

Csiszár Rita

## A kétnyelvűség szociolingvisztikai dimenziói a bajorországi Európai Magyar Gimnáziumban (Kastl)

### Sociolinguistic Dimensions of Bilingualism in the Hungarian High School in Kastl, Bavaria

*The student body of the high school founded in 1946 by Hungarian refugees has undergone profound changes in the past 15 years: besides Hungarian students living in Western Europe, increasingly more Hungarians from Hungary and Bavarian youths from the surrounding area attend the school. In a given situation, the participants of a conversation and the discussed topics influence the language use of the bilingual student community.*

#### A kétnyelvűség<sup>1</sup> főbb típusai

A kétnyelvűség-kutatással foglalkozó szakirodalom egyik szembetűnő jellegzetessége, hogy a tudományterület főbb kategóriáit bináris rendszerben helyezi el, amelyhez többnyire valamely jelzőt is társít (vö. Bartha, 1999: 34). Mivel azonban a klasszifikáció mindig egy vizsgált aspektustól függ, az egyes típuspárok (vö. Göncz, 1985: 12–15; 1999: 1  
9  
–  
27 és Bartha, 1999: 34–40; 1993.) képtelenek felölelni a kétnyelvűségi helyzetek sokféleségét, ugyanakkor átfedéseket is produkálnak. Ezen dichotómiák közül az empirikus kutatásom eredményeinek megjelenítése szempontjából relevánsakat ismertetem a következőkben.

Amennyiben a kategorizálás alapjának a *nyelvismeret fokát (kompetenciát)* tekintjük, *domináns* és *balansz* kétnyelvűeket különböztethetünk meg. A nyelvi dominancia az egyik nyelv lényegesen jobb ismeretét feltételezi, míg a nyelvi egyensúly (balansz) a két nyelv közel egyforma (alacsony vagy magas szintű) ismeretét jelzi. A *nyelvelsajátítás idejétől* függően különbséget tehetünk *korai* (óvodáskor idején kialakított) és *késői* (iskolás kort követően kialakított) kétnyelvűség között. A két nyelv elsajátításának egymáshoz viszonyított időpontjától függően *egyidejű (szimultán)* és egymás utáni (*szukcesszív*) kétnyelvűségről beszélhetünk. Míg az előbbi esetben a két (vagy több) nyelv egyszerre kerül elsajátításra, az utóbbinál időbeni eltolódás figyelhető meg. Amennyiben a *kétnyelvűvé válás kontextusa* szerint kategorizáljuk a kétnyelvűségi helyzeteket, a nyelvtanulási környezet lehet *természetes* (intézményi felügyelet nélkül, pl. családi nevelés által kialakított), illetve *ellenőrzött* (oktatási-nevelési intézményben szerzett). A környezet pozitív viszonyulása *additív* kétnyelvűségi helyzetet eredményez, amelyben az új nyelvi szoká-

<sup>1</sup> A tanulmányban használt kétnyelvűségfogalom nem korlátozódik két nyelv elsajátítására és használatára, hanem tetszőleges számú nyelvre vonatkozatható. Mackey szavaival élve: „Nyilvánvalónak tűnik, hogy ha a kétnyelvűség jelenségét vizsgáljuk, tekintetbe kell vennünk annak teljes mértékben viszonylagos jellegét, sőt mindebbe nemcsak két nyelv használatát kell belevennünk, hanem tetszőleges számú nyelvet. Ezért a kétnyelvűséget úgy kell tekintenünk, mint két vagy több nyelv váltakozó használatát ugyanazon beszélő által.” (Mackey, 1968: 555 idézi: Bartha, 1999: 38)

sok kiegészítik a régieket, míg kedvezőtlen környezeti viszonyok között *szubtraktív* két-nyelvűségről beszélünk, mely mindkét nyelv hiányos ismeretét eredményezi. Szervesen kapcsolódik az utóbbi dichotómia-pár az *elit*, illetve *népi* kétnyelvűség-típus párhoz; az elit kétnyelvűség kategóriájába tartozók világnyelveket sajátítanak el, és nyelvtanulásuk nem „létszükséglet” számukra, szemben a kisebbségi csoportok képviselőivel, akiknek a többségi nyelv ismerete a „túlélés” zálogát jelenti (vö. Göncz, 1985: 16).

### A kutatás során alkalmazott módszerek

Az anyaggyűjtést négyféle – a szociolingvisztikai, illetőleg az antropológiai nyelvészeti kutatásokban megszokott – módszerrel végeztem:

1. passzív megfigyeléssel,
2. résztvevő megfigyeléssel,
3. kérdőíves megkérdezéssel,
4. tematikus interjú és kötetlen beszélgetéssel, melyet magnetofonszalagra is rögzítettem.

Passzív megfigyelést elsősorban az iskolai tanórákon végeztem, résztvevő megfigyelést a tanórákon kívüli, kollégiumi informális csoportos rendezvényeken alkalmaztam. A megfigyelések alkalmával feljegyzéseket készítettem, amelyeket szintén beépítettem az elemzésbe. A felsőbb éves gimnazisták megkérdezésére kétnyelvű kérdőívet használtam, amely lehetővé tette a problémamentes megértést a nem balasz kétnyelvű diákok számára is. A megkérdezettek tetszőleges nyelv választása és nyelvváltása (a kérdőíven belül is!) további érdekes információkkal szolgált.

Az egymást szervesen kiegészítő módszerek alkalmazásával gyűjtött nyelvi korpusz jobb betekintést enged a gimnáziumi közösség valós kommunikációs helyzeteibe, hiszen más stratégiákat alkalmaznak a beszélők a terepmunkással végzett formálisabb interjúhelyzetben, mint az egymás közötti mindennapi érintkezés során. A passzív és résztvevő megfigyeléssel lehetővé válik a kutató „beépülése” a vizsgálandó közösségbe, amely által jelentősen kiküszöbölhető a beszélt nyelv vizsgálatát nagyban akadályozó „megfigyelői paradoxon”<sup>2</sup> jelensége.

A bentlakásos gimnáziumban eltöltött két hetes anyaggyűjtés során 49 önként jelentkező 10–20 éves diák (18 fiú és 31 lány) töltötte ki a kérdőívet, továbbá interjúhelyzetben 15 gimnazistával készítettem beszédfelvételeket. Jelen elemzésből azonban kizártam azt a három adatközlőt,<sup>3</sup> akik röviddel a vizsgálat előtt kerültek az Európai Magyar Gimnáziumba.

<sup>2</sup> A William Labov (1972b, 209–210) Idézi: Wardhaugh, 1995: 22) által megfogalmazott „megfigyelői paradoxon” megállapítja, hogy az adatközlők másként beszélnek egy gyűjtő jelenlétében, amikor tudják, hogy figyelik őket. Ennek az ún. „kísérleti effektusnak” a kiküszöbölésére kell törekednie a nyelvi adatokat gyűjtő kutatónak.

<sup>3</sup> Nem vettem tekintetbe egy Amerikában született első generációs fiú adatait, akinek szülei magyar anyanyelvűként Magyarországról vándoroltak ki a Tengerentúlra. Bár a fiú kétnyelvűnek (angol–magyar) tekinthető, német tudása a felmérés idejében csak néhány kifejezésre korlátozódott. Hasonló okokból döntöttem egy Erdélyből Németországba vándorolt román–magyar kétnyelvű lány adatainak kizárása mellett. Harmadik adatközlőm egy németországi, német szülők fia volt, aki a szomszédos településről mindössze két hónapja látogatta az iskolát.

ziumba, és az oktatási intézmény tannyelvei (magyar–német) közül csak az egyiket ismerték. Így a továbbiakban 46 kollégista adatközlőtől (30 lány, 16 fiú) származó adatokat elemzem. Az összes adatközlő és az egyes alcsoportokat alkotók nem túl nagy száma, a kutatási kérdések jellege, továbbá a kérdőíves gyűjtés melletti három másik módszer eredményeinek alkalmazhatósága érdekében a kvalitatív elemzés mellett döntöttem.

