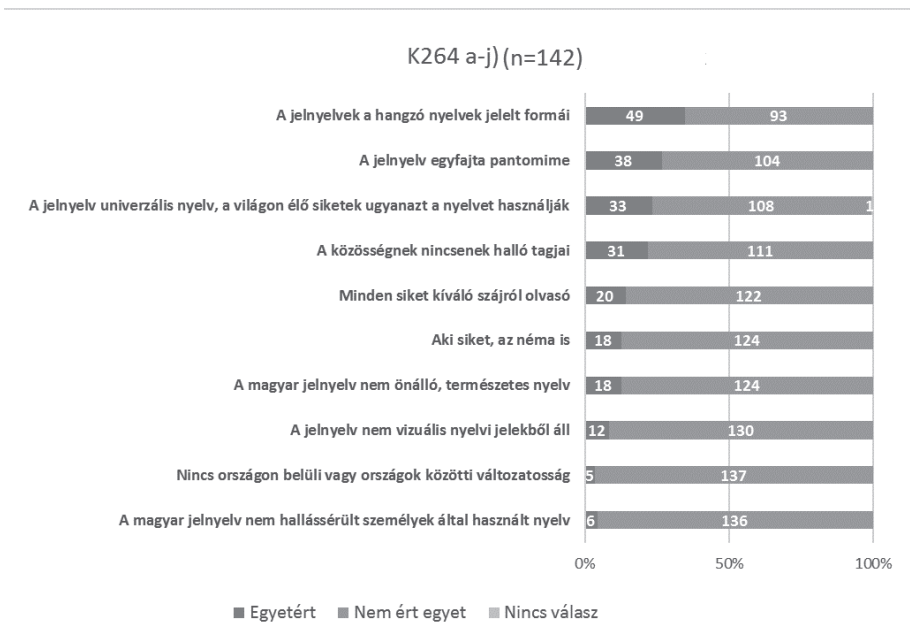
Grosjean (1985, 467; 2008, 13) vetette fel a *kétnyelvűség holisztikus nézőpontját*, mely kiemeli, hogy „egy kétnyelvű személy nem két teljes vagy nem teljes egynyelvű összege", két nyelv folyamatos interakciója és együttélése pedig egy teljes, azonban másféle nyelvi rendszert eredményez, az adott környezet kihívásainak megfelelő nyelvi kompetenciával, mely szituációtól, témától, kommunikációs partnertől függően hol az egyik, hol a másik, hol mindkét nyelv együttes használatát eredményezi (Grosjean 2008, 13–14; Bartha 1999).

Cook (1991) ismerteti a multikompetencia *(multicompetence)* fogalmát, amely a két grammatikával rendelkező elme összetett állapotát jelenti. Cook kiemeli, hogy mivel a világon többen használnak egynél több nyelvet, és figyelembe véve, hogy egy második nyelv ismerete a legtöbb ember számára alapeleme a létezésnek, a monokompetenciát kellene eltérőnek vagy rendellenesnek tekintenünk, a lényegi kérdés pedig, hogy az elme hogyan sajátít el egy vagy több grammatikát. Továbbá, nézete szerint az elme számára egy vagy több univerzális grammatika birtoklása jelenti a normát, és nem egy grammatikáé, paraméterenként egy vagy több beállítási lehetőséggel. Azt is kiemeli, hogy a két grammatika kapcsolatban áll egymással, egy nyelv használatáról másikra való váltáskor pedig nem az első teljes kikapcsolása és helyettesítése történik, hanem a teljes rendszer részeinek súlyozása.

Látható a fentebb ismertetett kutatásokból, hogy az egyes területek (szociolingvisztika, kognitív vizsgálatok, nyelvelsajátítás stb.) eredményei és nézőpontja nem, vagy csak korlátozottan integrálódnak.

[4] Így többek között kiindulási alapnak veszik a nyelvek jól elkülöníthetőségét, és egy adott jelenség kontrasztív megközelítése áll a fókuszban (pl. fonológia, intonáció, szintaxis, végrehajtó funkció és egyéb zavarok nyelvi megnyilvánulásai) s nem a maga egészében és differenciáltan a jelnyelvet és hangzó nyelvet is rendszeresen használó egyének. Nem jelenik meg emellett a változatosság sem, a teljes vizsgált közösséget és mintát is sokszor homogénnek tekintik.

Komoly hiányosság a kutatási eredmények gyakorlatba való visszaépítése is. Erre példa a magyar jelnyelvhasználó közösségen belül még napjainkban is megjelenő, oktatás által reprodukált ideológiák a jelnyelvekkel kapcsolatban, l. 6. ábra. A jelnyelvek nyelvi státuszával kapcsolatban kettősséget találunk. Látszik ugyan, hogy a magyar jelnyelvet a többség (87,32%) önálló, természetes nyelvnek tartja, ugyanakkor majdnem 40% továbbra is úgy véli, hogy a jelnyelvek hangzó nyelvek jelelt formái, 26,8% szerint a jelnyelv pantomim, továbbá 26,6% szerint a siketek a világon mindenhol ugyanazt a jelnyelvet használják. Ez talán azzal magyarázható, hogy a Magyar Jelnyelvi Törvény, illetve az ennek következtében kialakuló diskurzus felhívta a figyelmet a magyar jelnyelv mint *nyelv* fontosságára, pozitív változásokat okozva a magyar jelnyelv megítélésében, ám a nézetek – úgy tűnik – továbbra is mélyen jelen vannak, a siket közösségen belül is.



6. ábra: Siket ideológiák

Ezek az elképzelések a korábban az ELTE BTK hallgatói körében végzett felmérések eredményeiben találtakhoz hasonlóan ágyazódtak be (l. Bartha et al. 2006). Esetükben 73% nem tartotta a jelnyelveket önálló, természetes nyelvnek, ellenben 52,5%-uk tartotta őket pantomimikus, gesztusokból álló rendszereknek, továbbá 84,9%-uk értett egyet azzal, hogy a különböző országokból származó siketek kölcsönösen megértik egymást. A siketek tehát ugyanazokat a sztereotípiákat

működtetik, mint amelyek a halló társadalomban is széles körben elterjedtek, és habár a jelnyelvi törvény, illetve az ezzel kapcsolatos törekvések látszólag pozitív elmozdulást eredményeztek a siketek körében a magyar jelnyelv megítélését illetően, a tévhitek lebontása még mindig várat magára.

De Bruin és Della Sala (2016) rámutatnak a kétnyelvűség neuroanatómiai kutatásainak inkonzisztenciáira, hangsúlyozva a csoportok heterogenitásának figyelembe vételét, így a nyelvismeret mellett az elsajátítás idejére, nyelvhasználatra és nyelvi környezetre is hangsúlyt helyeznek, melyek véleményük szerint a kétnyelvű nyelvhasználatra nézve legalább olyan fontos jellemzők, mint a nyelvtudás. Egyes feltételezések szerint különböző kontextusokban más-más nyelvhasználati minta jellemző, így: 1) Egynyelvű környezetben az egyik nyelvet egyik kontextusban (pl. otthon), míg a második nyelvet egy másikban (pl. munka) használják. 2) Kétnyelvű környezetben mindkét nyelvet ugyanolyan kontextusban használják, ugyanakkor más beszélőkkel. 3) A sűrű kódváltás kontextusában gyakran váltanak akár egy megnyilatkozáson belül is nyelvet. Míg a harmadik esetben kisebb nyelvi kontrollra van szükség, ugyanakkor ennek feltétele a két különböző nyelvi séma közötti tervezés és együttműködés, addig egynyelvű környezetben az egyik nyelv elnyomása szükséges. A kétnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálatok nem hozhatnak megbízható eredményeket, amennyiben nem vesszük figyelembe többek között a fent említett változatosságot, emellett a vizsgálatok során olyan tényezőket is figyelembe kell vennünk, hogy vajon az eredmények nem a kísérleti stimulusok milyenségéből vagy a feladat jellegzetességeiből adódnak-e, és nem magából a kétnyelvűségből.

