

Nyelvi szocializáció és nyelvi tervezés a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőkörösségekben*

BODÓ CSANÁD

Eötvös Loránd Tudományegyetem
1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A.
e-mail: csanad_bodo@ludens.elte.hu

A moldvai magyar–román kétnyelvű – gyakran *csángó*-nak vagy *csángómagyar*-nak nevezett¹ – beszélőkörösségek nyelvi tervezésének kontextusában a szocializáció nyelvi-nyelvhasználati aspektusainak felvetése szükségessé teszi, hogy megvilágítsuk a két nyelvészeti terület lehetséges kapcsolatát. A nyelvi tervezés kutatásában és gyakorlatában ugyanis számos olyan megközelítés említhető, amely a nyelvi szocializáció kérdésével csak periférikusan vagy egyáltalán nem foglalkozik. A továbbiakban amellet érvelek, hogy a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőkörösségeket érintő nyelvi tervezés központi eleme a nyelvi szocializáció, különösképp a nyelvcsere kezdeti szakaszának kérdése. Egy-egy nyelv társadalmi érvényű használatának elsajátításához azonban – mint Réger Zitának az 1990-es évekig a témában folytatott kulturális antropológiai kutatásokat áttekintő kiváló kötete már címében is kiemeli (Réger 1990) – sokféle út vezet. A moldvai kétnyelvű körösségekben felnövekvő beszélők olyan utat járnak be, amely a nyelvcsere érintett beszélők nyelvi szocializációjának eddigi szociolingvisztikai leírásaitól jelentősen eltérő sajátosságokat mutat. Dolgozatomban e sajátos szocializációs gyakorlat leírásának kritériumait ismertetem; nem vállalkozom a jelenség teljes körű elemzésére, de rámutatok azokra a szempontokra, amelyeknek a további vizsgálata hozzásegíthet a moldvai nyelvi szocializációnak a jelen munkában foglalnál teljesebb leírásához. Nyilvánvaló, hogy bármilyen nyelvi tervezés csak az érintett körösségek szociolingvisztikai helyzetének árnyalt ismeretében lehet hatékony; ebből a szempontból a nyelvi szocializáció moldvai gyakorlatát – a részleges leírás keretei között – a nyelvcsere visszafordításának kontextusában is elemzem.

A továbbiakban először megvizsgálom, hogy miként kapcsolódnak a nyelvi szocializációval összefüggő kérdések a nyelvi tervezés elméletéhez, majd a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőkörösségek nyelvi helyzetének kezelésére kialakult gyakorlatot tekintem át. Az elemzés elsődleges keretét a Joshua A. Fishman által a nyelvcsere visszafordítására kidolgozott modell nyújtja, amelyben a nyelvi szocializáció befolyásolása döntő jelentőségű tervezési feladat (Fishman 1991; 1993; Fishman szerk. 2001). A dolgozat harmadik részében a vizsgált beszélőkörösségekben élő nyelvi szocializáció sajátosságainak leírására teszek kísérletet. Ehhez a helyi beszélők implicit nyelvi ideológiáinak elemzése nyújt segítséget. Végül a nyelvi szocializációnak a körösségekre jellemző gyakorlatát a nyelvi tervezés keretében értelmezem. Ebből a

* A dolgozat a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatásával készült. Első megjelenése In: Kiss Jenő (szerk.) 2004. *Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 37–66. (MNyTK. 221. sz.)

szempontból fogalmazok meg javaslatokat a nyelvcsere visszafordítására irányuló gyakorlati tevékenységek lehetséges irányáról.

A következőkben hivatkozott interjúrészek forrása empirikus nyelvészeti vizsgálatunk, amelyet 2001–2004 között összesen 20 moldvai beszélőközösségben folytattunk.² A nyelvcsere felméréséhez készített interjúk mellett résztvevő megfigyeléssel nyert adatokra is utalok dolgozatomban, amelyek elsősorban a Szeret menti Klézse és Nagypatak, a Beszterce menti Lészped, valamint a Tázló völgyében fekvő Frumósza beszélőközösségéből származnak.