### Az adatközlők összetétele

A meglehetősen heterogén családi és nyelvi háttérű diákok általam felmért csoportja a *születési hely, a szülők anyanyelve és az iskolai tanulmányok tannyelve* alapján az alábbi kategóriákba sorolható:

1. Első generációs emigránsok, akik magyar anyanyelvű szüleik Magyarországról történő kivándorlása révén gyermekkorban kerültek német nyelvterületre és iskolai tanulmányaiknak legalább egy részét (többségében az egészet) ott végezték.
2. Első generációs emigránsok, akik vegyes házasságba (egyik szülője magyar anyanyelvű) születtek, a szülők a történelmi Magyarország területéről történő kivándorlása révén gyermekkorban kerültek német nyelvterületre, és iskolai tanulmányaiknak legalább egy részét (többségében az egészet) ott végezték.
3. Második generációs emigránsok, akik magyar anyanyelvű szülők gyermekeként német hivatalos nyelvű országban (Németország, Ausztria, Svájc) születettek, és iskolai tanulmányaikat is ott végezték.
4. Vegyes házasságba (magyar–német), német hivatalos nyelvű országban (Németország, Ausztria, Svájc) született fiatalok, akik iskolai tanulmányaikat is ott végezték.
5. Magyar anyanyelvű szülők Magyarországon született és iskolázott gyermekei, akik kizárólag a két tannyelvű gimnáziumban végzett tanulmányaik miatt tartózkodnak Németországban. A szülők továbbra is Magyarországon élnek.
6. Német anyanyelvű szülők Németországban született és iskolázott gyermekei, akik magyar nyelvi tanulmányaikat a kéttannyelvű gimnáziumban kezdték.

### Iskolaválasztási motivációk

A kéttannyelvű 9. osztályos gimnáziumba való beiratkozás *motivációi* között az idegen nyelvek ismeretének fontossága kiemelkedő szerepet játszik. A diákok életkora miatt – a tanulók az általános iskola 4. osztályát követően jelentkezhetnek az intézménybe – a választások háttérének többségében a szülők döntése áll. Bár a családok iskolaválasztását egyéni tényezők is befolyásolják (pl. a szülők foglalkozása következtében bentlakásos iskola hiányában a gyermek felügyelete nincs megoldva, nyugat-európai viszonylatban kedvező tandíj, tradicionális értékek és nevelési elvek igénye stb.), ezek többségében három nagy csoportba sorolhatók:

- A magyar nyelv és kultúra megőrzésének igénye és a diákok ilyen irányú ismereteinek bővítése. Ez a motiváció húzódik meg az első négy kategóriába tartozó diákok esetében.
- A német nyelv természetes környezetben és magas szinten való elsajátításának reményében kerülnek a kastli gimnáziumba a magyar anyanyelvű magyarországi diákok (5. kategória).
- Az iskola és a lakhely földrajzi közelsége, valamint az oktatási intézménynek széles körben elismert magas szintű nyelvi képzése miatt választják a kastli gimnáziumot.

mot a német anyanyelvű szülőkkel rendelkező, Németországban született és iskolázott fiatalok (6. kategória).

A magyar kötődéssel rendelkező diákok számára az iskola további előnye, hogy mindkét országban elismert érettségi bizonyítványt állít ki, amely tehát mind a magyarországi, mind pedig a németországi felsőoktatási intézményekbe felvételi lehetőséget biztosít.

A gimnázium pedagógiai koncepciójáról ismertetőjünkben a következő olvasható: „Az iskolában és az internátusban a magyar szokások és hagyományok ápolása áll a középpontban, különös tekintettel a magyar nyelv és irodalom, történelem és honismeret fejlesztésére. Az iskola különben szervesen épül be Bajorország és Németország nyelvi és nevelési közegébe, és mint találkozási hely nemzetközi célokat is követ. Az iskolai munkán kívül még a magyar nyelv és kultúra terjesztésének, valamint a Délkelet- és Közép-Európa közötti kapcsolatteremtésnek a központjaként működünk. Mindemellett mérvadó számunkra a tantárgyválasztás és a vizsgarendszer szempontjából a bajor iskolarendszer. (...) Az oktatás nyelve magyar és német”<sup>4</sup>.

### Kétnyelvűek a kétnyelvűségről

A kétnyelvűségi szakirodalomban fellelhető definíciók tradicionálisan kompetencia-központúak; a „bloomfieldi örökség” szellemében „két nyelv anyanyelvi kontrollját” (Bloomfield, 1933: 56) várják el a kétnyelvű egyéntől. A korai meghatározások tükrében Göncz szerint „az ideális kétnyelvű tökéletesen uralja mindkét nyelvet lingvisztikai szempontból, de elsajátította és összehangolta azokat a gyakran különböző viselkedési formákat, szokásokat, amelyek az adott kultúrát jellemzik és a nyelvben sürítve vannak” (1985: 14). A későbbi meghatározások jelentős része szintén a kompetencia oldaláról közelíti a kétnyelvűséghez, és azt próbálja meghatározni, hogy az egyén nyelvtudása mikor éri el azt a szintet, hogy kétnyelvűnek lehessen nyilvánítani. A jelenséget ugyanannak a dimenzióknak a másik végpontja felől közelíti meg Diebold, amikor a passzív megértést is elegendő kritériumnak tekinti a kétnyelvűség definíciója szempontjából (Diebold, 1961 idézi: Göncz, 1985: 12).

A nyelvismeret szintjének szubjektív meghatározásából adódó túlzottan szűk, illetve tág értelmezések helyett a Grosjean által megfogalmazott, a nyelvhasználat *gyakorlását* (vö. Weinreich, 1953, Mackey, 1968, Romaine, 1989/1995, Hoffmann, 1991 idézi: Bartha, 1999: 38) és *szükségességét* hangsúlyozó definíciót alkalmazom: „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is” (Grosjean, 1992: 51 idézi Bartha, 1999: 38).

Grosjean a kétnyelvűségről szóló definíciók tucatját áttanulmányozva a bennük fellelhető kritériumok közül az alábbi ötöt vélte a legfontosabbnak: mindkét közösségben anyanyelvüként funkcionál; folyékonyan beszél mindkét nyelvet; folyamatosan beszél és ír mindkét nyelven; mindkét nyelvet rendszeresen használja; valamint két különböző kultúrához tartozik (vö. Grosjean, 1982: 5. fejezet). Amikor válaszadóimat arra kértem, hogy a fenti definícióteredékeket értékeljék egy ötfokozatú skálán (5 = nagyon fontos, 1 = egyáltalán nem fontos) az alábbi eredmények születtek: A válaszadók – nyelvi és családi háttértől tulajdonképpen függetlenül – az első helyre a „mindkét nyelv rendszeres használatát” tették (4,68), melyet a „folyékonyan beszél mindkét nyelvet” (4,56), majd a „folyamatosan beszél és ír mindkét nyelven” (4,38) követett. A sort a nyelvismeret szintjére utaló

„mindkét nyelvi közösségben anyanyelviként funkcionál” kritérium (3,93) és a „két különböző kultúrához való tartozás” feltétele (3,14) zárta.

Az instrumentális szempont előnyben részesítése a diákok mindennapi iskolai gyakorlatával és személyes tapasztalatával hozható összefüggésbe; a kétnyelvűség kialakításának és fenntartásának módja a rendszeres nyelvhasználat. A diákok választása egybeeseng az elsőként Weinreich által megfogalmazott nyelvhasználat-központú definícióval, mely szerint „két nyelv váltakozó használatának gyakorlatát kétnyelvűségnek, az ebben részt vevő egyént pedig kétnyelvűnek nevezzük.” (Weinreich, 1953: 1. Idézi: Bartha, 1999: 38) A diákok választásában tehát háttérbe szorult az egyéni kétnyelvűséggel foglalkozó szakirodalom tradicionálisan kiegyenlítetttség és kompetencia központú szemlélete („mindkét nyelvi közösségben anyanyelviként funkcionál”), mely szerint az „igazi” kétnyelvű nyelvi kompetenciája két egynyelvű nyelvi kompetenciájának összessége. A választásnak feltehetően az a saját tapasztalaton alapuló, sokak által megjegyzett megfigyelés az oka, hogy „nem lehet két nyelven minden szempontból egyformán jól tudni.” Meglepető azonban a kulturális kötődés(ek)nek a kétnyelvűség szempontjából való alacsonyra értékelése egy olyan iskolában, amelyben a magyar szokások és hagyományok ápolása a középpontban áll. Ennek oka részben abban keresendő, hogy a fiatalokban feltehetően még nem tudatosodott a nyelv és a kultúra kapcsolata, másrészt úgy vélhetik, hogy a kultúra ismeretétől függetlenül is eljuthatnak egy magas nyelvi szintre egy adott nyelvben.

