

## LANSTYÁK István

### **Kétnyelvűség és nemzeti nyelv** Néhány gondolat a standard nyelvváltozatnak kétnyelvűségi helyzetben való elsajátításáról\*

#### 1.

Az anyanyelvi nevelés akkor mondható sikeresnek, ha az iskolából kikerülő fiatalok anyanyelvüket képességeiknek, műveltségüknek megfelelő szinten tudják használni, mindenekelőtt 1. az *önkifejezés* és 2. az *ismeretszerzés eszközeként* (vö. MÓKk. 1984:8). Az *önkifejezésnek* a szűkebb közösségben (lakóhely) az anyanyelvként elsajátított ún. *elsődleges nyelvváltozat* (vernakuláris) is tökéletes eszköze lehet, különösen a magánérintkezés színterein (család, barátok, lakókörnyék): az *ismeretszerzéshez* viszont már föltétlenül szükség van a *standard* nyelvváltozatnak – legalább *passzív* – ismeretére. Mivel pedig a legtöbb beszélő aligha lesz egész életében legszűkebb közösségébe zárva, nagyon valószínű, hogy az *önkifejezés eszközeként is* szüksége lesz a standardra, méghozzá nemcsak passzív módon, hanem arra is, hogy ennek normáit képes legyen saját nyelvhasználatában is érvényesíteni – műveltségétől, foglalkozásától, attitűdjeitől stb. függő mértékben. S tulajdonképpen nemcsak akkor, ha a *tágabb beszélőközösségben* (régioi, szlovákiai magyar beszélőközösség, magyar nyelvközösség) akar hatékonyan kommunikálni,

---

\* Ez az írás bővebb változata annak az előadásnak, amely a Magyar Olvasótársaság 1993 októberében Budapesten rendezett konferenciáján hangzott el.

hanem sok esetben már akkor is, ha szűkebb közösségében akar az olyan színtereken érvényesülni, mint amilyen például a (helyi) államigazgatás vagy akár az egyesületi tevékenység. Ha tehát az anyanyelvi nevelés legfontosabb céljait el akarjuk érni, óhatatlanul szembesülünk a standard nyelvváltozat elsajátításának kérdésével.

## 2.

A standard nyelvváltozat oktatásának különleges jelentősége van az *anyaország határain kívül*. Egyrészt azért, mert a kisebbségi helyzetben élő beszélőknek jóval kevesebb alkalmuk van a köznyelvvvel az „életben” találkozni, mint az anyaországiaknak, másrészt pedig azért, mert a minden kétnyelvű közösségben törvényszerűen létrejövő kontaktusváltozatok hosszú távon a magyar nyelv egységét veszélyeztethetik, ha nem boltozódik föléjük országhatároktól függetlenül alapvetően ugyanaz a standard nyelvváltozat (a különfejlődés veszélyére lásd Deme 1970:10, 12, 40, 52, 102 stb.; vö. Sebestyén 1986:136–137. j.; lásd még Lanstyák 1993b:60–61). Nemzetiségi körülmények között tehát a standard elsajátítása – hogy úgy mondjuk – *hazafias tett*, mivel kiállást jelent az egyetemes magyar nyelvközösség s az egy és oszthatatlan magyar nemzet mellett. Negatív oldaláról megfogalmazva – némi sarkítással – azt mondhatnánk, hogy míg az anyaországban „csak” magának árt a diák, ha nem tanulja meg a köznyelvet, kisebbségi helyzetben ezen túl egész közösségének is árt, mivel akaratlanul is hozzájárul a magyar nyelv egységének megszűnéséhez, a peremterületek nyelvi leszakadásához, s ezáltal a beszélőknek az asszimilációs nyomásokkal szembeni védtelenebbé válásához.

Tudjuk azonban, hogy a kisebbségi magyarok nyelvhasználatának egyik legfeltűnőbb vonása épp az azonos műveltségű magyarországiakénál nagyobb fokú nyelvjárásiassága (lásd például Deme 1974:196). Úgy tűnik tehát, hogy a legtöbb határon túli közösségben szorgalmasan verik a szöveget az egységes magyar nyelv koporsójába. A nyelvjárások határon túli erőteljesebb érvényesülésének okaira Deme László 1970-ben megjelent, s azóta is sokat idézett könyvében mutatott rá: azokon a színtereken (közélet, szakma, tudományok), amelyeken a standard használatát várják el, ahol tehát *volna* mód a gyakorlására, többnyire *a szlovák nyelv használatos*. A beszélők többsége ritkán kerül olyan helyzetbe, amelyben anyanyelvének formálisabb változatát, a *köznyelvet* vagy a