Green és Abutalebi (2016, 341) emellett hangsúlyozza, hogy az eredmények sokszor azért nem konzisztensek, mivel az egyes kutatások vagy (az adott szempontból) nem összehasonlítható csoportokat, vagy ugyan azonos csoportokat, de más-más módszerekkel vizsgáltak. Úgy vélik, hogy a kétnyelvű beszélőknek kommunikatív céljaik elérése érdekében mindig más és más a nyelvhasználata, ez irányulhat mások kizárására egy nyelv használatával (versengő helyzet) vagy pedig mindkét nyelv együttes használatával valamilyen kommunikációs cél elérésére (kooperatív helyzet) (uo., 342).

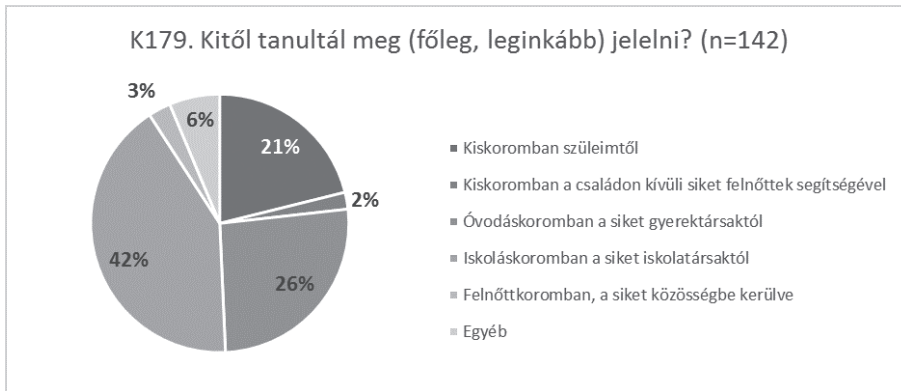
Az elmúlt években kiterjedt képalkotó vizsgálatokat végeztek több kutatólaborban, így a Petitto által vezetett Brain & Language Laboratory for Neuroimaging laborban is. Eredményeik feltárták, hogy jelnyelvek és hangzó nyelvek reprezentációi az agy ugyanazon területein találhatók, a nyelvi funkcióért felelős területek pedig nem kizárólag hang és beszéd produkciójára és percepciójára specializálódtak (l. többek között Woll 2003; Emmorey–Özyürek 2014; Petitto et al. 2010; 2016). Petitto és munkatársai (2016) bevezették az ún. *vizuális jelfonológia*

fogalmát is, melynek tárgya értelmezésükben már túlmutat a fonológiai egységek azonosításán és azok kombinálási szabályainak feltárásán, és magában foglalja az ujjbetűzést és annak mintázatait, illetve a szájképet és annak mintázatait is. Számos fontos megállapítást tettek az olvasás és olvasáselsajátítás folyamatait illetően is. Kiemelik, hogy nem szükségesek hangok a fonológiai tudás fejlődéséhez és az univerzális fonológiához, illetve az olvasáselsajátításhoz sem. Az olvasáselsajátítás szempontjából ugyanis a nyelvi folyam szegmentálására és kategorizálására irányuló univerzális képesség a kulcsfontosságú. A vizuális fonológia is be tudja tölteni azt a szerepet az olvasáselsajátításban, mint a hangzó nyelvi fonológia, sőt, olvasási nehézségekkel küzdő halló gyermekek számára segítséget jelenthet, mivel kutatások során ők is fejlődést mutattak vizuális szegmentációs tréninget követően.

4. A siket közösség diverzitása

A *bimodális kétnyelvűség, siket közösség* stb. terminusok nem homogén csoportokra vagy nyelvhasználati gyakorlatokra utalnak, a hallók és siketek bimodális kétnyelvűségének megkülönböztetésén túl is árnyalnunk kell az egyes csoportokat. A siket közösségeken belül nagyfokú változatossággal találkozunk mind a nyelvelsajátítás, mind a nyelvhasználat tekintetében, melynek a hallásállapot csupán egy tényezője. Ezt a fajta változatosságot a kutatások, illetve az alkalmazások egyáltalán nem kezelik. A siket gyermekek nyelvi szocializációja sokrétű mintázatot mutat, amelyben befolyásoló tényezőként jelen van a gyermek, a szülők hallásállapota, nyelvismerete és annak foka, a tágabb környezet nyelvhasználati mintázata, a gyermek hallásállapotával kapcsolatos családi attitűdök, a jelnyelvhez kapcsolódó és annak a hangzó nyelvvel összefüggésben jelentkező metanyelvi ismeretek, esetleg vélekedések. Siket szülők siket gyermekei a születésüktől kezdve hozzáférnek egy természetes nyelvhez, így tipikus a nyelvelsajátításuk, ám csupán a gyermekek 5–10%-a tartozik ebbe a csoportba (l. Dye et al. 2013; Bartha et al. 2006; Hattyár 2008). Halló szülők siket gyermekei esetében a környezet nem tud megfelelő jelnyelvi inputot biztosítani, így nagyon eltérő lehet a nyelvhez való hozzáférés milyensége. Ez a csoport különösen veszélyeztetett a megkésett nyelvi fejlődés szempontjából. Sok esetben az auditív-verbális/orális módszer az elsődleges a siket gyermekek kezdeti, családban töltött életkori szakaszában és a korai fejlesztésben (holott a gyermekek a hangzó nyelvhez csak részlegesen, vagy sehogy nem férnek hozzá), a korai nyelvelsajátítás elmulasztása pedig megkésett vagy rendellenes kognitív fejlődést eredményez. A 7. ábra jól szemlélteti a siket

közösségen belüli változatos nyelvelsajátítási mintázatokat. Az adatközlők kevesebb mint negyedének volt csak lehetősége már egészen kisgyermekkorban a jelnyelv elsajátítására, illetve további egynegyedüknek óvodáskorban. Az adatközlők fele csak iskolába kerülve, vagy később tanult meg jelelni.



7. ábra: Jelnyelvelsajátítás

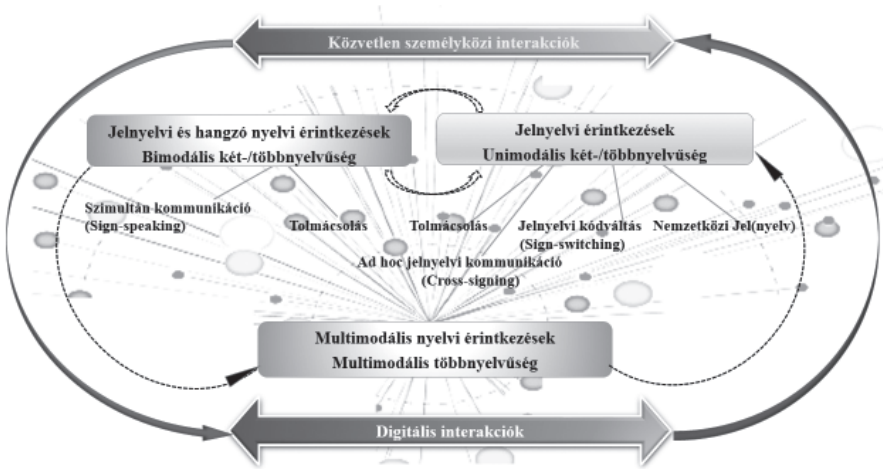
A felsorolt tényezők és a nyelvhez való hozzáférés (vagy annak hiánya) változatossága különféle egy- és kétnyelvűségi mintázatok, továbbá változatos dominanciaviszonyok kialakulását eredményezi. A siket közösség tagjainak két- és többnyelvűségét meghatározó tényezőket az 1. táblázat szemlélteti, melynek sorai külön-külön változót jelentenek, melyeket az oktatás során is figyelembe kell venni, a prototipikus multimodális nyelvi érintkeztéseket pedig a 8. ábra ábrázolja. A különbségeket a siketek is érzékelik, l. (1) példa.