1. A nyelvi szocializáció szerepe a nyelvi tervezésben

A nyelvi tervezés mint szociolingvisztikai diszciplína Heinrich Kloss klasszikus felosztása szerint kétféle területet foglal magába: a státus- és korpusztervezést (Kloss 1969). Az előbbi területen a nyelvi tervezés az érintett nyelv társadalmi helyzetét befolyásoló változásokat idéz elő; a státustervezés egy-egy nyelv „más nyelvekhez viszonyított vagy egy nemzeti kormányhoz kapcsolódó” helyzetének alakítását jelenti (Kloss 1969: 81). A korpusztervezés ezzel szemben nyelvi folyamatokba avatkozik be: „egy szervezet, személy vagy személyek csoportja a nyelv formájának vagy magának a nyelvnek a megváltoztatását azáltal akarja elérni, hogy új szakszavak bevezetését javasolja, illetve erőteti, vagy helyesírási változtatásokat, illetve új ábécét kíván bevezetni” (Kloss i. h.).

A státus- és korpusztervezés kettőse mellett egyes megközelítések szerint szükséges egy további területet, a nyelvelsajátítás-tervezést is elkülöníteni (lásd Cooper 1989). Robert Cooper az utóbbi tervezési tevékenység megkülönböztetését azzal indokolja, hogy a nyelvelsajátítás tervezése és a státustervezés eltérő célokat fogalmaz meg. Míg a státustervezés a nyelvváltozat funkcióinak bővítését, a nyelvelsajátítás-tervezés a beszélők számának növelését tűzi ki célul. Cooper szerint ez a megkülönböztetés – a tevékenységi formák elkülönülése révén – kellőképp alátámasztja azt a felfogást, amely a nyelvi tervezés önálló területének tekinti a nyelvelsajátítás problematikáját (Cooper 1989: 32).

A nyelvelsajátítás befolyásolását a státustervezéstől függetlennek tekintő megközelítés az utóbbi terület Kloss-i meghatározásából indul ki, és ahhoz képest határolja körül a nyelvelsajátítás befolyásolására irányuló tevékenységek körét. Más nyelvtervezés-modellek azonban a nyelvek státusához kapcsolódó kérdéseket Kloss eredeti kifejtésénél tágabb kontextusban vizsgálják. Einar Haugen (1983/1998) a társadalmi tevékenységként értelmezett státustervezés és a nyelvre vonatkozó korpusztervezés kategóriáit olyan mátrixban értelmezi, amely mindkét területet a „forma” és a „funkció” dichotómiájának megfelelően tagolja (lásd a modellnek a jelen tárgyalásunk szempontjából egyszerűsített változatát bemutató 1. táblázatot).³ A státustervezés ebben a keretben már nem kizárólag egy-egy nyelvnek más nyelvekkel, továbbá a politikai intézményekkel való viszonyát határozza meg – ezek a feladatok megfelelnek a haugeni modellben elsőként említett szelekciónak –, hanem a nyelv kiművelését is magába foglalja. A nyelvi kiművelés státustervezési részének célja – ha a nyelvi tervezés korai paradigmájában értelmezzük (lásd Blommaert 1996) –, a kivitelezés, azaz a nemzeti, hivatalos és/vagy államnyelvként kijelölt változat társadalmi elterjesztése. Ennek elsődleges eszköze Haugen (1983/1998) modelljében az iskolai oktatás.

1. táblázat. Haugen nyelvtervezés-modellje

	Forma (eljárástervezés)	Funkció (nyelvi kiművelés)
Társadalom (státustervezés)	1. Szelekció (döntési eljárások)	3. Kivitelezés (oktatásbeli elterjesztés)
Nyelv (korpusztervezés)	2. Kodifikáció (standardizációs eljárások)	4. Kidolgozás (funkcionális fejlesztés)

(Forrás: Haugen 1983: 275)