### Mérlegen a kétnyelvűség

A kétnyelvűség előnyeinek és hátrányainak tárgyalásakor a válaszadók abszolút többsége csak pozitívumokat említ, illetve kimondja, hogy a jelenségnek nem látja semmilyen hátrányát. A kétnyelvűség pozitív velejárójaként tartják számon, hogy az egynyelvűekhez viszonyítva kommunikációs hatókörük kiterjedése miatt személyes kapcsolatépítési lehetőségeik megduplázódnak, amely mind objektív („*jobb karrierlehetőségeim lesznek*”; „*az embert nehezebben vágják át*”), mind pedig szubjektív, érzelmi előnyökkel jár. („*két országban is otthon érezheti magát az ember*”; „*több kultúrához tartozik az ember; többet ismer; nagyobb a látóköre*”; „*sokan irigyelnek vagy tisztelnek érte*”) A bourdieui értelemben vett kulturális, szociális vagy szimbolikus tőkeként (Bourdieu, 1991) értékeli kétnyelvűségét a diákok jelentős része, amely jelenleg bármely formát is ölt, a későbbiekben gazdasági tőkévé konvertálható a munkaerőpiacon.

Hátrányként néhányan a kétnyelvűség fenntartásával járó többlet energia befektetésének szükségességét hangsúlyozzák („*a hátránya csak az, hogy az egyik nyelv egy kicsit mindig a háttérbe szorul*”; „*mindig kell használni, különben elfelejti az ember hol egyiket, hol másikat*”). Esetleges negatívumként merül fel a kódkeverés lehetősége („*Nachteile sind, dass ich beim häufigem Sprachwechsel am Ende die Sprachen mische*”) [Hátrányai, hogy a gyakori nyelvváltásnál a végén keverem a nyelveket], valamint a nemzeti identitás meghatározásának kérdésessége („*néha viszont az elé a kérdés elé állítják az embert, hogy kétnyelvűként milyen nemzetiségűnek érzi magát*”). A kétnyelvűség negatívumaként fogja fel két adatközlőm, hogy nem tudja használni román, illetve szerb nyelvtudását ezen nyelvek alacsony németországi presztízse miatt. („*A hátrány az, hogy van aki kinéz, valamelyik nyelvi miatt.*” „*Bei der Nicht-Akzeptanz der Sprache kann man diese nicht einsetzen, gegebenenfalls vergessen.*”) [Ha a nyelvet nem ismerik el, nem lehet hasznosítani, adott esetben el is lehet felejteni.]

## Nyelvi attitűdök

A nyelvi attitűdök vizsgálatánál azt a szociolingvisztikai kutatások által alátámasztott nézetet tekintem kiindulópontul, miszerint a nyelvi attitűdök társadalmi eredetűek, és „velük elsősorban tehát nem nyelvi vagy esztétikai minőségét, vonatkozásokat tükrözünk, hanem a beszélőközösség társadalmi szokásait, viselkedési szabályait, beleértve előítéleteiket is.” (Kiss, 1995: 136) A társadalmi eredetű nyelvi előítéletek egy adott közösségen belül egyfelől presztízst, tekintélyt kölcsönöznek az egyik nyelvnek, másfelől leértékelik, adott esetben stigmatizálják a másik nyelvet (vö. Grosjean, 1982: 121). Ebben az értékelő jellegű viszonyulásban, az egyént érő presztízshatások közül Angelusz és Tardos a következő három fő tényezőt emeli ki: gazdasági helyzet; a tudások, kulturális készségek, jártasságok stílusa, irányultsága és a társas-társadalmi környezet, kapcsolathálózat (Angelusz–Tardos, 1987: 211 idézi: Kiss, 1995: 135).

A nyelvi attitűdök feltérképezésénél elsősorban a magyar és a német nyelvhez való viszonyulást, a róluk kialakított értékítéleteket vizsgáltam. „*Melyik nyelvet szereti jobban? Miért? / Welche Sprache bevorzugen Sie? Warum?*” kérdésre a válaszadók preferenciáját többségében a *nyelvi kompetencia* határozta meg: az adatközlők leginkább a domináns nyelvüket választották („*A magyar nyelvet jobban szeretem, mert sokszor jobban tudom kifejezni magam.*” „*Deutsch, weil ich es besser kann.*” [A németet, mert azt jobban tudom.]) Azok a diákok, akik úgy érzik, mindkét nyelvet közel egyformán birtokolják, mindkét nyelvhez egyformán erős szállal kötődnek („*Ich spreche beide Sprachen gleich, deshalb ist es mir egal.*” [Mindkét nyelvet egyformán beszélem, ezért nekem mindegy.]) A kompetencia mellett a választásban az *anyanyelvhez* és/vagy az adott országhoz fűződő *érzelmi kötődések* meglétének hangsúlyozása is szerephez jut („*Deutsch, weil sie meine Muttersprache ist.*” [A németet, mert az az anyanyelvem.] „*A magyar nyelvet, talán azért is, mert a magyar nyelvet tanultam meg először és Magyarországon „nőttem” fel.*”) Ugyanakkor a nyelvhasználat *kontextusa és funkciói* is meghatározhatják az adott nyelv preferenciáját („*Beszélni magyarul, de írni inkább németül.*”)

A magyar és német nyelv németországi társadalmi elismertségét és tekintélyviszonyait nem tükrözik az attitűdválasztás eredményei; az államnyelv választását mindössze egy fiatal indokolta a német nyelv európai presztízisével. Nem meglepő ez az arány – a (nemcsak nyelvi) hatalmi viszonyok eme ellensúlyozása – egy olyan nyelvi környezetben, ahol mindkét nyelvi az iskola egyenjogú, hivatalos nyelve, és a diákok többsége rendelkezik valamilyen magyar kötődéssel.

A megkérdezettek közül néhányan minősítéssel is indokolták választásukat; mindannyian pozitív tulajdonságokkal ruházták fel a magyar nyelvet (pl. szebb, fejlettebb, nagyobb a szókincse, dallamosabb), és ellentétes értelmű negatív jelzőkkel illették a német nyelvet (pl. keményebb, hidegebb). Ebben az esetben azonban a nyelvi kompetencia szintje nem játszott szerepet a meglehetősen sztereotipikus értékítéletek megfogalmazásában, mert a válaszadók – saját bevallásuk szerint – egyformán jártasak mindkét nyelvben, és Németországban nevelkedtek.

Bár a német és a magyar köznyelv egyforma presztízssértékkel bír a kastli beszélőközösségben, ez a megállapítás nem érvényes a két nyelv regionális változataira és nyelvjárársaira. A társadalmi eredetű nyelvi előítéletek megbélyegzik a két nyelv nem köznyelvi változatait. Különösen igaz ez az iskola környékén beszélt bajor dialektusra („*A bajor nagyon csúnya, kimondottan paraszti nyelv. Olyan, mint aki nem tudná elmondani, amit akar, csak valami hasonlót odavág a beszélőnek.*”) A diákok jelentős része által megfogalmazott negatív értékítélet összecseng a sváb általános iskolások között végzett kér-

dóíves felmérés eredményeivel, amelyben a tanulók a nyelvjárási megnyilatkozásokhoz „az alacsony társadalmi réteg, fizikai munkakör, kevésbé intelligens, kevésbé teljesítőképes az iskolában, nem annyira ószinte, nem annyira bizalomgerjesztő” jegyeket rendelték (idézi Kiss, 1995: 145).

