

PÉNTEK János

A kisebbségi iskolák kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége*

1.

A véletlennek is lehetne tulajdonítani, hogy néhány hónappal előadásom vázlatának papírra vetése előtt jelent meg az *Irodalmi Szemlében* Lanstyák István dolgozata *Kétnyelvűség és nemzeti nyelv* címmel, amelyhez néhány hete jutottam hozzá Kontra Miklós jóvoltából. Mégsem annyira a véletlen játékaról van szó, mint inkább a gondok és a velük kapcsolatos szakmai problémák azonosságáról és aktualitásáról. Közben július elsején az egeri anyanyelv-oktatási konferencián alkalmam volt előadást tartani az anyanyelvű oktatás és az anyanyelv oktatásának tágabb témaköréről. Most szeretném elkerülni mind az ismétlés veszélyét, mind azt, hogy saját gondolataimat és véleményeimet a Lanstyák Istvánéval szembesítsem. Ha van is divergencia, ez többnyire nem elvi, hanem abból adódó megítélésbeli eltérés, hogy az erdélyi (pontosabban: a romániai) nyelvi helyzet jóval sokrétűbb, bonyolultabb, mint a többi határon túli régióé. Számomra emiatt a nyelvi változatok és a velük kapcsolatos nyelvtervezési kérdések nem csupán a határon inneni (azaz: anyaországi) és a határon túli törésvonalában jelentkeznek, hanem jelentős mértékben a romániai magyar nyelvhasználaton belül.

Előre kell bocsátanom, hogy nálunk az anyanyelvi nevelés stratégiája sohasem tudott igazán alkalmazkodni az iskolába kerülő gyermek anyanyelvi ismereteinek szintjéhez és jellegéhez. Ennek fő akadályja a szigo-

* Az előadás az 1994. október 14–15-én megrendezett „Nyelvi tervezés egy- és kétnyelvű helyzetben” című 7. élőnyelvi konferencián hangzott el Nagymegyeren.

rúan ellenőrzött, centralizált és egységes oktatási program volt, és az egyetlen tankönyv. Egyébként a tantárgy-pedagógiai kutatásokban, szakmódszertanokban, elemzésekben legalább két-három évtizede a nyelv-szociológiai törekvések hatására többen is felhívták a figyelmet a nyelvi környezet meghatározó voltára (a nyelvi szocializáció bernsteini értelmezése alapján Bíró Zoltán a nyelvjárási falusi és a regionális köznyelvi városi, valamint a beszélt és az írott nyelv oppozíciójában végzett vizsgálatokat; Nagy Kálmán [1970] a regionális kölcsönzésekre hívta föl a figyelmet nyelvtankönyvében; magam a nyelvjárás és a köznyelv, a nyelvi rétegződés és a kölcsönzések kérdésével szintén többször foglalkoztam tankönyvekben és egyéb módszertani írásokban).

2.

A kisebbségi anyanyelvi iskola rendszerint kétnyelvű. Ez a tagadhatatlan evidencia azzal a paradoxonnal társul, hogy bár az oktatás valamilyen formában és mértékben mindig kétnyelvű, és bár az iskola megköveteli az államnyelv ismeretét, módszeresen, idegen nyelvként, második nyelvként nemigen oktatja (ennek részben az a korlátolt ideológia az oka, hogy a hivatalos államnyelv nem minősíthető idegen nyelvnek még az oktatás módszertana szempontjából sem). Nincsenek sem megfelelő tankönyvek, sem szótárak, a nyelvtanuláshoz szükséges egyéb eszközökről és feltételekről nem is beszélve. Az iskolában a nagy óraszám ellenére sem igen lehet megtanulni az államnyelvet. Még az a traumatikus kísérlet sem járt eredménnyel, amellyel a nyolcvanas évek második felében próbálkoztak: hogy tudniillik tiszta magyar környezetbe magyarul nem tudó pedagógusok ezreit telepítették, nyelvi kényszert alkalmazva az oktatásban.

Viszonylag tiszta anyanyelvi környezetben a tanulók (különösen az általános iskolai tanulók) nagy része egynyelvű. Szinte kizárólag azok kétnyelvűek (persze ők sincsenek kevesen), akik spontánul lesznek kétnyelvűekké (általában már iskoláskor előtt, néha iskoláskorban vagy éppen azt követően) a környezet hatására.

Az iskola maga is kontaktusjelenségek színtere, kezdve az iskolatípusok megnevezésétől (*I-IV. osztályos iskola, líceum* stb.), az iskolai adminisztráció terminológiájától a diáknyelvig az államnyelvi hatás mindenütt megnyilvánul lexikális szinten, de a frazémákban és egyebekben is. Például a helyesírásban, amely pedig a nyelvi standardizálásnak alapfo-

ka. Interferencia eredménye a *pszichológia, technika* írásmód, a magyarétól eltérő elválasztás (*re-plika*) vagy a vesszőhasználat, amelynek a románban elsősorban szakaszoló, nem szintaktikai tagoló szerepe van.