foglalkozásának megfelelő *szaknyelvet* kellene használnia. Ha mégis ilyen helyzetben találja magát, nyelvi megnyilvánulásai óhatatlanul magukon viselik a *szubstandard változatokra* jellemző jegyeket: „pongyolaságokat”, „nyelvjárásiasságokat”, „vulgarizmusokat” stb. tartalmazzak. Ami a standard nyelvváltozat normáinak érvényesítésére törekvő szlovákiai magyar társadalmi elitet illeti, ennek a (mögleghelesen szűk) rétegnek a mindennapi élet színterein túl még *köz- és szépírói* tevékenysége során van alkalma arra, hogy anyanyelvének formálisabb változatát használja. Vagyis a közéleti és szakmai regiszterek az újságíróknak, szépíróknak is gondot okoznak. Mivel a publicisztika és a szépirodalom az *élet teljeségének* átfogására törekszik, érthető, hogy a tényleges nyelvhasználat e területeken olykor mögleghelesen eltávolodik a standardtól, s megjelennek benne a mindennapi nyelv kontaktusjelenségei és egyéb „lazaságai” (Deme 1970:38–39, 101; lásd még Deme 1971:70; Jakab 1983:182; 1989:141–142; Kovács László 1987:178–179). Ilyen körülmények közt az anyanyelvi nevelés – jelenlegi formájában, pusztán az anyaországi oktatási módszerek alkalmazásával – nem képes *teljes mértékben* teljesíteni egyik legfontosabb feladatát, a standard nyelvváltozat elsajátíttatását.

Azt semmiképpen sem állíthatjuk, hogy a kisebbségi oktatás e tekintetben teljesen sikertelen volna (ezért szerepel főntebb a „*teljes mértékben*” kitétel). Egyrészt a standard *passzív ismerete* a legtöbb, a diákok számára szükséges regiszterben – hála az anyanyelvű oktatásnak (és a magyar nyelven belül csekély nyelvjárási különbségeknek) – megfelelő; ami az *aktív nyelvhasználatot* illeti, a legnagyobb gondot korántsem a „nyelvjárásosság” okozza – az nagyrészt a *hangtan* síkján érvényesül, és nem rombolja, hanem színezi (színesíti) a köznyelvet;<sup>1</sup> a műveltebb beszélők – akiknek leginkább van szükségük a standardra – általában elég jól ismerik ennek normáját<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ezért döbönt meg Kálmán Béla, amikor az egyik szlovákiai magyar nyelvűvelő előadásából arról értesült, hogy nyelvűvelésünk egyik legfontosabb feladata a palócos kiejtés köznyelvűsítése (Kálmán 1986:155).

<sup>2</sup> Erre utalnak Szabómihály Gizellával több iskolában végzett kutatásaink, melyek során sok esetben azt tapasztaltuk, hogy a *szlovákiai diákok nyelvűvelésük – teszthelyzetben – közelebb állt a standardhoz, mint a magyarországi kontrollcsoportoké*. Ezt a jelenséget *túlzott normakövetésnek* (rövidebben, s némileg bizarr asszociációkat keltve „*normatúltesztelésnek*”) neveztük, s azzal magyaráztuk, hogy a kisebbségi beszélő az ilyen teszthelyzetben nagyobb bizonyítási kényszert érez, mint az anyaországi diák, akinek a magyarságát senki sem vonja kétségbe (lásd Lanstyák 1992b:45–46; 1992a:41–42). Mindez természetesen nem vonatkozik azokra, akik nem magyar tanítási nyelvű iskolába járnak, illetve jártak.

(például tisztában vannak a legfontosabb ún. nyelvhelyességi szabályokkal), s ha szükség van rá, saját nyelvhasználatukban is (mindenekelőtt írásban) érvényesíteni tudják (Lanstyák 1992a:41). A nem hangtani jellegű nyelvjárásiasságok nagy részét a műveltebb beszélők viszonylag könnyen levetkőzik; ami mégis gondot okozhat, azok a tájnyelvi kontaktusjelenségek (vagyis nyelvjárásaink szlovák eredetű vagy areális jellegű nyelvtani jelenségei, szavai), melyeknek „idegenszerűsége” a beszélőkben – épp nyelvjárási eredetük miatt – ritkán tudatosul.

A magyarországi standard elsajátítását általában is a kontaktusjelenségek nehezítik a leginkább. Mivel ezek a kétnyelvűségi helyzet *szükségszerű* következményei, arra nincs remény, hogy a spontán mindennapi beszédből valaha is ki lehetne őket irtani. Mégsem lehetetlen a standard magyarnak az eddiginél sokkal magasabb szintű elsajátíttatása – ha szakítunk a kétnyelvűek nyelvhasználatával kapcsolatos eddigi szűk látókörű egynyelvűségi szemlélettel (erre lásd Kontra 1993; Lanstyák 1993b:3/65 és *passim*; vö. még Fishmann 1968:27; Gal 1979:4; Romaine 1989:1). E felfogás szerint a kisebbségi magyarok másodnyelvének hatása nem több egyfajta „környezeti ártalomnál”, amelytől ugyanolyan módszerekkel lehet „megszabadulni”, mint mondjuk a nyelvjárásiasságoktól vagy az ún. nyelvhelyességi hibáktól. Sokan vannak, akik úgy gondolják, hogy a gyermek otthon alapvetően a magyar nyelvet sajátítja el, s az iskolának e tekintetben csupán az a dolga, hogy ennek a már ismert nyelvnek a használatát – a nyelvjárásiasságok, vulgarizmusok és idegenszerűségek „gyomlálgatásával” – tökéletesítse.<sup>3</sup> A kigyomlált „gaz” természetesen tűzre vettetik: vagyis a kétnyelvű anyanyelvátváltózat – ha minden jól megy – megszűnik létezni. A cél a gyermek által otthon, anyanyelvként használt nyelvváltózat megsemmisítése.