A bajor dialektus(ok) leértékelése azonban kizárólag az azt nem beszélők közül kerül ki, függetlenül attól, hogy a megkérdezett melyik nyelven végezte iskoláit és mi az otthon használt családnyelv: „*A németeknél sohasem voltam hajlandó megtanulni egyik vagy másik tájszólást. Én maradok a rendes németnél. A bajortól Isten ments, miért is rontsam el azt, ami megvan?*”, mondta egy magyar–francia–német–angol nyelvű 18 éves fiú. Ugyanakkor a dialektust ismerők is inkább a német köznyelvhez közelebb álló változatokat részesítik előnyben a kastli környezetben, és otthoni német nyelvű barátaik között használják az adott régió nyelvváltozatát. A nem köznyelvi formák negatív megítélésén kívül a német köznyelv választásában szerepe lehet a kommunikáció megkönnyítésének is, hiszen a Magyarországról, Ausztriából vagy Svájcából érkezők – de a Németország távolabbi vidékein felnőttek is – adott esetben nehezen értenek meg a nyelvjárási beszélőt.

A magyar, illetve német köznyelvhez<sup>5</sup> való pozitív képzetek társításával párhuzamosan megfigyelhető az egyén saját anyanyelvi nyelvjáráshoz való leértékelő viszonyulása. Ez a jelenség különösen a magyar nyelvnek a kisebbségi regionális változatát beszélői között érzékelhető. A nyelvjárást szégyenlő attitűd mutatkozik meg egy Erdélyből származó magyar származású fiatal lány vallomásában: „*Úgy szeretnék magyarul beszélni, mint akik Magyarországon élnek. Nálunk Erdélyben elmaradottabb a nyelv. Előfordul, hogy mikor többen beszélgetünk, a többiek nem értenek meg szavakat, amiket én mondok. Ilyenkor rákérdeznek, ez engem nagyon zavar.*”

A fokozott nyelvi alkalmazkodás valós vagy vélt kényszere nemcsak az anyanyelvi nyelvjárási negatív megítéléséhez vezethet, hanem adott esetben önstigmatizációval is járhat, mint azt egy Svájcban felnőtt fiatal lány esete mutatja: „*Kastliba érkezésemkor nehézségeim voltak, mert Svájcban nem beszélünk német németül. Az iskolában is mindig „svájciul” beszélünk. Németül csak írtam, meg olvastam. Így aztán „nagyon szép” (ironikus hangnemben, a szerző) kiejtésem volt. Ezért meg sem szólaltam pár hónapig, csak hallgattam, hogy a többiek hogyan beszélnek. Órán a lehető legkevesebbet beszéltem. Hallottam, hogy mindenki milyen szépen beszél. Amikor én elkezdtem beszélni, mindenki csak úgy nézett: amikor egy svájci kezd el németül beszélni az iszonyúan borzasztóan hangzik. A TV-ben is láttam az embereket, hogy hogyan beszélnek németül rendszeren. Amikor a svájci adón kezdenek el németül beszélni, pl. a napi hírekben, az valami borzasztó. Elképzeltem, hogy én is olyan vagyok és erről gyorsan le kell szoknom.*”

#### **A nyelv választást befolyásoló fő tényezők: a kommunikáció résztvevői, elrendezés, téma**

Az Európai Magyar Gimnázium két nyelvű diákközösségének intézményen belüli nyelv választását – más többnyelvű beszélőközösséghez hasonlóan – egymástól nehezen elválasztható változók összjátéka határozza meg. A nyelv választásban legdominánsabb szerepet játszó tényezőnek – passzív és aktív megfigyeléssel, valamint szisztematikus rákérdezéssel nyert adatok alapján – az interakcióban résztvevők személye, továbbá a beszél-

<sup>5</sup> A nyelvi attitűdről, valamint a nyelvjáráshoz és a köznyelvhez való viszonyulásról bővebben ld. Kiss, 2001: 4. fejezet.

getés *témája* mutatkozott mind a szigorú értelemben vett iskolai környezetben (tanórák és szünetek alatt), mind pedig a kollégiumi életben.

A társalgás alapkódjának kijelölésében elsődleges rendezőelv a kommunikációban résztvevőkkel kapcsolatos változók összessége, amelyek közül kiemelkedő szerephez jut a *nyelvtudás foka*. Hamers és Blanc szerint „a társalgás alapkódja többnyire az, amelyen a beszédpartnerek kommunikatív kompetenciájának összege a legnagyobb.” (Hamers és Blanc, 1989, idézi Bartha, 1999: 122) A nem balansz kétnyelvűek domináns nyelvüket részesítik előnyben a tanárokkal és tanulótársakkal folytatott beszélgetésekben. Ezzel szemben a balansz kétnyelvűek nyelvválasztása a társalgás kezdeményezésekor többnyire a kommunikációs partner vélt vagy valós nyelvi dominanciájához igazodik.

A kommunikációban részt vevő partnerek nyelvi kompetenciája ellenkező előjellel is meghatározóvá válhat a nyelvválasztásban: „*nyelvygyakorlási célzattal*” az egyik diák gyengébb nyelve (akár magyar, akár német) is lehet a kommunikáció közös nyelve. Ez a nyelvválasztási stratégia viszont csak diákok között alkalmazott, többségében előzetes megállapodást és baráti kapcsolatot feltételez a beszélők között. Általában rutin jellegű kommunikációs szituációkban működőképes, annak meghaladásakor a megállapodást a résztvevők felfüggesztik, és új vagy kevert kódot használnak. A nyelvválasztás nyelvpedagógiai színezetű stratégiája az iskola nyelvpolitikai koncepciójának ismeretében nyeri el értelmét, amely mindkét nyelv magas fokú ismeretét szorgalmazza. Ezek a törekvések összecsengnek az iskolaválasztás bevezetőben ismertetett motivációival.

A gimnáziumi környezetben a nyelvválasztást azonban az is meghatározhatja – adatközlőimét idézve, – hogy „*az illető német vagy magyar nemzetiségű-e*”. Ez a választási lehetőség azonban csak akkor szolgálhat egyértelmű támpontul, ha kölcsönös megfelelés van a beszélőpartner nemzetisége, származása és első (adott esetben domináns) nyelve között; tehát Magyarországon (esetleg a történelmi Magyarország területén), magyar anyanyelvű szülők gyermekként felnőtt diákokra, valamint a Németországban született és nevelkedett, német anyanyelvű szülők gyermekeire vonatkozik. Ugyanakkor ezen két kategóriába tartozó diákok a gimnáziumi tanulóközösségen belül csak kisebb csoportot alkotnak. Így a kevésbé egyértelmű esetekben a kétnyelvű diák szubjektív elgondolása vagy a kommunikációs partner önbesorolása alapján azonosítja társát egyik vagy másik nyelvvel, és az így

<sup>6</sup> A szokásként rögzült nyelvválasztás viszonylag gyakori a kétnyelvű beszélők kommunikációjában, akkor is ha balansz kétnyelvűként mindkét nyelv birtoklása fennáll mindkét kommunikációs partner részéről. Egy Svájcban felnőtt magyar–német kétnyelvű lány így nyilatkozik a testvérével kapcsolatos nyelvválasztás miéértjéről: „*Hozzászoktunk. Kiskorunk óta magyarul beszélünk egymással. Ha otthon (Svájcban) magyarul beszéltem vele, akkor most miért beszélne vele másként, csak azért, mert idejöttünk.*” A jól körülhatárolt szabályokkal leírható kétnyelvű környezetben felnőtt gyermekek különösen érzékenyek a megszokottól eltérő nyelvhasználatra és többségében határozott (ellen)reakciókat fogalmaznak meg, amennyiben a „nyelvi szabályok” megsértését tapasztalják. Egy emigráns kisebbségi szituációban nevelkedett, ma négynyelvű (magyar–francia–német–angol) fiatalember így emlékezik: „*Kisgyerekként bizonyos embereket bizonyos nyelvekkel azonosítottam. Kizárásos alapon, aki nem az édesanyám vagy nagymamám volt, azokat franciáknak tekintettem. Négy éves lehettem, amikor magyarországi látogatásra indulva utunkat megszakítva megálltunk Németországban, és bementünk egy étterembe. Ekkor hirtelen elnémultam, mert mindenki németül beszélt. Nem tudtam felfogni, hogy most mi történt, mert ez nem passzolt bele sem egyik, sem másik skatulyába, hanem*



kiválasztott nyelv – amennyiben az nem ütközik a kommunikációs partner ellenállásába – válik hosszú távon az általuk használt jelöletlen nyelvvé. A spontán módon vagy tudatos megegyezés által kialakított nyelvválasztás tehát *szokásként*<sup>6</sup> rögzül, és az attól való eltérés válhat Gal megnevezését használva „jelölt” szituációvá (Gal, 1979: 9).