(1) TM: A siket szülők siket gyerekei és a halló szülők siket gyerekei hogyan teremtettek kapcsolatot egymással, milyen volt az egymáshoz való viszonyuk?
AK: Jó volt a kapcsolat.
TM: Milyen viszony?
AK: Jó.
TM: Mit tudtak tanulni egymástól?
AK: Siket szülő gyermekei jobbak voltak. Jelelve kapták meg a szüleiktől az információt. Én nem, és tőlük tanultam meg sok mindent. Sok érdekes dolgot. Sok újdonság volt számomra.

1. táblázat: A siket közösség tagjainak két- és többnyelvűségét meghatározó tényezők

PROTOTIPIKUS CSOPORT	HALLÁS-ÁLLAPOT	SZÜLŐI HALLÁS-ÁLLAPOT	SZÜLŐI STRATÉGIA	NYELVELSAJÁTÍTÁS NÉHÁNY JELLEMZŐJE	EGYÉB JELLEMZŐ
L1 („ANYANYELVI") JELELŐK I.	Siket	Siket – Siket	Jelnyelvi	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonló elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI") JELELŐK II.	Siket	Siket – Halló	Jelnyelvi/ Egy szülő – egy nyelv	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonló elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI") JELELŐK III. (CODA GYERMEKEK)	Halló	Siket – Siket	Jelnyelvi	Jelnyelv L1 Családban Hangzó nyelvekhez hasonló elsajátítás	Kétnyelvűség
L1 („ANYANYELVI") JELELŐK IV.	Siket	Halló - Halló	Siket mentor: jelnyelvi Szülők: hangzó nyelv +jelnyelvi L2	Jelnyelv L1 Családban Siket családi mentorok segítségével Szülő L2-ként tanulja a jelnyelvet	Kétnyelvűség
„KÉSEI" L1 JELELŐK	Siket	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Korai nyelvi input hiánya A jelnyelv-elsajátítás később, de a szenzitív szakaszon belül megkezdődik Intézményben	Pl. speciális iskola; kortárs siketek
„ORÁLIS" NEM JELELŐ SIKETEK I.	Siket	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Megkésett; hozzáférhető nyelvi input hiányzik/részleges Beszédterápia, integrált intézményi nevelés	Nagyfokú változatosság a sikeresség tekintetében
„ORÁLIS" NEM JELELŐ SIKETEK II.	Siket	Siket – Siket/ Siket – Halló	Hangzó nyelvi Hangzó nyelvi artikulációval	Megkésett Hozzáférhető nyelvi input hiányzik/részleges Beszédterápia Integrált intézményi nevelés	Nagyfokú változatosság a sikeresség tekintetében

KÉSEI NYELVEL-SAJÁTÍTÓK	Siket	Gyakrabban halló	(Szeparált, nem értékelhető)	Intézményben Bármilyen teljes nyelvi input először tinédzser korban	Előtte: pantomimikus gesztusok mimika, home-sign Komplex fejlesztés, változó mértékű eredményesség
IMPLANTÁL-TAK I.	(Siket) implantált	Halló – Halló	Hangzó nyelvi	Kizárólag hangzó nyelven Intenzív beszédterápia	Változó eredményesség
IMPLANTÁL-TAK II.	(Siket) implantált	Siket – Siket Siket – N.halló	Jelnyelvi és hangzó nyelvi	Mindkét nyelven, intenzív beszédterápia	Változó eredményesség, egynyelvű és kétnyelvű kimenetekkel, de szilárd jelnyelvi alap
L2 JELNYELV-HASZNÁLÓK	Halló	(Halló)	(Nem releváns)	Jelnyelv L2 (Lx) az elsajátítás változatos mintázataival	Tipikus előfordulások: családtagok (halló házastárs, szülő, nagyszülő, testvér); foglalkozási (tolmács, tanár, kutató); szolgáltatási, ellátói szféra
KORAI JEL-NYELV (L2) TANULÓK	Halló	(Halló)	Hangzó nyelvi (Nem releváns)	Korai kétutas belemerítő bilingvális (és bikulturális) programban jelnyelvet L2-ként Nem ritkán inkluzív együtt-nevelés	Hong Kong,. USA, Norvégia, Olaszország, Japán
FELNŐTTKORI JELNYELV (L2) TANULÓK	Halló/ Siket	Halló/ Siket	Hangzó nyelvi	Nagyfokú bemeneti változatosság Eltérő célok, motivációk Változatos eredményesség	Pl. halló szülők, siketek leendő tanárai, házastárs, szolgáltatói szféra; Sikertelen implantáció után siketek Siket kultúrával azonosuló nagyothallók stb.



8. ábra: Prototipikus többnyelvű jelnyelvi érintkezések

A siket közösségek főbb vonásait Monaghan és munkatársai (2003) foglalják össze:

1. A siket közösségeknek nincs kezdete. Mindig kifejlődött egy közösség, ha siket emberek találkoztak.
2. Az iskolák összehozzák a siket gyerekeket, ezért a felnőtt közösségek többsége is az oktatási intézmények körül fejlődött ki.
3. De nem az iskola az egyetlen hely, ahol egy közösség megszületik.
   - Az olyan falvak, mint a massachusettsi Martha's Vineyard, vagy a thaiföldi Bhan Khor, a nagy arányú siket lakosságukkal, szintén erős jelelő közösséget teremthetnek (Groce 1985).
   - A városi környezet (a 18. századi Párizs; a modern Kano Észak-Nigériában) olyan helyeket biztosít, ahol megfelelő számú siket ember, összegyűlve, közösséget alkothat.
   - A nagy modern siket közösségekben mindhárom faktor – az oktatás, az öröklött siketség és a nagyváros sűrű volta – jelen lehet. E három befolyás egyensúlya, viszont, a közösség történelmi eseményei és az emberek siketségének milyensége szerint változik.
4. A jelnyelv létfontosságú része a Siket- vagy siket közösségeknek. Még ha konkrétan betiltották is, a jelnyelv akkor is ki fog fejlődni, mikor siket emberek, főleg gyerekek, kommunikálni próbálnak egymással. Még olyan közösségekben is, ahol a beszéd az elterjedt, mint az orális vagy a standardizált iskolák körül kialakuló közösségekben, a tagok esetenként a beszélt nyelvnek a jelelt változatát is alkalmazzák, melyet kiegészítenek a beszéddel.

5. A jelnyelv szorosan egybefonódik a használói közössége természetével (vö. Woodward (1972) négy jelnyelvi típusa: *őslakos, eredeti, modern, összekapcsolt*).
6. A siket- vagy Siket öntudat természete egy adott közösségen belül a nyelv és a közösség fentebb vizsgált formái szerint alakul.
7. A siket emberek bármely közösségét befolyásolni fogja, tagjainak siketségén kívül, a nagyobb szociálpolitikai és gazdasági helyzet, amely körülveszi.
8. Habár sok eljárás, mely a siket embereket érinti, valójában az egész társadalomra vonatkozik, léteznek konkrétan őket megcélzó intézkedések.
9. Egyes eljárások különbözőképpen hathatnak szegényekre és gazdagokra. Éppen Európa, Észak-Amerika és Ausztrália fejlett nemzetei azok, amelyek leginkább igénylik a modern orvosi technikákat gyermekeik számára; sok esetben éppen ők támogatják legjobban az orális programokat, hogy gyermekeik megtanuljanak beszélni.
10. A nemzetállamok születése táplálta az iskolák növekedését. (Európában a 19. századi nacionalista érzelmek fellángolásával együtt járt a siketiskolák megsokasodása; manapság is ugyanez a folyamat figyelhető meg a fiatal afrikai nemzetekben, ahol újabb és újabb iskolák nyílnak; az új iskolákkal új siket közösségek születnek.)