3.

Közismert és joggal hangoztatott megállapítás, hogy a kisebbségi anyanyelvűek nagyobb fokú a nyelvjárásiassága. Ezt nem föltétlenül úgy kell érteni, hogy a nyelvjárási jelenségek maguk feltűnőbbek, nagyobb intenzitásúak (erre már Budenz is figyelmeztetett a múlt században a székely nyelvjárással kapcsolatban), hanem egyrészt úgy, hogy az *izolált peremterületeken a nyelv archaikusabb (lásd különösen a csángót és a mezőségit)*, másrészt úgy, és az oktatás szempontjából ez a fontosabb, hogy a jórészt egynyelvű nyelvi tömbökben (elsősorban a székelyben) az anyanyelv csak regionális formájában él (nyelvjárásként, regionális köznyelvként, szubstandardként). Szórványterületeken és kisebb nyelvi szigeteken az anyanyelv erodált változata tölti be a K változat szerepét, az államnyelv E funkcióját. Közvetlenül a határ mentén, a Partiumban szinte mindenütt, némely kontaktusjelenséget nem számítva, a nyelvi helyzet nem különbözik lényegesen az anyaországitól (a diglossziás elrendeződésre gondolok elsősorban).

Lanstyák (1993a, 1994a) úgy értékelte, hogy az anyaországban a tágabb értelemben vett diglosszia természetes megléte tapasztalható, a kisebbségi nyelvhasználatban a szűkebb, ferguson-i értelemben vett diglosszia. Ezt a székely nyelvjárásra nehéz volna igazolni, néhány fontos kritérium itt nem érvényesül. Például a funkcióelkülönülés kritériuma, vagy az, hogy az E-nek nagy volna a presztízse. Ellenkezőleg, a mindenütt jelen levő helyi nyelvi öntudat mellett a székely nyelvjárásnak megvan a maga presztízse, a múltból táplálkozó mítosza, még a nem székelyek körében is, és van irodalmi öröksége, hiszen a magyar irodalomnak egy tekintélyes vonulata ebből a táji változathoz táplálkozik.

Az anyanyelv diglossziás elrendeződése, a többszintű, többszólamú anyanyelv megléte és spontán használata, váltása valóban kulcskérdése minden határon túli régióknak. Azt azonban nem tartom túlságosan lényegesnek, hogy ezt a kettősnyelvűséget szűkebben vagy tágabban értelmezzük.

4.

Látszólag ettől a megítéléstől függ a módszertani megközelítés. Olyan értelemben, hogy a tágabb értelemben vett diglosszia (az anyaországban) kiépíthető a helyi regionális változat alapján, a kisebbségi anyanyelvi nevelésben az E-t majdhogynem idegen nyelvként kell megtanítani.

Az oktatás gyakorlatában a korábbi, sokat kárhoztatott magatartás az volt, hogy irtani kell a nyelvjárást, hogy nem kell megtérni az iskolában a regionalizmusokat és a regionális ejtést. Ezt felváltotta (kérdés, hogy így van-e?) az a bölcsebb álláspont és célkitűzés, hogy az iskolának tudatosítania kell a helyi nyelvhasználat és a standard eltéréseit, kiemelve a regionális nyelvi változat értékeit. Van egy harmadik szemlélet is, amely eddig inkább csak némely pedagógus gyakorlatában érvényesült. Az, amely nem vesz tudomást a környezet nyelvéről, az anyanyelvet, az anyanyelv standard változatát szinte idegen nyelvként tanítja. Kétségtelen, hogy a tanár néha rákényszerül erre (még az anyaországban is), hiszen például egyetlen táji környezetben sem lehet a helyesírás tanításában a kiejtés elvére hivatkozni; ellenkezőleg: a táji kiejtést a normatív helyesírás alapján lehet a köznyelvihez közelíteni.

Ennek ellenére óvakodnunk kell attól, hogy elszakítsuk egymástól a környezet helyi nyelvváltozatát és a standardot. A különbségeket, az eltéréseket tudatosítani kell, de a kettő kapcsolatát is, sőt a helyi változat olyan értékeit is, amelyek a mai köznyelvből hiányoznak. (Az eltéréseket is értékelni, rangsorolni kell: nem azonos a megítélése a mezőségi *csuk*nak [= tyúk] vagy a 'szitakötő' jelentésű *kígyópásztor*nak a homoródi nyelvjárásban, a *kell menjek*nek, a *suksükölés*nek vagy a *nákozás*nak stb.)