A státustervezés hatókörének haugeni kibővítésével a nyelvi szocializáció mint oktatási feladat már explicit módon is megjelenik a nyelvi tervezés területei között. Ebben a modellben azonban a nyelvi szocializáció még csak a standard változat elterjesztésének formális kontextusokban megvalósuló elsajátíttatását jelenti. Ugyanis a nyelvi tervezés már említett korai paradigmájára jellemző módon a tudományterület kialakulását követő évtizedekben a nyelvi beavatkozás elsődleges célja a dekolonializációval önállósodó afrikai, ázsiai és közel-keleti államok többnyelvűségével összefüggésben a modernizációs folyamatok nyelvi kezelése volt, és ennek fő területét a standard változatot érintő, a helyi kontextusoktól általában függetlenül meghozott tervezési lépések alkották (Blommaert 1996; Ricento 2000; Tollefson 2002). A korai periódust követően azonban a nyelvi tervezés már nemstandard változatokkal kapcsolatos nyelvi helyzetek befolyásolásával is foglalkozik; ez mutatkozik meg azokban a megközelítésekben, amelyek a státustervezés feladatát immár abban látják, hogy bármely nyelvváltozatnak más változatokhoz való funkcionális viszonyrendszerét értelmezzék és alakítsák (a státustervezés kiterjesztett használatát lásd Cooper 1989: 32). A státustervezés e megközelítése a nyelvi szocializációval összefüggésben felveti a több nyelvet vagy nyelvváltozatot beszélő közösségekben folytatott iskolai oktatás nyelvi kódja megválasztásának és alkalmazásának kérdését. Olyan problémák tartoznak ide, mint hogy milyen nyelvváltozat(ok) használata javasolható a nem standard alapnyelvi háttérű beszélők iskolai oktatásában;⁴ de ugyancsak ide sorolandó kérdés a kisebbségi nyelvi közösségek nyelvi szocializációs jellemzőinek befolyásolása. Az utóbbi kontextusban nem csupán a nyelvi tervezés egyes modelljei, hanem a kisebbségi (nyelvi) jogok és a nyelvpolitika megközelítései is a kisebbségi nyelvű oktatás jelentőségét hangsúlyozzák. Így nem tekinthető véletlennek, hogy a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségek nyelvi helyzetének kezelésére irányuló – leginkább kisebbségpolitikai keretben értelmezhető – törekvések az utóbbi években elsődlegesen az iskolai és iskolán kívüli rendszeres magyarnyelv-tanítás bevezetését eredményezték (lásd Hegyeli 2001).

A nyelvi tervezés hatóköre a haugeni modellnek megfelelően az oktatási intézményeknél nem is bővíthető tovább; Haugen (1972/1998) szerint a nyelvi tervezés csak azoknak a szociolingvisztikai színtereknek a befolyásolását tűzheti ki célul, amelyekben az írásbeliség regiszterei a meghatározó nyelvi kódok. A nyelvi szocializáció ebben a keretben tehát a nyelvi tervezésnek ugyan önálló, a státustervezés

egyik alterületeként értelmezett része, de csak a beszélők elsődleges – az egyéni írásbeliség kialakulása előtti – nyelvi szocializációját követő szakaszaiban.

Ez a megszorítás azonban kérdésessé válik, ha a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekhez hasonlóan nyelvcsere-helyzetben lévő közösségekben a nyelvi tervezés a visszaszoruló nyelv megtartására irányul. A közösségeket jellemző nyelvcsere ugyanis a legtöbb szociolingvisztikai helyzetben éppen az elsődleges nyelvi szocializáció nyelvének megváltozásával, a kisebbségi nyelv továbbadásának visszaszorulásával azonosítható. Ebből adódóan az elsődleges nyelvi szocializáció befolyásolását Haugen nyomán elutasító megközelítésmód a nyelvcsere közvetlen befolyásolásának lehetőségéről mond le. Az ellenmondás csak olyan modellben oldható fel, amely a szociolingvisztikai folyamatok befolyásolásának lehetőségeit az elsődleges nyelvi szocializációra is kiterjeszti. A következő fejezetben egy ilyen megközelítésnek a moldvai nyelvi helyzetben való alkalmazási lehetőségeiről lesz szó.