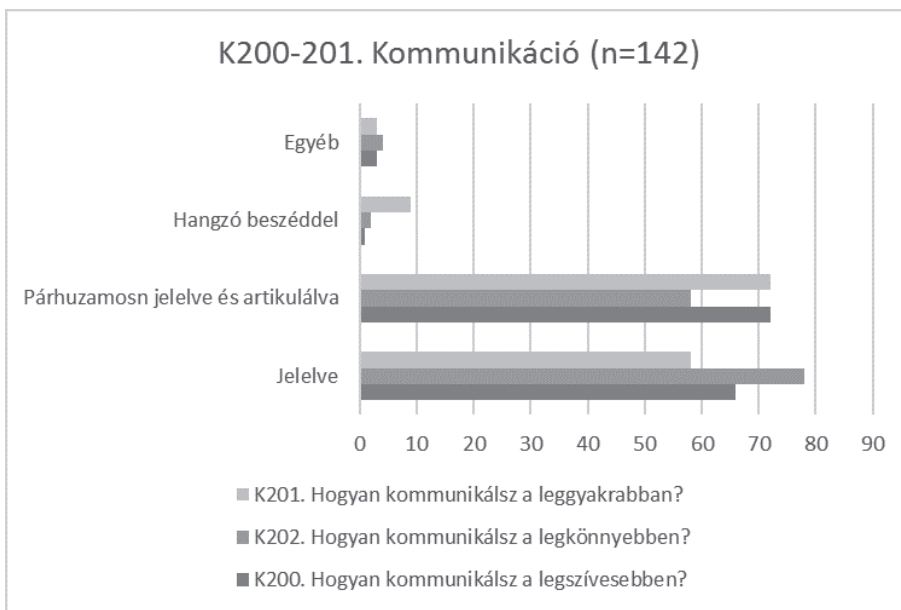
5. A multicompetence működtetésének néhány gyakorlati példája

5.1. Szájkép

A szájkép (artikuláció és szájgesztus, vö. *mouthing*) státuszát és gyakoriságát tekintve a mai napig nincs egyetértés a nemzetközi szakirodalomban (hazai osztályozási kísérletét lásd Rácz 2010). A kutatók egyik csoportja mindezt az adott többségi társadalom hangzó nyelvé/eiből való átvételnek tartja, esetleg olyan félkonvencionális gesztusos egységekként kezeli, melyeken a közösség jelelő és nem jelelő (halló vagy siket) tagjai „osztoznak", de olyan megközelítésekkel is találkozunk, melyek szerint a szájkép minden ember számára azonos (Johnston et al. 2015). Ha azonban az intuíciók és elicitált adathalmazok mellett vizsgálatainkat használatalapú korpuszadatokra építjük, nemcsak a konvencionalizálódott elemek magas aránya és önkényessége válik kérdésessé, de előtérbe kerül a jelnyelvek és beszélt nyelvek komplex viszonya, a két modalitás között kijelölhető átfedő tartomány is (mindkettő használ orális és manuális gesztusokat).

Amint Rácz is kiemeli: „siketek kétnyelvűsége nyelvészeti szempontból tehát főként a vizuális modalitásban szervesen együttműködő heterogén rendszerek dinamikusan változó használatát jelenti, tehát beszélt, írott, jelelt nyelvek változatainak kommunikatív, szociokulturális igénynek megfelelő használatát" (Rácz 2010, 35).

Az artikuláció *(mouthing)* hozzáadott jelentéssel bírhat egyes jelek esetében (pl. Auslan SPOUSE ('házastárs') a feleség, illetve férj angol artikulációjával más-más jelentésben jelenik meg (Johnston–Schembri 2007), ami ugyanakkor a holland jelnyelvben önkényes (Schermer 2001). Önálló szemantikai jelentést is hordozhat az artikuláció, a svéd jelnyelvben például a PULL-OVER ('pulóver') jelét *red* ('piros') artikulációval kiegészítve 'piros pulóver' jelentést kapunk (Vogt-Svendsen 2001). A magyar jelnyelvben az artikuláció akár tagadást is kifejezhet. Az 5.4 pontban részletesen bemutatjuk a jelelők komplex nyelvhasználatát, az artikulációra is kitérve.



9. ábra: Kommunikáció

Johnston és munkatársai (2015) szerint téves az a felvetés, miszerint minden szájképet elemezhetünk olyan keretben, hogy azt feltételezzük, hogy ugyanolyan kapcsolatban állnak a jelnyelvek manuális elemeivel, mint a hangzó nyelvek esetében

a szavak a manuális gesztusokkal. Eredményeik azt mutatják, hogy a szájkép nagy változatosságot mutat különböző szövegtípusok esetében.

Johnstonék kiemelik, hogy minden jelelő kétnyelvű valamilyen mértékben, így minden esetben figyelembe kell vennünk a nyelvi kontaktusokat is. Az artikuláció egyféle párhuzamosságként, egy második nyelv elemeinek szimultán kifejeződéseként értelmezhető, így leginkább kódkeverésként írható le. Az artikuláció csak abban az esetben „kötelező", ha a jelelők szemantikai megkülönböztetést szeretnének kifejezni akkor, amikor az a kontextusból nem egyértelmű.

Johnstonék amellett érvelnek, hogy az artikuláció olyan értelemben nyelvi, hogy rendszerint kódkeveréssel jár, a magas fokon konvencionalizálódott ajakgesztusok pedig csak kis részét képezik a szájképeknek.

A 200–202. kérdésekre kapott válaszok (l. 9. ábra) alátámasztják az artikuláció kiemelkedő szerepét, a csak jeleléssel, illetve a párhuzamos jeleléssel és artikulálva válaszok hasonlóan magas arányban jelennek meg a leggyakoribb, legkönnyebb és legszívesebben választott kommunikációs mód esetében is.

5.2. Daktil, fonomimika vs. kézformák

Az ujjbetűzés (más néven daktil) írásrendszerek betűinek kézkonfigurációval való megjelenítése, valószínűleg először hallók használták titkos kódként, majd néhány siket is átvette, oktatási eszközként, olvasás- és írástanításhoz a 17. század elején kezdték használni (Johnston–Schembri 2007). Léteznek egy- és kétkezes ujjbetűkből álló rendszerek is, emellett számos, részben vagy teljesen lexikalizálódott jelnek képezik alapjait az egyes betűk.

A daktilnak szerepe van a fonológiai tudatosság kiépülésében, olvasásban, információátadásban, kreativitásban, halló szülő-siket gyerek kommunikációban, az idegen elemek feldolgozásában, nevek, új fogalmak stb. kivitelezésében, ugyanakkor pragmatikai jelentést is hordozhat.

Az 10. ábrán a láthatjuk a DVD jelét, melyben az aktív és passzív kéz is a *d* betű daktil változatát formálja, V formában keresztezve. Ez esetben a *d* daktil egy jelforma részévé vált, mint mindkét kéz kézformája. A magyar jelnyelvben az oralista irányzat egy másik ábécét is bevezetett, az ún. fonomimikát (Berbeco 2005), a magyar jelnyelvben találunk példát ennek jelalkotáskor való felhasználására is. A 11. ábrán a DIÁK jel látható, amely két komponensből áll, melyek a fonomimikai ábécé *d* illetve *k* betűivel egyeznek meg.