A nyelvválasztásban szerepet játszó másik döntő fontosságú tényező a kommunikáció *témája*, amely az iskolai tantárgyakkal összefüggő témakörök esetében akár érvénytelenítheti is a kommunikációban részt vevő beszédpartnernek különböző koordinátái alapján meghatározott nyelvválasztási alternatívákról mondottakat. Egymás közötti beszélgetésekkor a diákok nyelvválasztását nyelvi dominanciától függetlenül az adott tantárgy számonkérési nyelve határozza meg. A földrajzzal kapcsolatos dolgokat például akkor is németül igyekeznek megbeszélni, ha adott esetben mindkét beszélőnek könnyebb lenne ezt magyarul megtennie. A német anyanyelvű, magyarul nem beszélő francia tanárnál értelemszerűen a német a fordítás nyelve, és a magyar domináns diákok is a német közvetítőnyelven keresztül tanulják a franciát. Hasonlóképpen igaz ez a magyar nyelven oktató tantárgyakra is. Érthető a megkérdoztetek által alkalmazott stratégia, hiszen a számukra addig ismeretlen szakkifejezéseket a diákok kizárólag az egyik nyelven sajátítják el, és ugyanazon a nyelven kerül a tudásuk is ellenőrzésre. Összetettebb a helyzet, ha egy adott tantárgyon belül – a tanár nyelvi kompetenciájától és pedagógiai meggyőződésétől függően – lehetőség nyílik mindkét nyelven történő beszámolóra. Ilyenkor a diákok az adott témáról beszélgetve általában az általuk használt tankönyv nyelvét, vagy ún. kevert – tehát mindkét nyelv elemeiből merítő – kódot alkalmaznak.

A tanár–diák kommunikáció során feltétlenül érvényesül a *kölcsönösség elve*; a társalgás azon a nyelven folytatódik, ahogyan a beszélőt megszólították (vö. Bartha, 1998c, Borbély, 1996a idézi Bartha, 1999: 98–105). Diák–diák kommunikációs relációban azonban a nyelvi alkalmazkodás nem kötelező érvényű; adott esetben megszeghető, anélkül, hogy a beszélgetőtársból ez nemtetszést váltana ki. Az asszimetria különösen olyan szituációkban érvényesül, amikor az egyik nyelvet (még) kevésbé birtokló beszélő, – bár érti a hozzá intézett kérdést – saját beszédfordulóiban inkább a domináns nyelven válaszol.

A gimnáziumon belüli<sup>7</sup> nyelvválasztást befolyásoló objektív és szubjektív tényezők összjátékát egy beszélgetőpartnerem így foglalta össze:

*„Attól függ, hogy a tanár milyen. És a körülményektől is függ. Ha egy kétnyelvű személlyel beszélek, de ha körülöttünk pl. németek vannak, akkor németül, hogy azok is értsék. A diákoktól is függ, de a hangulatomtól is. Van, hogy jobban esik németül és jobban is fejezem ki magam, de van ugyanez magyarul is. Vannak olyan tárgyak, amiket csak németül tanulok, tehát nemcsak a könyv német, de a tanár is. Ilyenkor a szakszavakat, kifejezéseket csak németül tanuljuk, de ha tudjuk is magyarul, akkor is németül használjuk, mert így használjuk gyakrabban. Ilyenkor pl. ha osztálytár-*

---

*ez valami nagyon érthetetlen nyelv volt számomra. Nagyon megdöbbenett, hogy én most nem értek valakit. Az én világom két nyelvre volt berendezve, és nekem senki sem mondta, hogy több van, mint kettő. Olyannyira, hogy egy teljes hónapig teljesen elnémultam. Nem voltam hajlandó beszélni, sőt még a nekem feltett kérdésekre sem válaszoltam. Édesanyám teljesen kétségbe volt esve, még pszichológus is foglalkozott velem. Később aztán belenyugodtam, mikor elmagyarázták, hogy mi történt.”*

<sup>7</sup> Az intézményen kívüli nyelvválasztásban fokozott szerepe van a helyszínnek, az adott közösségtől való elhatárolódásnak, vagy éppen azzal való közösségvállalásnak.

*sakkal beszélek, nem fáradozom a fordításon, úgyis értik ők is. De van olyan is, hogy észre sem veszem, hogy németül mondtam egy szót.”*

### Kódváltás

A kódváltás mint a választott alapkódtól való eltérés (vö. Gumperz, 1982 idézi Bartha, 1999: 122) nehezen különíthető el a nyelvválasztástól. A társalgás alapkódjának rövidebb-hosszabb időre történő megváltoztatása lehet tudatos döntés eredménye, ám bekövetkezhet „véletlenszerűen” is pl. fáradság, stresszhelyzet, felfokozott érzelmi állapot esetén. A nem tudatos kódváltás felléphet akkor is, ha a kétnyelvűnek váratlanul kell egyik vagy másik nyelvét használnia a kommunikációs szituáció bizonyos elemeinek váratlan megváltozása esetén. Ilyen helyzet áll elő a Clyne (1967, 1987: 755, 1992: 27 idézi Bartha, 1993: 126) által „trigger words”-nek („hívószónak”) nevezett lexikai elemek előfordulásakor is, amelyek a nyelvi orientáció elbizonytalanodását okozzák, és a beszélőt önkéntelenül is kódváltásra sarkallják. Egyes lexémák előfordulása esetén tehát a beszélő egy megnyilatkozáson belül automatikusan átvált a másik nyelvre. (Stolt, 1964 idézi Saunders, 1982: 86) A kétnyelvű kérdésfeltevést tartalmazó kérdőívek mintegy 30%-ában tetten érhető a kódváltásnak ez a formája, amelyet a magyar/német nyelvvel asszociált személyek vagy helyszínek (pl. apa/anya anyanyelve, Magyarország, Németország stb.) jelenléte váltott ki.

Megfigyeléseim szerint gyakran folyamodnak a kétnyelvű diákok önkéntelenül is a kódváltáshoz, amikor valakit azon a nyelven *idéznek* amelyiken a kijelentés elhangzott, függetlenül attól, hogy az idézet elbeszélésekor mi a társalgás alapnyelve. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a beszélő úgy érzi, így rekonstruálta legegyszerűbben a felidézett szituációt.<sup>8</sup>

A kódváltás kétségkívül legszembetűnőbb módja, amikor a kétnyelvű diák azért vált át – különösen mondat közben – az egyik nyelvről a másikra, mert a társalgás alapnyelvében átmenetileg nem hívható elő, vagy teljesen hiányzik egy adott lexikai elem. („*Ha valamit el akarok magyarázni és pontos szavakat keresek, ami hirtelen, vagy egyáltalán nem jut eszembe.*” „*Főleg ha sakkifejezésekről van szó.*”) Különösen jellemző – bár nem korlátozódik – ez az iskolai tantárgyakhoz kötődő szakszókincsre.