2. A nyelvcsere visszafordítása

A nyelvi tervezés korai szakaszát követően Jan Blommaert szerint az 1980-as években új paradigma alakult ki, amely a korábbi megközelítésekhez képest már nem kizárólagosan a makroszociológiai folyamatok nyelvi vonatkozásainak megtervezését tűzi ki célul, hanem – részben kulturális antropológiai megalapozásából adódóan – a kisebb beszélőközösségek és az egyéni nyelvhasználók szociolingvisztikai helyzetének alakításával is foglalkozik (Blommaert 1996; lásd még Tollefson 2002; Tolcsvai Nagy 2004). Különösen fontos ez a hangsúlyváltás a nyelvcsere befolyásolásában, mivel az erre irányuló tervezés sikerének feltétele, hogy a nyelvváltozatok funkcionális megoszlásának változását közösségi kötöttségű folyamatként értelmezze.

Ebben a kontextusban dolgozta ki Joshua A. Fishman a nyelvcsere visszafordítására irányuló nyelvi tervezési elméletét (Fishman 1991; 1993; Fishman szerk. 2001), amely a következőkben keretét alkotja a moldvai kétnyelvű közösségek nyelvcserejéről és nyelvi tervezéséről szóló elemzésnek (a modell részletesebb moldvai alkalmazásához lásd Bodó és mtsai 2003).

Fishman a földrengések intenzitását mérő Richter-skála mintájára alakította ki a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok minősített skáláját (lásd a 2. táblázatot). Ez a skála a beszélőközösségek nyelvének veszélyeztetettségi fokozatait jeleníti meg. Minél nagyobb érték rendelhető egy-egy közösség nyelvészociológiai helyzetéhez, annál nagyobb mértékű a közösségi nyelvváltozat kihalásának veszélye. (A táblázatban X nyelv a visszaszoruló változatot, Y pedig a terjedő nyelvet jelöli.)

Fishman modellje a nyelvi veszélyeztetettség fokozatait két fő szakaszra osztja: az elsőben a nyelvi tervezés célja a – tágabb értelemben vett – diglosszia elérése, míg a második szakaszban a tervezés már a nyelvváltozatok funkcionális megosztottságát meghaladva törekszik a korábban veszélyeztetett változat használati körének kiterjesztésére. A fokozatok között kiemelkedő jelentősége van a hatodiknak: ez az a kritikus pont, amelynek elérése a leginkább biztosíthatja a veszélyeztetett nyelv fennmaradását. Az intergenerációs folytonos közösség kialakítása Fishman szerint annak elérését jelenti, hogy a szülők továbbadják a veszélyben lévő nyelvet gyerekeiknek, és így fenntartják a közösség nyelvi hagyományának kontinuitását. Mivel a skála kvázi-implikációs jellegű, azaz felülről lefelé egymás után megvalósítandó feladatokat fogalmaz meg, a táblázatban a 6. fokozat alatt található szakaszok elérése

2. táblázat. A nyelvcsere visszafordításának Fishman-i modellje

**A nyelvcsere megfordításának fokozatai:
a korosztályok közötti kommunikációs töréspontok minősített skálája**

I. A nyelvcsere megfordítása a diglossia elérése által

- 8. fokozat:** A nyelv rekonstrukciója és/vagy individuális elsajátítása a felnőttkorban.
- 7. fokozat:** Kulturális interakció az X nyelven, elsősorban a közösség X-et beszélő idősebb korosztályának bevonásával.
- 6. fokozat:** Az X-et beszélő, intergenerációsan folytonos közösség létrehozása a családi élet, területi koncentráció és a környező intézmények közötti kapcsolat kiépítése és hangsúlyozása által: az anyanyelv átadásának alapja.
- 5. fokozat:** Írásbeliség a közösségi iskolák révén, amelyek a kötelező oktatás követelményeinek való megfelelést nem tekintik céljuknak.

**II. A nyelvcsere megfordítása a diglossia meghaladása által
(annak elérését követően)**

- 4.a fokozat:** Iskolák, amelyek az X csoport ellenőrzése alatt állnak, és amelyek a kötelező oktatás helyett látogathatók.
- 4.b fokozat:** Az Y csoport ellenőrzése alatt álló iskolák az X csoporthoz tartozó tanulók számára.
- 3. fokozat:** Helyi/regionális munkahely mind az X-et, mind az Y-t beszélők körében.
- 2. fokozat:** Helyi/regionális tömegtájékoztatás és közigazgatási szolgáltatások.
- 1. fokozat:** Munkahely, tömegtájékoztatás, oktatás és közigazgatás magasabb és nemzeti szinten.