10. ábra: DVD

11. ábra: DIÁK

A(z elsősorban hallóknak szóló) jelnyelvtanfolyamokon a fent ismertetett daktil- illetve fonomimikai ábécét tanítják, melyek ugyan tartalmazzák a magyar ábécé betűinek megfeleltethető elemeket, de a magyar jelnyelv kézforma-állományát nem fedik le és nem repezentálják megfelelő módon. A magyar jelnyelvben korábbi kutatások alapján „54 rendszeresen használt kézforma található" (Szabó 2007, 112), ám ennek alapját célzott felvételek, illetve szótári, tanfolyami anyagok jelentették, melyek nem azonosíthatók a természetes nyelvhasználattal. A

jelenleg is folyó kutatásaink[5] előzetes eredményei azt mutatják, hogy a siket jelelők percepciós szinten akár kétszer ennyi kézformát is el tudnak különíteni, aminek részletes leírása a jelnyelvoktatás minden szintjén fontos segítséget nyújthat. Ez azért kiemelten fontos, mivel jelnyelvek elsajátításakor óriási kihívást jelent a kontrasztív és nemkontrasztív elemek megkülönböztetésének képessége, a fonológiai feldolgozás pedig hatással van a másodiknyelv-elsajátításra is (Bochner et al. 2011). Hangzó nyelvek esetében a beszélőtől függően változhat a hangok megvalósulása (nem, kor, érzelmi állapot, társadalmi/regionális változat stb.), de a beszédtempó és a fonetikai környezet is befolyásolja az akusztikai megvalósulást. Ezt a fajta variabilitást a befogadónak fel kell ismernie, amit beszélőnormalizálásnak nevezünk. Jelnyelvek esetében is működtetni kell ehhez hasonló folyamatokat, a kutatási eredmények pedig azt mutatják, hogy habár jelelő siketek és nemjelelők hasonlóan teljesítenek a kivitelezési hely percepciója során, a kézformák esetében ez csak a jelelő siketek számára kategorikus (l. többek között Baker et al. 2005; Emmorey et al. 2003; Bochner et al. 2011), emellett a jelelők a mozgási komponenst is eltérően érzékelik, a jelnyelvtudás pedig hatással van a mozgás percepciójára (l. Emmorey 2002; Poizner 1981).

A fonetikai/fonológiai tudatosság kérdése továbbá azért is nagyon fontos, mivel asszociációs tesztjeink eredményei azt mutatják, hogy a mentális lexikon szerveződésében, annak kapcsolataiban erősebb a fonológiai hatás jelnyelv, mint hangzó nyelv esetében, ez az erősség azonban nem függ se az adatközlők hallásállapotától, se attól, hogy az adatközlő mikor sajátította el a jelnyelvet, hogy első vagy második nyelvként tanulta-e. Tovább erősíti a jelnyelvi fonológiai/fonetikai kapcsolatok fontosságát, hogy a szemantikai kapcsolatok gyengébbnek bizonyulnak jelnyelv esetében, mint hangzó nyelvnél.

5.3. A hozzáférhető teljes nyelvi repertoár felhasználása

A siket közösség tagjai a többségi halló társadalom tagjaival folyamatos interakcióban élnek, ami változatos kommunikációs helyzeteket és nyelvhasználati

[5] A kutatásban részt vevőknek áljeleket mutattunk párosával, melyek csupán a kézforma tekintetében különböztek (illetve 10 esetben megegyeztek). Az összehasonlításhoz 172 lehetséges kézformát használtunk fel, melyeket a HamNoSys kézformaállománya, illetve más jelnyelvek kézfomatáblázatai alapján állítottunk össze. A 350 ítélet alapján csupán 52 esetben mondható el, hogy a magyar jelnyelvben nem képeznek kontrasztot, 26 további esetben nem volt egyértelmű az eredmény, tehát az előzetes eredmények alapján is biztosnak tűnik, hogy a magyar jelnyelvben több kézforma képezhet minimálpárt, mint korábban feltételeztük.

módokat eredményez. Az (2) példa a jelelők komplex nyelvhasználatát szemlélteti, amely nemcsak a számukra hozzáférhető nyelvek és nyelvi elemek készletétől függ, hanem az adott kommunikációs szituációtól is, melyben a partnerről, annak nyelvhasználatáról, ismereteiről stb. alkotott vélekedések is meghatározóak. A (2) példában a jelelő hangzónyelvi és jelnyelvi elemeket is felhasznál, a teljes jelentés csak a kétféle modalitású nyelvi produkció együttes interpretációján keresztül tárható fel. A jelentés egyes elemei kizárólag jelnyelven (MEGLŐVE idióma illetve a kizárólag nonmanuálisokkal kifejezett NEM-LEHET), míg más elemek kizárólag hangzó nyelven *(és akkor)* fejeződnek ki, egyes jelentésegységek pedig a kétféle modalitású nyelv elemeinek kombinálásával jönnek létre. Miközben jelnyelvi szinten csak a TUD lexéma jelenik meg szótári alakban, addig elhangzik „*nem tudom, hogy*". A tagadás ez esetben csak beszélt nyelvi elemekkel fejeződik ki, annak ellenére, hogy a siketek sűrűn használják a változótövű NEM-TUD igét (Surányi et al. 2015, 196).

(2) [Többgenerációs siket (31 éves férfi) és kezdő jelnyelvtanuló halló (25 éves nő) informális kávézói beszélgetése a közös munkáról]

Magyar jelnyelv	X3	MINDEN	EGYSZERRE	AKAR
Magyar (hangzó)	ő	mindent	egyszerre	akar
Teljes jelentés	'Ő mindent egyszerre akar			

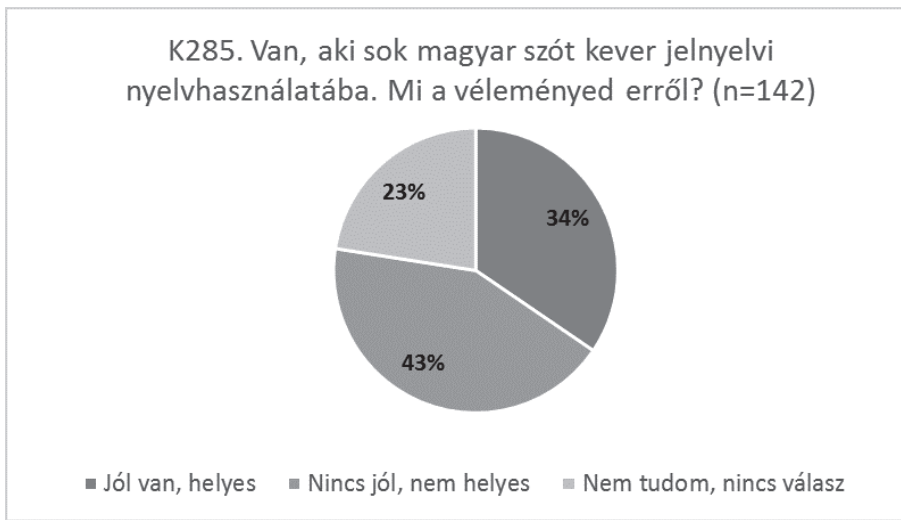
Magyar jelnyelv	TESZxxx	MEGLŐVE	NEM-LEHET
Magyar (hangzó)	beletenni		
Teljes jelentés	beletenni. Így meg vagyunk lőve, mert nem lehet.'		

Magyar jelnyelv		IX1 __	TUD_____	X3	MIT	AKAR
Magyar (hangzó)	és akkor	én meg	nem tudom hogy	ő	mit	akar
Teljes jelentés	'És akkor én meg nem tudom, hogy ő mit akar.'					

(3) [Többgenerációs siket (31 éves férfi) nemzetközi konferenciaelőadása magyar jelnyelven. A közönségben számos siket is jelen van, jelnyelvi tolmácsolás folyik.]

Jelnyelv	DE MI?	JOG	HELYZET -VAL?
Artikuláció	De mi van	a jogi	helyzettel?
Teljes jelentés	'De mi van a jogi helyzettel?'		
Hipotetikus forma	*DE JOG HELYZET MI?		