Ha az iskola ridegen és határozottan elkülöníti a standardot, ha nem is föltétlenül idegenként, de külföldiként (anyaországiként) kezeli, ez közvetve a helyi regionális és kontaktusváltozat ignorálásához vezet, egyfajta stigmatizáláshoz. Márpedig a kisebbségi körülmények között semmi szükség arra, hogy a hivatalosan amúgy is ignorált és stigmatizált anyanyelv legbensőségesebb változatát az iskola bélyegezze meg.

5.

A kisebbségi nyelvi helyzet egyik legparadoxálisabb tünete, hogy a szaknyelvek is „regionalizálódnak”. Ezek persze mind kontaktusjelenségek, és csak ritkán, például a terminológiában kapcsolódnak a nyelvjá-

rásokhoz. Ennek közismerten két oka van: 1. a pedagógusok nagy többsége nem anyanyelvén tanult, így szakterülete anyanyelvi terminológiáját sem sajátíthatta el; 2. a szaktárgyak tankönyvei évtizedek óta fordítással készülnek, a szakterminológia gyakori tükörfordításával. Ezt semmiképpen nem lehet egyszerűen tudomásul venni. Egyetlen megoldás kínálkozik, amelyet mindenképpen meg szeretnénk valósítani az erdélyi Tankönyvtanácsban: az, hogy minden, eredeti vagy fordítással készült tankönyvnek legyen anyaországi szaknyelvi lektora, egyfajta felügyelője a szaknyelv egységének. (Hogy erre milyen szükség van, azt a bukaresti Tankönyvkiadónál frissen megjelent *Lélektan* [Popescu-Neveanu et al. 1994] tankönyv is bizonyítja. Bár fordítói a legnevesebb erdélyi szakemberek, a terminológia gyanúsan, erőltetetten purista: *temperamentum* helyett csak a *vérmérséklet* használatos, nincs *memória*, nincs *amnézia*, csak ennek magyar megfelelői; a mondat, a szöveg viszont gyakran magyartalanul követi az eredetit. Erre is figyelni kell: kisebbségben néha főbiaszerűvé válik a szaknyelvi terminológiában az ún. idegen szavak kerülése, és éppen a beteges purizmus teszi regionálissá a szaknyelvet.) A szaknyelvek egységesítését mindenképpen meg kell oldani, mint ahogy arra is gondolni kell, hogy a különböző szakok továbbképző tanfolyamaiban, amelyeket az anyaországban vagy az egyes régiókban szerveznek, kiemelten szerepeljenek szaknyelvi, terminológiai témák.

6.

Az oktatásban talán most lesz először alkalom arra, hogy alternatív programok és tankönyvek készüljenek. Ezeknek a kisebbségi oktatásban nem csupán eltérő módszertani szemléletet kell képviselniük, hanem azt kellene szolgálniuk, hogy alkalmazkodni lehessen a tanulók sajátos nyelvi környezetéhez, helyzetéhez. A székely nyelvi tömb regionális értékei, hagyományai olyan tantervet, tankönyveket igényelnek, amelyek biztosítják ezeknek az értékeknek a megőrzését, ugyanakkor ezt a regionalitást az egyetemes nyelvi normák érvényesítésével ellensúlyozzák. A határhoz közeli nagyvárosok (Nagyvárad, Szatmárnémeti) iskoláiban az anyaországihoz hasonló alternatívák érvényesülhetnének. Más tankönyveknek a nyelvi szigetek, a falusi és nagyvárosi szórványok nyelvi helyzetéhez kell igazodniuk: a nyelvmentés, a nyelvi gondozás, a nyelvi környezetvédelem programjára kell épülniük. És végül: külön program szerint kell oktatni az anyanyelvet, ha egyáltalán van rá még igény,

azoknak a tanulóknak, akik román tagozatra járnak, és akik tiszta román környezetben élnek (ez még egy utolsó kísérletnek számíthatna az anyanyelv megtartására, ápolására).

Eddig kizárólag a pedagógusra hárult az a feladat (vagy kötelesség), hogy alkalmazkodjék a nyelvi környezet sajátosságaihoz. Ehhez „alkotó módon” kellett használnia és alkalmaznia a tantervet, a tankönyvet és a szakmódszertant. A nyelvi tervezéssel ebben kellene segítségére lennünk.

És bár ennek az előadásnak az iskola egy- és kettősnyelvűsége a témája, nem szeretném azt a látszatot kelteni, hogy nyelvi tekintetben minden feladat és felelősség kizárólag az iskolára hárul. Az iskolának kell megtanítania, közvetítenie, gyakoroltatnia az anyanyelv egyetemes változatát, de ezt kell képviselnie mintaként szolgáló rituális szövegeivel az egyháznak, és ezt kell sugározni a tömegtájékoztatásnak és a sajtónak is. Mert egyébként a tanítási órákra szűkülő anyanyelvi nevelés tehetetlenné válik a nyelvi elkülönülés, a nyelvi erózió és a nyelvi asszimiláció riasztó tüneteivel szemben.

Irodalmi Szemle, 1995, 3. 82–86.