### 3.

Azt, hogy a gyermek tekintélyes – bár ösztönös – anyanyelvi ismeretek birtokában lép az iskolába (Szemere 1968:20), nemigen tagadja senki, ezek nagyságát és jelentőségét azonban nem ítélik meg egységesen a szakirodalomban. *Benczély József* (1986:41) szerint például „a gyermek

---

<sup>3</sup> Hogy ez még a nyelvjárásiasságok esetében – s Magyarországon – sem mindenütt oly egyszerű, arra lásd Szabó 1986:445.

a nyelvhasználatnak korához mért *viszonylagos teljességével* érkezik az iskolába, s nekünk az a feladatunk, hogy ezt egyrészt tudatosítsuk (az implicit tudást explicitté tegyük), másrészt továbbfejlesszük”. *Szépe György* (1976:7) úgy véli, „minden gyerek már jól tudja anyanyelvét az iskoláskor elején; nyelvészeti szempontból egészen nyilvánvaló, hogy az alsó tagozatba belépő gyermek többet tud anyanyelvének szerkezetéről, mint a legjobb strukturális nyelvéírás”. *Büki Béla* (1982:74) azt állítja, hogy az iskolába lépő gyermek beszédkészségének már grammatikailag hibátlannak kell lennie. *Réger Zita* (1976:223) szembeszáll ezekkel a véleményekkel, az érem másik oldalát hangsúlyozva: a gyakorlati tapasztalatok „azt mutatják, hogy a nyelvelsajátítás folyamata a kisiskoláskor kezdetén még korántsem zárul le; a gyermekeknek ezek után még fontos nyelvi szabályokat kell elsajátítaniuk, különösen az alaktani és a mondattani, valamint a (javarészt még le sem írt) szöveggrammatikai szabályok területén”. *Szemere Gyula* (1968:20) is az ösztönös nyelvismeret elégtelenségéről beszél, ő azonban, amikor a gyermek beszédének különféle fogyatékoságait említi, *a mindennapi beszélt nyelv jelenségeire* gondol (vagyis ún. nyelvhelyességi szempontból tekinti a kérdést).

#### 4.

A fentiekből következően el kell különíteni egymástól – nemcsak elméletben, hanem a tanítás gyakorlatában is! – 1. a nyelvelsajátításnak még teljesen be nem fejezett voltából, bizonyos struktúrák elégtelen beidegződöttségéből következő *hibákat* és 2. azokat a *jelenségeket*, amelyek a gyermek által használt informális regiszterekben helyesek, de iskolai környezetben – mivel ott a standard nyelvváltozat normáját kell(ene) érvényesíteni – helytelennek számítanak. Ami a *tökéletlen nyelvelsajátításból* eredő hibákat illeti, ezeket valóban *ki kell küszöbölni*, tekintet nélkül arra, hogy milyen megnyilvánulásban fordulnak elő (szó- vagy írásbeli, informális vagy formális). Ami viszont a *mindennapi beszélt nyelv* szokásos jelenségeit illeti, a helyzet egészen más: ezeket *nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket*, meghatározni használati körüket.

## 4.1.

E tekintetben hasznosnak bizonyulhat a kétnyelvűség-kutatás egyik közismert fogalompárjának, a *felcserélő és a hozzáadó nyelvi helyzetnek*<sup>4</sup> az első nyelven belüli változatokkal kapcsolatos alkalmazása. Lambert kutatásaiból tudjuk, hogy az ún. *felcserélő* (szubtraktív) *kétnyelvűségi helyzetben*, amelyben a kisebbség nyelvét lenézik, a másodnyelvi ismeretek bővülésével párhuzamosan az első nyelv fejlődése megakad, a csupán kénytelen-kelletlen vállalt anyanyelv lassanként leépül. Ugyanakkor a másodnyelv sem tud – kellő elsőnyelvi alapok híján – teljesen kifejlődni, s létrejön az ún. *egyensúlyhatás* (balanszeffektus), vagyis mindkét nyelv hiányos ismerete. Ezzel szemben *hozzáadódó* (additív) helyzetben, amelyben mindkét nyelvet nagyra értékelik, a másodnyelvi ismeretek hozzáadódnak az elsőnyelvekhez; ilyenkor a másodnyelv az első nyelv épségét nem veszélyezteti (vö. Lambert 1972:122; Göncz 1985:8; Skutnabb-Kangas 1990:21).