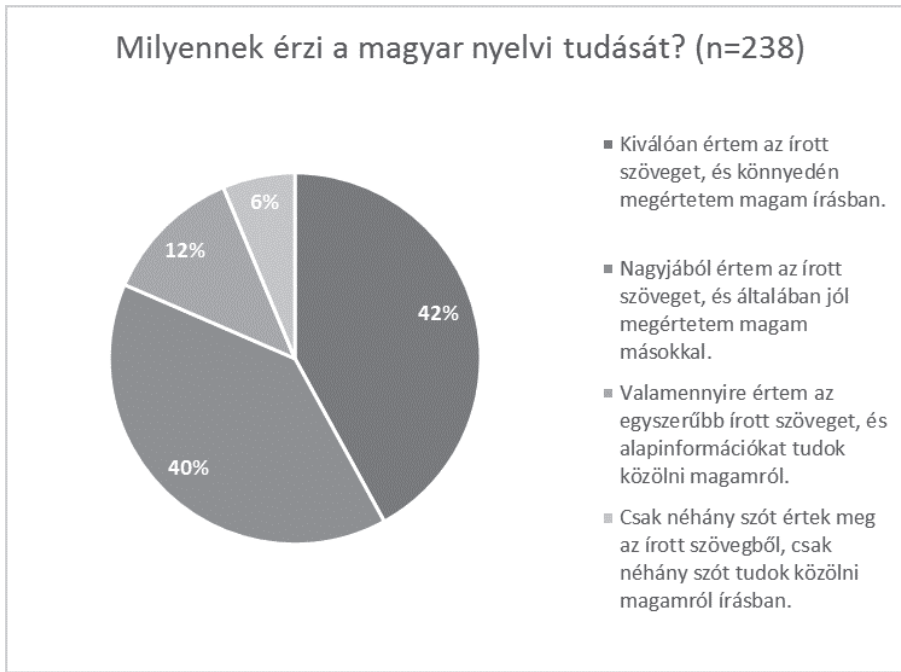
A (3) példa is a kommunikációs helyzethez és partnerhez való alkalmazkodást mutatja. Mivel tolmácsolási helyzetben hangzott el, olyan szituációban, ahol az információ teljes és pontos átadása kulcskérdés volt, a jelelő saját elmondása szerint jelelését olyan módon választotta meg, hogy az a halló tolmács számára leginkább érthető legyen, így azt inkább a „jelelt magyarnak" nevezett változat felé módosítva. Látható, hogy artikulációs szinten megjelenik a magyar mondat grammatikailag helyes megvalósítása, illetve a jelelésben is megjelenik a magyarban használt *-val* rag. A csillaggal jelölt hipotetikus alak azt a változatot mutatja, melyet a jelelő elmondása alapján egy siket partnerrel szemben választana. Látható, hogy ebben már nemcsak, hogy nem jelenik meg a magyar rag, de a jelek sorrendje sem a magyar szórendet követi.



12. ábra: Magyar szavak használata jelelés közben

Kutatási eredményeink eközben azt mutatják, hogy a magyar szavak és jelnyelvi formák keverése megosztja a válaszadókat. Az adatközlők csaknem egynegyede nem tudott /nem kívánt választ adni a kérdésre, körülbelül 1/3-uk ítéli meg helyesnek a magyar szavak használatát jelelés közben, míg 43%-uk szerint nem helyes az alkalmazásuk (12. ábra).

6. Következtetések



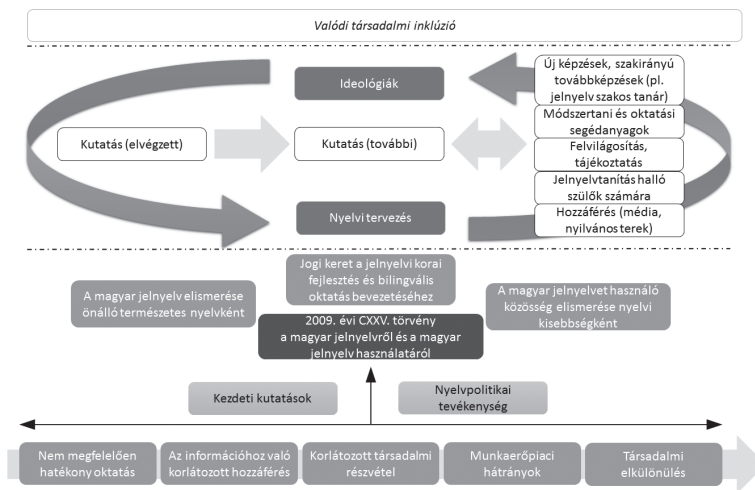
13. ábra: Magyar nyelvi tudás

Kutatásaink során a megkérdezettek csupán 42%-a (100 fő) válaszolta, hogy kiválóan érti az írott szöveget és könnyedén megérteti magát írásban. További 40%-uk (94 személy) úgy véli, hogy nagyjából érti az írott szöveget és általában jól megérteti magát másokkal. 12% (29 fő) értékelte úgy, hogy valamennyire érti az egyszerűbb írott szöveget és alapinformációkat tud közölni magáról, míg az adatközlők 6%-a (15 fő) csak néhány szót ért meg az írott szövegből és csak néhány szót tud közölni magáról írásban. Az eredmények jól szemléltetik a bevezetőben kiindulási pontként ismertetett helyzetet.

A „standardizáció", „normalizáció" ideológiailag korántsem semleges fogalmai és nyelvpolitikai gyakorlatai az elmúlt kétszáz évben Európában és más kontinenseken is igen gyakran a nemzetállamok hegemón, központosító törekvéseinek a nyelvi és kulturális másságot el nem ismerő, ugyanazon nyelv nem-sztenderd változatainak használóit, különösen pedig a más etnikai és nyelvi csoportokhoz tartozókat alárendelő alapvető hatalomtechnológiai eszközökké váltak (Wright 2000; Gal 2006; Coupland-Kristiansen 2011). A jelnyelvek sztenderdizációjával kapcsolatban is több szerző mutatott rá, hogy a sztenderd jelnyelvek megszületése

egyúttal más jelnyelvek és használóik alárendelését és kirekesztését jelentheti a másik oldalon (vö. pl. Branson–Miller 1998; 2002; Dotter 2006). Nem vitás az sem, amit a szuperdiverzitás, destandardizáció, vernakularizáció és számos társfogalom kanonizálódása is jelez, hogy szemléletváltás zajlik s paradigmaváltásra van szükség nemzeti, regionális és nemzetközi szinteken is a nyelvi jogalkotásban, a nyelvpolitikában, nyelvi tervezésben, menedzselésben.

Az intézményes oktatás feladata, hogy hatékonyan és differenciáltan segítse az eltérő alapnyelvi változatokkal, nyelvekkel, kompetenciákkal érkező gyermekek nyelvi-kognitív, szociokulturális, érzelmi fejlődését. Ugyanakkor a többnyelvűség különböző formáival, a nyelvek változatosságával, a sztenderdizációval kapcsolatban számos tévhit, nyelvideológia fogalmazódik meg és termelődik újra az oktatás különböző színterein.



14. ábra: Társadalmi elkülönüléstől a társadalmi inklúzióig

A siketek társadalmi részvételének záloga a megfelelő nyelvelsajátítás, valamint a tanulás lehetőségének, a tudáshoz való hozzáférésnek a biztosítása. Mindez magában foglalja az idegennyelv-tanulás lehetőségét is. A különböző szocializációs hátterű egyének mindennapi interakcióit a jelnyelvi, hangzó nyelvi közvetlen, valamint a technológia kínálta digitális érintkezések jellemzik. E komplexitásból létrejövő multimodális repertoároknak a megismerése, a változatos elrendezésekre jellemző egyéni és közösségi mintázatoknak, valamint azoknak a szerepeknek és értékeknek a feltárása, amelyeket a nyelvhasználók az egyes változatokhoz és regiszterekhez kötnek, alapvető feladat.