A kódváltások előfordulásának gyakorisága, valamint a nyelvhasználat rendszeressége és időbelisége között is látnak összefüggést a diákok. Elmondásuk szerint sokkal gyakrabban „keresik a szavakat”, vagy váltanak át egyik nyelvről a másikra, miután hosszabb időn át a másik nyelvet használták. („*Ha hosszú otthonlét (Heidenheim) után hazamegyek Magyarországra.*” „*Ha rövid időn belül két különböző személlyel beszélek, a másodiknál belekeverem az előző nyelv szavait.*”)

Gal (1988: 247 idézi Wardhaugh, 1995: 89) megközelítésében „a kódváltás társalgási stratégia, amelyet a csoporthatárok kijelölésére, áthágására vagy lerombolására használnak; arra, hogy megteremtsék, előhívják vagy megváltoztassák az interperszonális viszonyokat a velük járó jogokkal és kötelezettségekkel együtt.” A csoportok közötti választóvonalak kijelölése és időnkénti újradefiniálása különös jelentőséggel bír egy bentlakásos

<sup>8</sup> Jól illusztrálja az idézéses kódváltás jelenségét egy Németországban felnőtt, német anyanyelvű szülők lánya: „*Az ismerősöknek nagyon furcsa volt, hogy én magyar iskolába járok. Vannak, akik nem értik meg, és nem tudják megszokni. Ötödikben mondták, hogy milyen anya, aki internátusba teszi a gyerekeit. Mondtam anyukámnak: Lass Dich nicht verrückt machen! [Ne hagyj magad megbolondítani!]*”

középsiskolában. Kétnyelvű környezetben a kódváltás pedig a csoportból való szándékos kirekesztés vagy éppen befogadás egyik eszközévé válhat. A csoporthatárok nyelvi eszközökkel történő módosítására azoknak áll a legtöbb lehetőség a rendelkezésére, akik mindkét nyelvet magas és megközelítően azonos szinten birtokolják; ebből következően a kódváltással megteremtett kirekesztés az egynyelvűekkel szemben a legsikeresebb. Mivel azonban az egynyelvűek aránya a gimnázium létszámán belül elenyésző, és többnyire csak a Magyarországról vagy Németországból érkező diákok tanulmányainak kezdeti időszakára tehető, a két nyelvnek a sztenderd változatai viszonylag korlátozottan alkalmasak ennek a funkciónak a betöltésére. (Bár a beszédtempó erőteljes felgyorsítása viszonylag hosszú távon hatásos módszernek bizonyul a domináns kétnyelvűekkel szemben, amennyiben az üzenet a „gyengébb nyelven” érkezik.) A különböző dialektusok, illetve helyi sztenderdek, mint például a svájci vagy az ausztriai német azonban jól alkalmazhatók a kirekesztés és a csoportsszolidaritás hangsúlyozására. („*A szobámban van egy másik fiú is, aki Svájcából jött. Vele mindig átváltunk svájci németre, ha nem akarjuk, hogy más is megértse, mit beszélünk. De most már vigyázni kell, mert egyre többet értenek belőle mások is.*”)

Az interperszonális viszonyok módosulását jól illusztrálja, amikor a kétnyelvű diákok egymás társaságában az iskola falain kívül önkéntelenül is a hivatalos államnyelvre váltanak, amint a szimbolikus hatalmi viszonyok változását érzékelik. Az iskolában érvényben lévő nyelvi presztízsvizonyok érezhetően hatályukat veszítik a gimnázium falain kívül; egy magas presztízszű államnyelv kerül szembe egy alacsonyabb presztízszű kisebbségi nyelvvél. („*Tavaly a szünet elején vonattal utaztunk haza egy-két osztálytársammal. Vicceket meséltünk magyarul, amikor pár skinhead bejött a kocsiába. Automatikusan átváltottunk németre és egész végig németül beszélünk anélkül, hogy megbeszéltük volna.*”)

### A gyakori kódváltással szembeni attitűdök

Informális helyzetekben a gyakori kódváltás – „két vagy több nyelv váltakozó használata ugyanazon megnyilatkozáson vagy diskurzuson belül” (Grosjean, 1982: 145 idézi Bartha, 1999: 119) – nyelvhasználati norma az Európai Magyar Gimnázium kétnyelvű diákjainak beszélőközösségén belül. Ennek oka részben a gimnázium nyelvpolitikájával magyarázható, amely mindkét nyelv elsajátításának egyforma fontosságot tulajdonít, részben pedig az ehhez szorosan kapcsolódó iskolaválasztási motivációval. Úgy tűnik, hogy ez az internalizált értékrend egy speciális formában, a kódváltáson keresztül jelenik meg, amely alkalmas *mindkét nyelv ismeretének egyidejű demonstrálására*, így adott helyzetekben *presztízshordozóvá* válik. Hiszen a mindkét nyelvet magas szinten beszélők képesek csak rugalmasan élni a kódváltás nyújtotta lehetőségekkel.

A gyakori kódváltásnak, kódalternációnak (Bartha, 1999: 89) azonban van egy praktikus aspektusa is; minimális erőfeszítést igényel a (kompetens) beszélő részéről, gondolatait kontrolálatlanul öntheti szavakba anélkül, hogy a sikeres kommunikációt akadályozná. Ez a „kevert kastli nyelv” – ahogy a fiatalok jelentős része az általuk széles körben használt nyelvváltozatra utal – remekül alkalmas a csoport-szolidaritás kifejezésre juttatására; a „mi” (kastli diákok) és „ők” (kastlin kívüliek) határvonalainak kijelölésére. („*Az itteni barátaimmal leginkább keverten beszélünk. Ez senkit nem zavar, mert mindenki megérti mind a két nyelvet, és attól sem kell félni, hogy valaki ránk szól ezért. Szóval jó buli.*”.) A diákok által használt, két nyelvből merítő nyelv a nyelvi humor és változatos nyel-

vi játékok forrása is egyben. A kódváltás gyakori használatával a nyelv egy sajátos színezetet nyer; érzelmileg és stílusosan egyaránt telítette válik.

Szülőkkel vagy egynyelvűekkel való kommunikáció során, továbbá a formalitás nagyobb fokán álló szituációkban (hivatalos regiszter használatakor) felfüggesztődnek a közösségben széles körben legitim kódkeverési szabályok. A diákok kódkeveréssel szembeni attitűdjére legerősebben a szülői házban alkalmazott nyelvhasználati normák hatnak, ti. az egynyelvűek körében széles körben elterjedt attitűd, amely a kétnyelvűekre jellemző nyelvhasználatot rosszállóan „keveréknyelvnek” bélyegzi. (vö. Bartha, 1999: 116) Különösen magyar anyanyelvű emigráns szülők gyermekeinél – első és másodgenerációsnál egyaránt – figyelhető meg a szülői értékrendet átvevő, a kódváltást megbélyegző attitűd, amelynek hátterében számos esetben a hangsúlyozott magyarságtudat és az annak megfelelő, „tisztá” magyar nyelvhasználat húzódik meg. („*Miután idekerültem Kastlbe, egy jó darabig nagyon gyakran váltottam át, amikor nem találtam a megfelelő kifejezést, vagy amikor olyan társaságban voltam, ahol mind a két nyelvet beszéltek. Otthon a szüleim mindig rám szóltak, hogy döntsem el, hogy így, vagy úgy beszéljek. Így hozzászoktam, hogy csak az egyik nyelven beszéljek, és ne keverjem a kettőt. Hiszen tényleg elég csúnyán hangzik.*”) Bár beszélgetőpartnerem verbálisan elutasítja a kódkeverést, és beszélgetéseink során kerül is, társaival való kommunikációjában él vele. Határozottan liberálisabbak a kódváltás megítélésében a vegyes házasságból származók, vagy akiknek szülei maguk is kétnyelvűként nőttek fel.

A szigorúbb értelemben vett iskolai környezet – különösen a tanórák – a formalitás fokának növekedése miatt a kódváltások számának csökkenésével jár együtt. A tanórai környezetben leginkább a tanár „irányítja” többé-kevésbé tudatosan a kódváltást; nyelvtudása, személyisége, a tanóra és a számonkérés nyelve egyaránt hathat fékezően vagy bátorítóan a kódváltás szabad alkalmazására.

### Kétnyelvűség és identitás

A következőkben azt vizsgálom, hogy miként alakulnak a közösségi kötődés formái egy olyan kéttannyelvű bentlakásos intézményben, ahol a diákok mindennapi élete – többségüknek családi és iskolai egyaránt – két nyelv és két kultúra metszéspontjában zajlik, és ennek ténye egyben a mindennapi diskurzus szerves része.

Arra a kizárólagosságot sugalló kérdésre, hogy „*Ön magyarnak vagy németnek tekinti magát? / Fühlen Sie sich eher als Ungar(in) oder Deutsche(r)?*” – a válaszadók többsége származása alapján azonosította magát: „*magyarnak, mert a szüleim is magyarok.*” Érdekes, hogy míg a magyarsághoz tartozás tudata több esetben németül fogalmazódott meg („*Eher als Ungarin, weil meine Eltern auch Ungarn sind.*” [Inkább magyarnak, mert a szüleim is magyarok.]), addig magyar nyelven egy adatközlőm sem jelentette ki, hogy német nemzetiségűnek vallaná magát. A származás alapján való önazonosítás értelemszerűen a nem vegyes házasságból származók számára tűnt a legkézenfekvőbb választási lehetőségeknek.