Nincs okunk azt hinni, hogy *egy nyelven belül* nem ugyanez a folyamat játszódik le, ha a pedagógus és a tágabb környezet a diák elsődleges nyelvvaltoztatát romlottnak, hibásnak, csúnyának tartja, s a gyermeket annak feladására ösztönzi. E gyakorlat ártalmasságáról – egynyelvűségi viszonylatban – sokan írtak már. *Szabó Géza* tapasztalatai például azt mutatják, hogy „a helyi nyelvjárások rombolása tudati ráhatással még nem eredményez köznyelvi nyelvhasználatot, hanem valamiféle átmenetiséget, helyenként nyelvi zűrzavart. [...] *Nem az a baj, hogy az iskolában a falusi (nyelvjárású, nyelvhasználatú) gyermek megtanulja a köznyelvi kiejtést, nyelvtani formákat stb., hanem az, hogy szégyelli anyanyelvjárását. Ugyanakkor mégsem tud elszakadni tőle*, hiszen ott-hon, egymás között – különböző szociológiai változataiban ugyan – ma is él a helyi nyelvjárás.” (Szabó 1986:445–146.) *Szépe György* (1976:8) is hangsúlyozza, hogy „a megtanítás nem azt jelenti, hogy ki kell irtani azt a nyelvi változatot, amelyet a tanuló otthonából, utcájából, falujából vagy általában szűkebb környezetéből hozott; az elsődlegesen használt nyelvi változatok helyettesítése a köznyelvvvel sem nyelvészetileg, sem szociálpszichológiai szempontból, sem az oktatáspolitikai szempontjából nem tekinthető korszerű kívánságnak; a gyermek személyiségének megcsonkítása, a nyelvi gátlások elplántálása gyakran épp az ilyen túlzó törekvésből fakad”. *Szende Aladár* (1986:46) „emberközelibb” kifejezés-

---

<sup>4</sup> A nemzetközi műszavak magyar megfelelői Bartha Csillától származnak.

módnak tartja a nyelvjárási vagy a regionális köznyelvi beszédmód elemeinek használatát, mégpedig nemcsak a diákok, hanem a tanár részéről is, noha természetesen nem vonja kétségbe, hogy az iskolai képzésnek a köznyelviség szintjén kell folynia.

*Kálmán Béla* (1986:156) nagyon határozottan föllép a nyelvjárások esztelen iskolai pusztítása ellen; így ír: „Az iskolában természetesen a köznyelvet tanítjuk. Ne jelentse azonban ez azt, hogy előszóban a teljes egyöntetűséget próbáljuk minél hamarabb elérni.” Véleménye szerint „nagyon súlyosan vét az a pedagógus emberileg, aki az írástól eltérő vagy a nyelvjárásias beszédet a »helytelen, rossz« vagy »paraszts, műveletlen« jelzők egyikével bélyegzi meg. Tárgyilagosan sem igaz, hogy a nyelvjárás rossz, romlott, helytelen vagy műveletlen magyar ejtés – a rádióban, a televízióban hallott vagy a betű szerinti ejtés pedig a jó, helyes, művelt beszéd. Lélektani szempontból meg egyenest romboló, ha a gyerek úgy érzi – esetleg naponta hallja –, hogy szülei, rokonai és ismerősei rossz, helytelen, műveletlen nyelven beszélnek. *A nyelvjárás nem rossz, helytelen, hanem egy természetes beszélt változata a magyar nyelvnek, amelynek írása egységes, de beszélt változatában számos különbség lehetséges.* A színház, a mozi, a televízió, a közélet beszélt nyelve bizonyos mértékig közelebb áll az írott nyelvhez, de nem azonos vele. Embertelen – és fölösleges – energiát kellene pazarolnunk az »egységes« kiejtés tüzzel-vassal való megtanítására.” (Kálmán 1986:154; lásd még Szépe 1971a:15; Lőrincze 1980:215; NyKk. 1985:937.)

#### 4.2.

Mindez természetesen nemcsak az egynyelvű gyerekek anyanyelvére érvényes, hanem a *kétnyelvűekére* is. Vagyis a *kétnyelvű közösségekben élő diákoktól sem szabad elvárni, hogy megtagadják anyanyelvüket, az általuk a mindennapi élethelyzetekben beszélt kontaktusváltozatot, hanem ennek megtartásával kell őket a magyarországi standard („belföldiesült változatának”)<sup>5</sup> megtanulására ösztönözni.* Kétnyelvűségi körülmé-