Mind a siket, mind a velük együtt dolgozó nem siket szakemberek elsődleges célja a siket közösség nyelvének és kultúrájának, ezen belül nyelvi és kulturális sokszínűségének messzemenő elismerése, elismertetése és támogatása, aminek kiemelt eszköze az oktatás. Az általános oktatási célokon túl kiemelt feladat a siketek megerősítése az önálló kutatásban, képzésben, ismeretszerzésben, társadalmi mobilitási esélyeik növelésében, alárendeltségük megszüntetésében.

Irodalom

Armstrong, David F. 2000. William C. Stokoe, Jr. founder of sign language linguistics 1919–2000. http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html (2016.12.12.)

Agha, Asif 2007. Language and social relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Agha, Asif 2010. Register. Journal of Linguistic Anthropology 9(1–2): 216–219.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981. The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin. Ford. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Baker, Stephanie E. – William J. Idsardi – Roberta Michnick Golinkoff – Laura-Ann Petitto 2005. The perception of handshapes in American Sign Language. Mem Cognit. 33(5): 887–904.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Helga Mária 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): A magyar nyelv. Budapest: Akadémiai Kiadó. 852–906.

Bartha Csilla – Varjasi Szabolcs – Holecz Margit 2016. A magyar jelnyelvi korpusz létrehozásának és annotálásának kihívása. In: Tanács Attila – Varga Viktor – Vincze Veronika (szerk.): XII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, TTIK, Informatikai Intézet. 207–219.

Baynton, Douglas C. 1996. Forbidden signs: American culture and the campaign against sign language. Chicago: The University of Chicago Press.

Berbeco, Steven 2005. Alphabetizing the unalphabetical: The Hungarian Sign Language Dictionary Project. In: Henrik Gottlieb – Jens Erik Mogensen – Arne Zettersten (szerk.): Symposium on Lexicography XI: Proceedings of the Eleventh International Symposium on Lexicography May 2-4, 2002 at the University of Copenhagen. Berlin: Walter de Gruyter. 117–124.

Bochner, Joseph H. – Karen Christie – Peter C. Hauser – J. Matt Searls 2011. When is a difference really different? Learners' discrimination of linguistic contrasts in American Sign Language. Language Learning 61(4): 1302–1327.

Branson, Jan – Don Miller 1998. Nationalism and the linguistic rights of deaf communities. Journal of Sociolinguistics 2: 3–34.

de Bruin, Angela – Sergio Della Sala 2016. The importance of language use when studying the neuroanatomical basis of bilingualism. Language, Cognition and Neuroscience 31(3): 335–339.

de Clerck, Goedele 2010. Deaf Epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: An anthropological perspective. American Annals of the Deaf 154(5): 435–446.

Cook, Vivian James 1991. The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. Second Language Research 7(2): 103–117.

Corker, Mairian 2000. Disability politics, language planning and inclusive social policy. Disability and Society 15(3): 445–461.

Corker, Mairian 2002. Deafness/disability – Problematising notions of identity, culture and structure. In: Sheila Riddell – Nick Watson (szerk.): Disability, culture and identity. London: Pearson. 88–104.

Coupland, Nikolas – Tore Kristiansen (szerk.) 2011. Standard languages and language standards in a changing Europe. Oslo: Novus Press.

Dotter, Franz 2006. 'Soft' standardization of sign languages? Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt 8: 98–118.

Dye, Matthew W. G. – Daphne Bavelier 2013. Visual attention in deaf humans: A neuroplasticity perspective. Volume 47 of the series Springer Handbook of Auditory Research. 237–263.

Emmorey, Karen 2002. Language, cognition and the brain: Insights from sign language research. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Emmorey, Karen – Stephen McCullough – Diane Brentari 2003. Categorical perception in American Sign Language. Language & Cognitive Processes 18: 21–45.

Emmorey, Karen – Helsa B. Borinstein – Robin Thompson 2005. Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and American Sign Language. In: James Cohen – Kara T. McAlister – Kellie Rolstad – Jeff MacSwan: ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press. 663–673.

Emmorey, Karen – Helsa B. Borinstein – Robin Thompson – Tamar H. Gollan 2008. Bimodal bilingualism. Bilingualism: Language and Cognition 11: 43–61.

Emmorey, Karen – Asli Özyürek 2014. Language in our hands: Neural underpinnings of sign language and co-speech gesture. In: Michael S. Gazzaniga – George R. Mangun (szerk.): The cognitive neurosciences. 5. Kiadás. Cambridge, Mass: MIT Press. 657–666.

Emmorey, Karen – Marcel R. Giezen – Tamar H. Gollan 2015. Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. Keynote Article. Bilingualism: Language and Cognition 19(2): 223–242.

Gal, Susan 2001. Linguistic theories and national images in nineteenth-century Hungary. In: Susan Gal – Kathryn Ann Woolard (szerk.): Languages and publics: The making of authority. Manchester: St. Jerome. 30–45.

Gal, Susan 2006. Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In: Clare Mar-Molinero – Patrick Stevenson (szerk.): Language ideologies, policies and practices. Language and the future of Europe. Part I. London: Palgrave Macmillan UK. 13–27.

Gal, Susan 2016. Nyelvi sztenderdizáció: modellek és ideológiák. Plenáris előadás lejegyzett változata. In: Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.): Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia– Nyitra, 2014. szeptember 18–20. – előadásaiból. Lakitelek: Antológia Kiadó. 13–28.

Green, David W. – Jubin Abutalebi 2016. Language control and the neuroanatomy of bilingualism: In praise of variety. Language, Cognition and Neuroscience 31(3): 340–344.

Groce, Nora E. 1985. Everyone here spoke sign language. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grosjean, François 1985. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development 6: 467–477.

Grosjean, François 2008. Studying bilinguals. Oxford: Oxford University Press.

Hattyár Helga 2008. A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.

Herdina, Philip – Ulrike Jessner 2002. A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics. Clevedon: Multilingual Matters.

Hoffmann, Erika Georgiana 2008. Standardization beyond form: Ideologies, institutions, and the semiotics of Nepali Sign Language. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Anthropology) in The University of Michigan.

Irvine, Judith T. – Susan Gal 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In: Paul V. Kroskrity (szerk.): Regimes of language. Ideologies, polities, and identitites. Santa Fe: School of American Research Press. 35–83.

Johnston, Trevor – Adam Schembri 2007. Australian Sign Language (Auslan). An introduction to sign language linguistics. New York : Cambridge University Press.

Johnston, Trevor – Jane van Roekel – Adam Schembri 2015. On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. Language and Speech 59(1): 1–40.

Kisch, Shifra 2008. Deaf discourse: The social construction of deafness in a Bedouin community. Medical Anthropology 27(3): 283–313.

Kusters, Annelies – Maartje De Meulder – Michele Friedner – Steve Emery 2015. On "diversity" and "inclusion": Exploring paradigms for achieving Sign Language Peoples' rights. MMG Working Paper 15-02. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.

Lane, Harlan 1992. The mask of benevolence. Disabling of the deaf community. New York: Alfred A. Knopf.

Meier, Richard P. – Kearsy A. Cormier – David G. Quinto-Pozos (szerk.) 2002. Modality and structure in signed and spoken languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Monaghan, Leila – Constanze Schmaling – Karen Nakamura – Graham H. Turner (szerk.) 2003. Many ways to be deaf. Washington: Gallaudet University Press.

Petitto, Laura Ann 2000. On the biological foundations of human language. In: Harlan Lane – Karen Emmorey (szerk.): The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 447–471.

Petitto, Laura Ann – Kaja K Jasinska – Clifton Langdon 2010. Does early exposure to a visual signed language "hurt" auditory language tissue development: Evidence from fNIRS neuroimaging of language processing in deaf individuals with cochlear implants! http://www.haskins.yale.edu/staff/jasinska/resources/SFN2013CIstudy.pdf (2016.12.12.)

Petitto, Laura Ann – Clifton Langdon – Adam Stone – Casey Cochran 2016. Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology. Cognitive Science 7(6): 366–381.