Az identifikáció alapját más esetekben az *anyanyelv* és/vagy az *otthon* (leggyakrabban) *használt nyelv* jelentette, amely többnyire egybeesett a származással. („*Ich fühle mich als Ungar, weil ich zu Hause öfters ungarisch spreche.*” [Magyarnak érzem magam, mert otthon gyakrabban beszélünk magyarul.] „*Schon mehr als Deutsche, weil deutsch meine Muttersprache ist.*” [Inkább németnek, mert a német az anyanyelvem.]

A megkérdezett fiatalok többsége számára a közösség irányába mutató lojalitás elsősorban etnikai természetű kötődésre, származásra, vérségi összetartozásra épül. Ennek

oka nagy valószínűséggel az elsősorban etnikai alapon szerveződött nemzetállamok létrejöttében keresendő, aminek következtében az Elbától keletre etnicitás és nyelv szorosan összefonódva az identitás fő hordozójává vált. (vö. Smith, 1991: 5. fejezet) Az identitás fogalma szükségképpen magába foglalja a „vágyat a lényegesnek ítélt jegyek, tulajdonságok megőrzésére és ezáltal a fogalom az 'érték' szubjektív kategóriájával itatódik át.” (Gereben, 1999: 220) A „kultúrnemzeti” felfogás (vö. Csepeli, 1992: 21–30) értelmében, az önmagukat magyarnak vallók közül többen tevéleges elkötelezettséget is éreznek; nemzeti identitásukat feladatként, erkölcsi tartásként élik meg. („Magyarnak tekintem magam és mindent megtennék, hogy gyerekeimet is taníthassam magyarra, akárhol élnek.”) Az így gondolkodók általában első-, illetve másodgenerációs emigránsok, akik előzőleg nem magyar tannyelvű iskolába jártak, és a kisebbségi sors részeseinek érzik magukat (1, 2, valamint 3 kategóriába tartozók). Ezt az elkötelezettséget igyekeznek erősíteni a gimnázium hitvallása és sok esetben a család is. Csepeli szavaival élve „a kulturálisan meghatározott nemzeti csoport tagsága normatív szempontokkal telítődik: az adott nemzet tagjának lenni nemcsak tény, jogok forrása, hanem elsősorban kötelesség.” (Csepeli, 1992: 22)

A Csepeli által „államnemzeti”-nek nevezett felfogást – amelyben a nemzeti csoport tagsága megszerezhető, és annak egyértelmű és kizárólagos kritériuma az állampolgárság (vö. Csepeli, 1992: 18) – mindössze egy adatközlő képviselt. („Deutsch, weil ich einen deutschen Pass habe und deutsche Staatsbürgerschaft.” [Németnek, mert német útlevelem van és német állampolgárságom])

*Kettős kötődéssel* – Piller metaforájával élve „hibrid identitással” (Piller, 2002: 265–276) – érthető módon elsősorban a vegyes házasságból származó fiatalok között találkozhatunk. Egy 16 éves diáklány „százalékos megosztásban” fejezi ki hovatartozását; az összetevőket a szülők származása, valamint az ő születési/neveltetési helye adja: „*das ist für mich schwer zu sagen, da meine Mutter ungarischer und mein Vater deutscher Abstammung ist. Doch weil ich hier aufgewachsen bin, sehe ich mich 65% als Deutsche und 35% als Ungarin an.*” [Elég nehéz erre válaszolnom, mert anyukám magyar, apukám német származású. De mivel itt nőttem fel, 65%-ban németnek, 35%-ban magyarnak tekintem magam.] Egy 14 éves fiú etnikai identitásának *szituatív* (Hermann, 1991) jellegét emeli ki; hovatartozását az iskola és az otthon ellenkező előjellel határozza meg: „*Wenn ich hier zur Schule gehe, fühle ich mich als Ungar, zu Hause aber als Deutscher.*” [Amikor ide járok iskolába, magyarnak érzem magam, de otthon inkább németnek.]

Találhatunk példát a *szubjektív identifikációnak* olyan formájára is, amely bizonyos esetekben valamely felkinált identitás(ok) ellenében alakul ki. Néhány gimnazista visszautasította a nemzeti kategóriákba történő önbesorolást és a pilleri értelemben használt „posztnacionális” identitását (Piller, 2002: 199–203) hangsúlyozta, amikor önmagát „kozmetopolitának”, „európainak” vagy egyszerűen „ember”-nek nevezte. A többszörös kötődésről és európaiságáról vall egy Franciaországban nevelkedett, francia–magyar vegyes házasságba született, több éve Németországban élő 19 éves fiatalember. Figyelemre méltó, hogy miközben mindhárom társadalomhoz tartozónak vallja magát, példáiban az egyes országokra jellemző széles körben elterjedt sztereotípiákkal él: „*Magyar származású európainak vallom magam. Nincs jogom ahhoz, hogy behatároljam magam. Ha leülök az asztalhoz, francia leszek, ha csinálom a könyvelésemet, németté válok, a magánéletben magyar vagyok. Számomra nincs étkezés sajt és bor nélkül, hiányzik a gyomromnak. Egy könyvelést nem tudnék a német precizitás nélkül elképzelni. A magánéletben miért legyen olyan hideg és rideg, mint egy német, vagy olyan csapongó, mint egy francia. Nekem nem kell a hármas kapcsolat, mikor a kettős is bőven elég.*”

A nyelv az identitás egyik alapvető pillére. A faji primordiális jegyekkel szemben kétségtelenül azzal a helyzeti előnnyel rendelkezik, hogy elsajátítható: így a *nyelvi identitás-tudat* az egyén szocializálódása során *megváltozhat* vagy *megváltoztatható* (vö. Giles, 1977: 25 idézi: Puskás, 2001). Bartha felhívja a figyelmet arra, hogy „a kétnyelvűséget elhibázott lenne statikus állapotként elképzelnünk, hiszen a nyelvtudás mértéke, az egyes nyelveknek az egyén vagy a közösség szempontjából betöltött szerepe stb. folyamatosan változhat.” (1999: 39) Jól illusztrálja a nyelvi dominanciaváltás identitásra való hatását egy 17 éves német–magyar kétnyelvű diáklány esete, akinek nincsen magyar családi kötődése, és nem járt még Magyarországon: „*Ha itt vagyok, fél magyar vagyok: magyarul gondolkodom, és magyarul számolok. Valami mindig jön hozzá, nagyobb lesz az a darab, ami magyar belőlem.*” Hasonló gondolatokat közöl egy román–német kétnyelvű anya és egy román apa 18 éves lánya, aki általános iskolai tanulmányait Romániában és Németországban végezte és középiskolásként került a gimnáziumba: „*Mikor Magyarországról beszélgetünk és a lányok megjegyzik, hogy te persze nem tudsz hozzászólni, mert nem vagy magyar. Ezt nem rosszindulatból mondja, hanem mert így van. De én ezen úgy meg tudok sértődni, hogy nem is beszélek. Én itt vagyok magyarok között, ők a barátaim, megismerem őket, és én is olyan vagyok, mint ők. Sokszor csak magyarul beszélek, értem a verseket, néptáncokat. Ha például a németek és a magyarok fociznak a TV-ben, én a magyarokhoz tartozom, nekik drukkolok, nem a németeknek. Sokszor nem is érzem románnak magam, hanem inkább magyarnak. Mind a háromból van belőlem, de a legtöbb magyar.*”

Az identitástudatnak – mint „a személyiség és a társadalmi struktúra között elhelyezkedő közvetítőkategóriának” (Pataki, 1982: 300) – fő jellemzői az állandóság és a plaszticitás. Míg az előbbi az egyén önazonosságát biztosítja életútja folyamán, utóbbi az egyén társadalmi közösségek különböző szintjeivel kialakítandó és/vagy felszámolandó kötődéseit teszi lehetővé. Különösen jellemző ez a plaszticitás a serdülőkorra, az egyéni identitás építésének időszakára. Ilyenkor válik igazán tudatossá a kétnyelvű fiatalban a kettős nyelvi kötődéssel „felkínált” érzelmi kötődések közötti választások lehetősége, amely bizonyos időszakokban kötelezettségként is megfogalmazódhat. A kötődések megfogalmazásának nehézségéről – a Bindorffer által „konfliktusos identitásnak” (2001, 183) nevezett jelenségről – így vall egy Németországban született magyar szülők 17 éves lánya:

*„Amióta itt vagyok iskolában, úgy érzem, sehova nem tartozom. Most az a fő feladatom, hogy erre rájöjjek. Vagy elfogadom, hogy én is német vagyok, beintegrálódok és jól érzem magam, vagy magyar maradok és mindig boldogtalan. Én nem akarok itt (Németország) maradni, mert nem ide tartozom, és nekem itt szenvedés. Akármennyire jobb is itt a gazdasági helyzet. Kiskorom óta Németország és Magyarország között ingázunk, se ott, se itt nem alakulhatott ki stabil kapcsolat.”*

Ezt a hosszabb-rövidebb átmeneti időszakot a kétnyelvű fiatalok nehézségként élik meg; úgy érzik, hogy két (vagy több) kultúra sok esetben egymással ellentétes elvárásainak kell eleget tenniük. Ebből táplálkozik a kétnyelvűség deficit-megközelítésű modelljének az (vö. Beardmore, 1982: 127) a meggyőződése, amely a kétnyelvűeket gyökértelen, szociálisan izolált, marginalizált egyéneknek látatja, és ezen tulajdonságokat a jelenség inherens jellemzőiként tartja számon. Bár valóban adódnak nehéz időszakok, amikor a lojalitások megfogalmazása az egyén számára feszültségek forrása, a fenti álláspont valójában a többes kötődések, az ún. hibrid identitások leértékelésének prekonceptióját tartalmazza.

## Összegzés

A bajorországi Kastlben található Európai Magyar Gimnázium diákjainak körében végzett empirikus kutatás eredményei szerint a válaszadók a kétnyelvűség funkcionális, nyelvhasználatközpontú definícióját tekintették érvényesnek. A diákok jelentős része kétnyelvűségét a bourdieu-i értelemben vett kulturális, szociális vagy szimbolikus tőkeként értékeli, amely a későbbiekben gazdasági tőkévé konvertálható. A nyelvi attitűdök esetében a válaszadók preferenciáját a nyelvi kompetencia, az anyanyelvhez és/vagy az adott országhoz fűződő érzelmi kötelékek, valamint a nyelvhasználat kontextusa és funkciói határozták meg. Bár a német és a magyar köznyelv egyforma presztízsértékkel bír a kastli beszélőközösségben, ez a megállapítás nem érvényes a két nyelv regionális változataira. A köznyelvhez való pozitív képzetek társításával párhuzamosan megfigyelhető az egyén saját anyanyelvi nyelvjárásához való leértékelő viszonyulása, amely esetenként önstigmatizációval is együtt jár. A kétnyelvű diákközösségen belüli nyelv választást befolyásoló tényezők közül a legdominánsabb a kommunikációban részt vevők személye (nyelvismeret foka, részt vevők valódi vagy vélt nemzeti hovatartozása, kommunikációs partnerek között szokásként rögzült nyelv használata stb.) és a beszélgetés témája. A társalgás alapkódjának rövidebb-hosszabb időre történő megváltoztatása lehet tudatos döntés eredménye, ám bekövetkezhet „véletlenszerűen” (fáradtság, stresszhelyzet, felfokozott érzelmi állapot) is. A csoporthatárok nyelvi eszközökkel történő kijelölése különös jelentőséggel bír egy bentlakásos kétnyelvű középiskolában: a kirekesztés, valamint a csoportsszolidaritás hangsúlyozására a különböző dialektusok és helyi sztenderdek (svájci, ausztriai német) alkalmazhatók a legsikeresebben. Informális helyzetekben a gyakori kódváltás nyelvhasználati norma az iskola falain belül; az érzelmileg és stílárisan telített „kevert kastli nyelv” alkalmas mindkét nyelv egyidejű ismeretének demonstrálására, így adott helyzetekben presztízhordozóvá válik. Szülővel, vagy egynyelvűekkel való kommunikáció során, továbbá a formalitás nagyobb fokán álló situációkban felfüggesztődnek a közösségben széles körben legitím kódkeverési szabályok. A kétnyelvűség és identitás kapcsolatát vizsgálva megállapítható, hogy a megkérdezettek jelentős hányada származása, valamint az anyanyelv és az otthon leggyakrabban használt nyelv alapján azonosította magát. A primordiális jegyekkel szemben a nyelvi identitás az egyén szocializálódása során megváltozhat; az újonnan megtanult nyelvvvel együtt az adott nemzeti közösséghez való lojalitás is kialakulhat.

A Bajorországban található kéttannyelvű Európai Gimnázium – az oktatási intézmény speciális jellege és a diákok heterogén (nyelvi) összetétele révén – kiváló vizsgálódási terepként szolgálhatna a kétnyelvűség különböző aspektusait kutatók számára. A bilingvizmus-kutatásnál széles körben alkalmazott szinkron-vizsgálatok mellett feltétlenül hasznos lenne a fent ismertetett szociolingvisztikai jelenségekről longitudinális kutatások keretén belül bővebb információkat nyerni.

## Irodalom

- Bartha, Csilla: *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*, kandidátusi értekezés, Budapest, 1993. (Kézirat)
- Bartha, Csilla: Mindég csak magyarul beszélünk ALL THE TIME – Magyarok lenni túl a Kecegárdán, *Magyar Nyelvőr*, 1993/4: 491–495.
- Bartha, Csilla: *A kétnyelvűség alapkérdései – Beszélők és közösségek*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- Beaten Beardsmore, Hugo: *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon, Tieto Ltd., 1982.

- Bindorffer Györgyi: *Kettős identitás – Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*, Budapest, Új Mandátum, MTA Kisebbségkutató Intézet, 2001.
- Bourdieu, Pierre: *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- Csepeli, György: *Nemzet által homályosan*, Budapest, Századvég, 1992.
- Csepeli, György – Örkény, Antal – Székelyi, Mária: *Nemzetek egymás tükrében – Interetnikus viszonyok a Kárpát-medencében*, Budapest, Balassi Kiadó, 2002.
- Fishman, Joshua A.: *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1989.
- Fthenakis, Wassilios E.: *Bilinguelle-Bikulturelle Entwicklung des Kindes – Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München, 1985.
- Gal, Susan: *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*, New York–San Francisco–London, Academic Press, 1979.
- Gal, Susan: Kódváltás és öntudat az európai periférián In: *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről* (Szerk.: Kontra Miklós), Magyarágkutató Intézet, Budapest, 1991.
- Gereben, Ferenc: *Identitás, kultúra, kisebbség*, Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest, 1999.
- Göncz, Lajos: *A kétnyelvűség pszichológiája: A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1985.
- Göncz, Lajos: *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*, Budapest, Osiris, MTA Kisebbségkutató Műhely, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1999.
- Grosjean, Francois: *Life with two Languages, An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, London, 1982.
- Hermann, Michael: „Wenn ein Deutscher fragt bin ich deutscher, wenn ein Franzose fragt bin ich Franzose” In: *Das Zweisprachige Individuum und die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft*, Wilhelm Theodor Elwert zum 85. Geburtstag, Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 1991.
- Kiss, Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
- Kiss, Jenő: *Magyar dialektológia*, Osiris, Budapest, 2001. (2, 3, 4. fejezet)
- Pataki, Ferenc: *Az én és a társadalmi azonosságtudat*, Kossuth Kiadó, Budapest, 1982.
- Piller, Ingrid: *Bilingual Couples Talk – The discursive construction of hybridity*, Studies in Bilingualism 25, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 2002.
- Puskás, Tünde: Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában, *Fórum Társadalom-tudományi Szemle*, 2001/1 II. évf. (internet verzió)
- Saunders, George: *Bilingual Children: Guidance for the Family*, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.
- Smith, Anthony D.: *National Identity*, Penguin Books, London, 1991. (5. fejezet)
- Wardhaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*, Osiris–Századvég, Budapest, 1995.