---

<sup>5</sup> A magyarországi standard „belföldiesült” változata az ún. *szlovákiai magyar standard*. Ezt semmiképpen sem kell valamiféle külön nyelvként vagy abba az irányba mutató alakulatként felfogni, hanem olyan változatként, amely a *legmesszebbmenőkig azonos a magyarországi standarddal*, s csupán abban különbözik tőle, hogy a magyarországi regionalizmusok nem használatosak benne, viszont szerves részét képezik bizonyos kontaktusjelenségek, mindenekelőtt a szókincs területén (például *alapiskola* ’általános iskola’, *iskolázás* ’tanfolyam’, *anyasági segély* ’gyermekgondozási segély’ stb.). A szlovákiai magyar

nyek között az ilyen, első nyelven belüli egyensúlyhatás a *másodnyelv malmára hajtja a vizet*, vagyis sokakat arra készítet, hogy a magyar helyett inkább a többségi nyelvet használják, amelynek eleve a standard változatát sajátítják el az iskolában (vö. Kiss 1993a:65).<sup>6</sup>

## 5.

Eddigi oktatásunk viszonylagos sikertelenségének az az oka, hogy a kontaktusváltozatok létét legfőlegbb elméletileg ismerték el, a gyakorlatban nem vettek róluk tudomást. Ebből következően sosem tudatosultak kellőképpen a kontaktusváltozat és a standard eltérései, a kettő végzetesen egybemosódott. (A beszélők túlnyomó többsége – beleértve a pedagógusokat és az ún. társadalmi elitet is – ma sincs tudatában egy sereg jelenség standardonkívüliségének.) Az oktatásban a magyar standardot csupán a szlovák nyelvvel konfrontálták, soha nem „szembesítették” a szlováknál sokkal jobban ismert és sokkal többet használt magyar kontaktusváltozatokkal.

Ez a szemlélet és eljárás összefüggött azzal a ténnyel is, hogy „*a korábbi iskolai anyanyelvi nevelés túlnyomórészt az írott nyelvvel foglalkozott, az élőbeszéd háttérbe szorult vagy elsikkadt*” (Benczédy 1986:41). A kontaktusváltozatok ugyanis alapvetően *beszélt nyelvi változatok*; ha egyes elemeik írásban is megjelennek, például a sajtó nyelvében, ott többnyire valóban hibaként kell őket értékelni, mivel megsértik a sajtótól elvárt standard nyelvhasználat szabályait.

Ma már elismert módszertani követelmény, hogy „a nyelvi jelenségek vizsgálata mindig az élő nyelvhasználatból induljon ki”, és mutasson túl az elvont grammatizáláson (MóKk. 1984:13; lásd még Fülöp 1986:4; Szabó 1986:451). Nem tudni, a MóKk. összeállítói *kinek* az élő nyelv-

---

beszélők anyanyelvének számtalan kontaktusjelensége közül egyébként csak *elenyészően kevés része a szlovákiai magyar standardnak*. Hogy pontosan melyek azok, annak tisztázása még a jövő nyelvtervezőire vár. (A nyelvi eszményként, „zsinórmértékben” funkcionáló standardhoz képest természetesen az élő szlovákiai magyar *köznyelvben* jóval több kontaktusjelenség található – lásd fentebb Deme László ezzel kapcsolatos észrevételeit.)

<sup>6</sup> Akik pedig a *szlovák nyelvet* is felcserélő helyzetben sajátították el, tulajdonképpen a „háromszoros féltékenység” állapotába süllyedhetnek, vagyis olyan helyzetbe, amelyben sem anyanyelvüknek otthon elsajátított (vernakuláris) változatában, sem annak standard változatában, sem pedig a többségi nyelvben nem érzik magukat igazán otthon.



használatára gondoltak, de a magyar tanítási nyelvű szlovákiai gimnáziumokban használt magyar nyelvi tankönyvek alapján joggal föltételezzük, hogy *nem* azokéra, akiknek a tankönyvet szánták, vagyis nem a (kétnyelvű) diákokéra. Mivel kisebbségi helyzetben az „élő nyelvhasználat” a kontaktusváltozat, mindenképpen ebből kell kiindulnunk, nem pedig ennek valamiféle „magyarországiásított” párlatából.

Persze mindezt sokkal könnyebb elméletileg posztulálni, mint a gyakorlatban megvalósítani.

## 6.

Az a tény, hogy a világ legtöbb gyermeke nem úgy lép az iskolába, hogy már birtokában volna annak a nyelvnek vagy változatnak, amelyet az iskola maga értékesnek tart és tanít, azt jelenti, hogy „az oktatás legtöbbször a nyelvtanításnak egy jelentős komponensét tartalmazza” (Spolsky 1988:103; lásd még Fishmann–Luders 1972:341; Rosen 1985:175). Bele kell törödnünk, hogy kisebbségi körülmények között minálunk sem csupán egy ismert nyelv „csinosítgatását” kell végeznünk, hanem egy többé-kevésbé „külföldi” nyelvváltozatot kell, félig-meddig idegen nyelvként<sup>7</sup> megtanítanunk. Vagyis a tankönyvekben, akármennyire is furcsa, olyan, céltudatosan összeállított szövegeket (olvasmányokat) is kell szerepeltetni, amelyek a magyarországi standardnak az illető kétnyelvű közösségben nem vagy kevésbé használt szavait, kifejezéseit, fordulatait stb. tartalmazzák. Az ilyen olvasmányokhoz, akárcsak az idegen nyelvi tankönyvekben, szójegyzéket és megfelelő gyakorlatokat is kell mellékelni. Nem érhetjük be azzal, amit a gyermek az irodalomórán és az otthoni olvasás során a standardból „fölcsipeget”. A szépirodalmi és más szövegekben a kétnyelvűek által másképpen használt szavaknak, szerkezeteknek stb. ugyanis csak *egy része* fordul elő (s ezek felbukkanása is esetleges). Aligha találkozunk sűrűn gyermekeink irodalmi olvasmányaikban az olyan szavakkal, mint mondjuk a *személyi szám* (szm. *születési szám*), a *forgalmi engedély* (szm. *műszaki* vagy *technikai igazolvány*), a