Poizner, Howard 1981. Visual and "phonetic" coding of movement: Evidence from American Sign Language. Science 212: 691–693.

de Quadros, Ronice Müller – Diane Lillo-Martin – Deborah Chen Pichler 2016. Bimodal bilingualism: Sign language and spoken language. In: Marc Marschark – Elizabeth Spencer (szerk.): The Oxford handbook of deaf studies in language. 181–196.

Rácz Szilárd 2010. A szájképek szerepe jelnyelvi kontaktusokban és változatokban. Alkalmazott Nyelvtudomány 10(1–2): 33–48.

Reagan, Timothy 2002. Toward an "archeology of deafness": Etic and emic constructions of identity in conflict. Journal of Language, Identity, and Education 1(1): 41–66.

Senghas, Richard J. – Leila Monaghan 2002. Signs of their times: Deaf communities and the culture of language. Annual Review of Anthropology 31: 69–97.

Schermer, Trude 2001. The role of mouthings in sign language of the Netherlands: Some implications for the production of sign language dictionaries. In: Penny Boyes Braem – Rachel Sutton-Spence (szerk.): The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign languages. Hamburg: Signum Press. 66–87.

Spotti, Max – Annelies Kusters 2016. Bridging signed and spoken language sociolinguistics in superdiversity. In: Translanguaging and repertoires across signed and spoken languages. Insights from linguistic ethnographies in (super)diverse contexts. Abstracts. Symposium organized by Annelies Kusters (mpi-mmG). Library Hall at MPI-MMG, Göttingen. 2016. június 20–21. Előadáskivonat. 3.

Surányi Balázs (szerk.) 2015. A magyar jelnyelvi grammatika alapjai. Kézirat. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Többnyelvűségi Kutatóközpont.

Swanwick, Ruth 2016. Deaf children's bimodal bilingualism and education. Language Teaching 19(1): 1–34.

Szalai Andrea 2009. Átok, feltételes átok és társadalmi nem erdélyi roma közösségek nyelvi ideológiájában és gyakorlataiban. Doktori értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Szabó Mária Helga 2007. A magyar jelnyelv szublexikális szintjének leírása. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tang, Gladsy 2016. Bimodal bilingualism: Factors yet to be explored. Bilingualism: Language and Cognition 19(2): 259–260.

Vogt-Svendsen, Marit 2001. A comparison of mouth gestures and mouthings in Norwegian Sign Language (NSL). In: Penny Boyes Braem – Rachel Sutton-Spence (szerk.): The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in sign languages. Hamburg: Signum Press. 9–40.

Woll, Bencie 2003. Modality, universality, and the similarities among sign languages: An historical perspective. In: Anne Baker – Beppie van den Bogaerde – Onno Crasborn (szerk.): Cross-linguistic perspectives in sign language research. Hamburg: Signum Press. 17–30.

Woodward, James 1972. Implications of sociolinguistic research among the deaf. Sign Language Studies 1: 1–7.

Woolard, Kathryn A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquery. In: Bambi B. Schieffelin – Kathryn A. Woolard – Paul V. Kroskrity (szerk.): Language ideologies. Practice and theories. Oxford: Oxford University Press. 3–47.

Wright, Laura (szerk.) 2000. The development of Standard English, 1300–1800. Theories, descriptions, conflicts. Cambridge: Cambridge University Press.

Zeshan, Ulrike – Connie De Vos 2012. Sign languages in village communities: Anthropological and linguistic insights. Sign Language Typology Series No. 4 . Berlin: Mouton De Gruyter.

Bimodal bilingualism, linguistic, socio-cultural diversity and access: Results and perspectives of the SIGNificant Chance model

Abstract: The terms bimodal bilingualism, Deaf community etc. do not refer to homogenous groups or practices of language use, as there is great diversity regarding both language acquisition and language use within Deaf communities, where hearing state is only one factor. However, research projects and applications typically do not take this type of diversity into account, though it should be considered in education among other areas. In this paper the linguistic diversity and multimodal language practices characteristic of Deaf communities are presented based on our own corpus data and a critical analysis of the various international research materials, and also their research-educational relations are highlighted.

Keywords: bimodal bilingualism, Deaf communities, language acquisition, deaf education, sign language

Olvassa be a QR kódot a tanulmány magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.

Scan this QR code for the ISL version of the abstract.

Főszerkesztői utószó

Az Általános Nyelvészeti Tanulmányok sorozata a jelen kötettel ismét új fejezethez érkezett. Annak ellenére, hogy az emberiség természetes állapota a többnyelvűség, kutatási kérdésként nem régóta van jelen a nyelvtudományban. Erről valószínűleg a történelem és édes gyermeke, a politika is tehet, hiszen a 19. század óta oly népszerű nemzetállami modell egyik alapvonása az egynyelvű társadalom ideálja volt. A francia, német, olasz stb. minták nyomán hazánkban is a magyar nyelv művelése és a magyar nyelvészet fejlesztése élvezett előjogokat. Mindaddig, amíg ez az „idegen uralom", vagyis a német nyelv primátusa ellen irányult, pozitív reformkori mozgalom lehetett, de az országnak a tragikus világháború utáni függetlenné és lényegében egynyelvűvé válása után a maradék nemzetiségek és nyelvük háttérbe szorítása tovább folytatta a megelőző nagy-magyarországi hagyomány rossz gyakorlatát.

A helyzet a rendszerváltás utáni pozitív szándékú törvények megszületésével sem változott sokat. Jóllehet a hazai nemzetiségi nyelvpolitika igyekezett eredményeket felmutatni, ezek mögül sokszor kiérzett a szándék, hogy ezzel a szomszéd országok magyar anyanyelvű népességére vonatkozó ottani jogszabályok megváltoztatását érjék el. De legalább az új törvények, rendeletek folyományaként megértették, hogy a többnyelvűség kérdéskörét kutatni is kell, hogy világos képet kaphassunk a jelen állapotokról.

Így alakult ki Magyarországon egy olyan, ma már jelentős létszámú kutatói közösség, amely nem csupán követte a világban évtizedek óta folyó kutatásokat, hanem aktívan közre is működött bennük, eredményeit nemzetközileg is nagyra értékelték, és a tudományos kommunikációban rendszeresen hivatkoznak rájuk. Ez a csapat egyszerre vizsgálja a hazai nemzeti kisebbségek, közöttük különös figyelemmel a különféle cigány közösségek nyelvhasználatát, a szomszédos (és távolabbi) országokban élő magyar közösségek többnyelvűségét és legújabban a siketek jelnyelvét, illetve többnyelvűségét is.

A jelen kötet bizonyos értelemben a szerkesztő, Bartha Csilla több évtizedes kutató és szervező munkájának tükre is lehet: a számos úttörő projekt és kutatás, amelyet ő kezdeményezett, illetve fáradhatatlanul és folyamatosan szervez, ugyan nem mind került bele, de az irányokat, amelyek felé munkatársait elindította,

valószínűleg jól reprezentálja. Ráadásul a hazai kutatásokat, ezek eredményeit nemzetközi kontextusba helyezte azzal, hogy szerzőit számos ország elismert kutatóiból gyűjtötte egybe.

A mostani kötet további újdonsága az is, hogy a jelnyelvi tárgyú cikkeket, továbbá az előszót, a kivonatokat és az utószót jelnyelven is közöljük a cikkek végén található ún. QR, azaz gyorsleolvasó kóddal elérhető kapcsolat révén. Így megszülettek az ÁNyT történetében az első jelnyelven közölt tanulmányok is.

Remélhetőleg e kötet révén az olvasó is felfedezi a többnyelvűség általános nyelvészeti, nyelvelméleti, kognitív nyelvészeti jelentőségét.

Budapest, 2016. október

Kenesei István

Olvassa be a QR kódot a Főszerkesztői utószó magyar jelnyelvi változatának eléréséhez.