---

<sup>7</sup> Természetesen az „idegen nyelvként” való tanítás csupán az *oktatási módszerekre* vonatkozik, nem arra, hogy érzelmileg is el kell idegeníteni a gyermekeket a közös magyar nyelvtől. *Nem* úgy kell tehát felfogni, hogy a diák *most* tanul „magyarul”, hanem meglévő változatkészletét egy újabb változattal, az egyetemes magyar standardjával gazdagítja.

*házassági anyakönyvi kivonat* (szm. *házasságlevél*) vagy a *hungarocell* (szm. *polisztirén* vagy *csikorgató*). De még ha felbukkannak is a szövegekben – véletlenszerűen és kiszámíthatatlan módon – olyan szavak, amelyeket a kontaktusváltozatok beszélői másképp használnak, ha a két változatot kifejezetten nem konfrontálják egymással, a diákok nem biztos, hogy tudatosítják a kettő jelentésének összefüggését vagy azonosságát. Aligha van például olyan diák, aki az *erkölcsi bizonyítvány* kifejezés olvastán azonnal a *bűnügyi nyilvántartásból készített kivonatra*, vagyis a „*výpis z registra trestovra*” gondol, de még az sem bizonyos, hogy a *leszázalékol* szót azonnal összekapcsolja a szm. *invalidba tesz* kifejezéssel. Ha pedig a diák *filctollról* vagy *kaszinótojáról* olvas, bizonyára valamilyen különleges toll-, illetve tojásfajtára gondol, nem pedig az általa jól ismert *fixre* és *orosztójasra*. Az pedig természetesen eleve lehetetlen, hogy az olvasmányok révén bizonyos szavak eltérő *kiejtése* tudatosuljon – például az, hogy Voltaire nevét Magyarországon nem [voltér]-nek mondják, hanem [volter]-nek, vagy hogy az USA a magyarországi használatban nem [uesszá] hanem [usa] stb. S találkozhatnak a diákok akár ötven szépirodalmi műben is a *bejárat*, további ötvenben a *lépcsőház* szóval, akkor sem biztos, hogy valaha is tudatosítják azt a tényt, hogy a *bejárat* Magyarországon szűkebb jelentésű, mint Szlovákiában, hogy tudniillik csak Szlovákiában laknak az emberek *bejáratban*, az anyaországiaknak ebben vagy abban a *lépcsőházban* van a lakásuk. A standard tanításának ilyen közvetett formája még akkor sem vezethet eredményre, ha a szépirodalmi olvasmányokon túl a tömegtájékoztató eszközök köznyelvtjerjesztő szerepével is számolunk.

## 7.

Olyan helyzet, amelyben az iskolában tanult nyelvátalakítás *nem idegen nyelv ugyan, de külföldi*, más nyelvközösségekben is előfordul. A legismertebb példák egyike Svájc, ahol a német (*schwyzertüütsch*) anyanyelvű gyermekek egy másik országnak, Németországnak a standardját tanulják az iskolában, szintén félig-meddig idegen nyelvként (vö. Ferguson 1959:75; Trudgill 1974b:120–122; Hutterer 1986:327). Még inkább hasonlít helyzetünkre Luxemburg esete, ahol a helyi német anyanyelvátalakításon, a *lützelburgischon* és a standard németen kívül a franciát mint másodnyelvet is oktatják és használják (vö. Trudgill 1974b:122–123; Hutterer 1986:331). Vannak nyelvek, amelyekben a standard nem egy

másik országnak az élő nyelve, hanem ugyanannak a nyelvnek egy korábbi változata. Ilyen például az *arab* (vö. Ferguson 1959:75; Fishman 1967:31; Wexler 1971:344; Trudgill 1974b:120; stb.) és a *perzsa* (Jeremiás 1984), melyeknek az iskolában oktatott klasszikus változata igen-csak eltér attól a nyelvtől, amelyet az arab és a perzsa nyelvterület egyes országaiban a mindennapi érintkezés eszközeként használnak. Közéletbi példaként utalhatunk a *cseh* nyelvre is, melynek mindennapi beszélt változatához, az ún. *közcseh*hez (*obecná čeština*) képest az irodalmi cseh nyelv meglehetősen archaikus; alapvetően a fehérhegy-i csata előtti – 16. századi – cseh nyelvre épül (Daneš–Sgall 1964:22; Horálek 1967:322; a közcseh nyelvre lásd még Havránek 1934:87; 1963:22). Az ilyen nyelvekben az anyanyelvváltozatok és a standard nyelvváltozat viszonyát *diglossziának* szokás nevezni.

### 7.1.

A nagy karriert befutott *diglosszia* műszoát Ferguson 1959-ben<sup>8</sup> a standardizáltságnak olyan sajátos válfajára alkalmazta, amelyben „*egy nyelv két változata egymás mellett létezik az egész közösséget átfogóan, és mindkettő meghatározott, külön funkciót tölt be*” (Ferguson 1959/75:291–292). Ferguson a diglossziának a következő ismertetőjegyeit sorolja föl: 1. szigorú *funkcióelkülönülés* az illető nyelv ún. E (emelkedett) és K (közönséges) változata között; 2. az E nagy *presztízse*; 3. tekintélyes E nyelvű *irodalmi örökség*; 4. az E-nek *iskolában, a K-nak anyanyelvként való elsajátítása*; 5. az E *nagyfokú standardizáltsága és kodifikáltsága*, a K standardizáltságának eltérő mértéke, kodifikálás hiánya; 6. a diglosszia *stabilitása*, hosszú ideig való fennmaradása; 7. a nyelvrendszerek közötti jelentős *nyelvtani különbségek*; a K rendszer gyakran egyszerűbb; 8. *szókincsbeli eltérések*: vannak fogalmak, amelyekre más-más szó van az E-ben és a K-ban; 9. *fonológiai eltérések* (291–292). Végül – már a 7–9. kritériumból következően is – fontos jellemzője a fergusonii diglossziának, hogy az E és K *ugyanannak a nyelvnek két változata*, és nem két önálló (rokon vagy nem rokon) nyelv (291).

Ferguson megállapítja továbbá, hogy diglossziahelyzet általában akkor jön létre, ha az illető nyelvközösségnek *régi időkre visszamenő, tekintélyes irodalma van, s az írástudás annak idején egy szűk elitre korlátozó-*

---

<sup>8</sup> Munkámban az 1975-ben megjelent magyar fordításra hivatkozom (ott, ahol egyértelmű, a pusztá oldalszámmal).

*dott* (313). A diglossziahelyzet feloldására való törekvés olyankor jelentkezhet, amikor a közoktatás terjedésével nehézségekbe ütközik az E elsajátít(tat)ása, ugyanakkor hiányos ismerete (vagy nem ismerése) megnehezíti a kommunikációt. Más esetekben előfordul, hogy az E már nem fejezi ki kellően a beszélőközösség nemzeti azonosságát. A diglosszia vagy úgy szűnik meg, hogy a két kód valamelyike a másik helyébe lép, vagy pedig egy köztes kód alakul ki (313–314).

## 7.2.

Magyarországon a magyar nyelv viszonylatában *nem beszélhetünk fergusoni diglossziáról*. A meglévő területi és társadalmi változatok egymáshoz való viszonya nem felel meg a diglossziával szemben támasztott követelményeknek (vö. Bartha 1991). Amint egy másik munkámban (Lanstyák 1993a) kifejtettem, a *standard-nyelvjárások* kettőssége által meghatározott helyzetre alig egy-két jegye érvényes a fergusoni diglossziának; *a nemzeti (standard) és a lazán értelmezett szubstandard* együttélése folytán létrejövő helyzetnek jóval több vonása emlékeztet a klasszikus diglossziára, ám a *nyelvi különbségek csekély volta, az egyes kódok autonómiájának hiánya* miatt ezt a helyzetet sem célszerű diglossziának tekinteni.

## 7.3.

Több joggal beszélhetünk fergusoni értelemben vett diglossziáról Magyarország határain túl, a *kárpát-medencei őshonos magyar kisebbségek* esetében: a nemzeti standard és az illető országban használt kontaktusváltozat(ok) által meghatározott nyelvi helyzetben a fergusoni diglossziának azok a tulajdonságai is erőteljesebben érvényesülnek, amelyek az anyaországban nem, vagy csak kisebb mértékben; tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a *kárpát-medencei kisebbségi magyarság E és K kódjainak viszonyára a fergusoni diglossziának minden tulajdonsága jellemző*, bár a jegyek egy része kevésbé markánsan érvényesül, mint a „valódi” diglossziában.<sup>9</sup>

A Rabin (1981:22) által mind az egy-, mind a kétnyelvű klasszikus diglossziára alkalmazott *diglossziás szövetség (diglossic federation)* műszót kölcsönözve azt mondhatjuk, hogy a Magyarország határain kívül a

---

<sup>9</sup> Egyébként a diglossziának Ferguson által összegyűjtött jellemzői sem érvényesülnek egyforma mértékben még a szerző példanyelveiben sem.

különbféle országokban beszélt magyar nyelvek mint K kódok diglossziás szövetséget alkotnak, mivel *valamennyiük fölött ott áll fölé helyeztet változatként az egyetemes magyar standard mint E változat*. A magyar–magyar diglosszia a maga kiterjedt formájában leginkább a kárpát-medencei tömbmagyarságra jellemző; a szórványban élőkre kisebb mértékben, illetve másképpen, mivel az utóbbi csoportoknál E funkcióban a legtöbb szintéren az illető ország többségi nyelve használatos, nincs anyanyelvű iskolarendszer, amely lehetővé tenné az E elsajátítását, nincsenek olyan helyzetek (vagy csak nagyon kevés van), amelyekben az E-t gyakorolni lehetne.

Az egyetemes magyar standardnak mint E-nek, valamint a helyi kontaktusváltozatoknak mint K-knak az együttélését nemcsak azért célszerű diglossziának tekinteni, mert a *fergusonai diglosszia fogalmi apparátusa alkalmasnak látszik ennek a helyzetnek a leírására*, hanem azért is, mert ha céltudatos nyelvi tervezéssel sikerülne ezt a helyzetet megszilárdítani, a két szemben álló kódot – amennyire szükséges – szétválasztani egymástól, *hosszabb távon sem kellene tartani az egyetemes magyar nyelv felbomlásától, különféle állami változatainak<sup>10</sup> önálló nyelvekre szakadásától*, mivel a helyi K-knak a fejlődése, a magyarországi nyelvváltozatoktól való törvényszerű eltávolodása nem, vagy csak alig érintené a fölé helyezett E kódot, amely továbbra is viszonylag egységes nyelvváltozatként szolgálná nemzeti szinten a magyar beszélők kommunikációs igényeit, s jelképezné a kárpát-medencei (és azon túli) nemzetrészek nyelvi és nemzeti összetartozását. A kétféle kód fejlődésének viszonylagos függetlenségét az a tény teszi lehetővé, hogy *diglossziában a K-t anyanyelvként, az E-t viszont az iskolában sajátítják el a beszélők*. Mivel tehát az E-t nem adják át a szülők anyanyelvként gyermekeiknek, nincs is lehetőség az E különfejlődésére, hiszen az iskolában a diákok egymást követő nemzedékei újra és újra a mindenkori magyar kodifikációnak megfelelő változatot tanulják meg.

## 8.

S ezzel már vissza is kanyarodtunk az iskolához, az anyanyelvi neveléshez. Ha elfogadjuk, hogy a Kárpát-medencében, de az anyaország határain túl élő tömbmagyarság nyelvi helyzete fergusonai értelemben vett

---

<sup>10</sup> Az állami változatok fogalmára lásd Pete 1988.

diglossziára<sup>11</sup> hasonlít, még inkább egyértelművé válik, hogy az *anyanyelvi* nevelésnek nem lehet célja az *anyanyelvnek*, vagyis a *kétnyelvű anyanyelvváltozatnak*<sup>12</sup> a lerombolása, hanem inkább e változat *mellé* az E funkciókban használatos standardnak az elsajátíttatása úgy, hogy a gyermek minden beszédhelyzetben tisztában legyen azzal, melyik nyelv-változat a helyénvaló. Legyen az a célunk, amit az egynyelvű, de egy nyelvükön belül diglossziás németországi svábok már elértek: a beszédhelyzethez önkéntelenül igazodó, árnyalt nyelvhasználat. A svábok a beszélő nyelvi műveltségét nem azon mérik le, hogy az ember megtagadta-e az anyanyelvjárását, hanem azon, mennyire *könyvedén* és tökéletesen tud egy emelkedettebb változathoz átváltani, amikor szükséges (Fishman–Luders 1972:345; vö. még Király 1986:445).

*Irodalmi Szemle*, 1994, 2. 63–75.

---

<sup>11</sup> Hogy a *fergusoni* diglossziára gondolunk, azt azért szükséges hangsúlyozni, mert a magyar szakirodalomban *diglosszián* egészen mást szokás érteni. Kutatóink a diglossziát leggyakrabban nem is *társadalmi* jelenségként értelmezik, hanem *egyéni* tulajdonságként; a beszélőnek azt a *képességét* értik rajta, hogy egy nyelven belül két nyelvváltozatot tud – a nyelvjárást és a köznyelvet – a beszédhelyzetnek megfelelően váltogatva használni (vö. Szépe 1961:54; Hutterer 1965:156; újabban például Szabó 1986:442 és *passim*; Benkő 1988a:227, 251; Balázs 1988:36; szlovákiai magyar viszonylatban Kovács 1987:178). Ezek az értelmezések persze nem egyedülállóak; a *diglosszia* műszó jelentése az elmúlt évtizedek folyamán az angolszász irodalomban is nagymértékben kitégült.

<sup>12</sup> A *kétnyelvű anyanyelvváltozat* fogalmára lásd Györi-Nagy 1988a:8; 1988b:79; 1990:58; 1991:7 és *passim*.