(Forrás: Fishman 1991: 395)

Fishman szerint nem lehetséges a terjedő nyelven folyó családi szocializáció gyakorlatának megváltoztatása nélkül. Ez a változás pedig csak akkor valósul meg, ha a törekvés a helyi közösségek szándékaival és céljaival legalább részlegesen egybeesik. Ha az utóbbi feltétel fennáll, a 6. fokozatot akár kormányzati intézmények támogatása nélkül is elérni lehet. Látható, hogy a 6. fokozatban megfogalmazott cél a kooperatív nyelvcsere-tervezés körébe tartozik, vagy ha ezt a feladatot az előbbiek értelmében nem tekintjük külön területnek, akkor a státustervezéshez sorolhatjuk. A kategorizáció eredményétől függetlenül a 6. fokozat célja a visszaszoruló nyelv funkcióinak és beszélői létszámának együttes kiterjesztése, és ennek megvalósítása csak az elsődleges nyelvi szocializáció alakításán keresztül valósulhat meg.⁵ Így az előző fejezetben említett megközelítésekkel Fishman modellje abban mutat jelentős eltérést, hogy a nyelvhasználati folyamatok befolyásolásának területét a beszélők elsődleges nyelvi szocializációjára is kiterjeszti. Ebből adódóan azt is hangsúlyozza, hogy a formális szociolingvisztikai színterek nyelvhasználatának alakítása – például a visszaszoruló nyelv bevezetése az iskolai oktatásban – önmagában nem elegendő a nyelvcsere folyamatának megszakításához.

Napjainkban a moldvai magyar–román kétnyelvű közösségek szociolingvisztikai helyzetét általánosan a gyerekek elsődleges román nyelvi szocializációja jellemzi. Ennek megfelelően az általunk vizsgált közösségek többsége Fishman skálájának a 7. fokozatába sorolandó. A modell implikációs jellegéből adódóan a nyelvi tervezés célja a következő, 6. fokozat elérése lehet, azaz a helyi magyar nyelvjárás korosztályok közötti továbbadásának megteremtése. A következő fejezetben látni fogjuk, hogy a moldvai szociolingvisztikai helyzet hozzárendelése a skála egyes szintjeihez ugyan az eddig sugalltnál kevésbé egyértelműen határozható meg, de a Fishman-i modellnek és a nyelvi tervezés jelenkori moldvai gyakorlatának összevetését ez a szempont nem érinti. A moldvai gyakorlat a Fishman-i megközelítés alapján úgy jellemezhető, hogy eltekint a nyelvcsere visszafordításának lineáris fokozatosságától. Amellett, hogy nem veszi figyelembe a helyi beszélőközösségek nyelvi helyzetének megfelelő nyelvtervezési lépések sorrendjét, kiváltképp eltekint a nyelvátadás folytonosságát megteremtő 6. fokozat jelentőségétől. Más szóval a moldvai szociolingvisztikai helyzet kezelésére irányuló törekvések nem tekintik közvetlen céljuknak az elsődleges nyelvi szocializáció gyakorlatának megváltoztatását.

Ezek a törekvések Moldvában főleg két területet érintenek: egyrészt a helyi nyelvjárásokból elvont „csángó koiné (sztenderd)” kialakítását (Sándor 2000: 62; Sándor 2003: 177), másrészt pedig a kétnyelvű beszélőközösségekben a magyar nyelvi oktatás bevezetését (Hegyeli 2001).⁶ Az előbbi területtel itt most nem foglalkozom részletesen, mivel a nyelvi szocializáció kérdéséhez csak olyan módon kapcsolódik, hogy a nyelvi tervezés korai paradigmáját követve a moldvai kétnyelvű beszélőközösségek szociolingvisztikai helyzetének „megoldását” a közösségek sajátos identitását szimbolizáló önálló standard kialakításával tartja elképzelhetőnek, amelynek elterjesztésében az iskolai oktatás játszhatna központi szerepet (Sándor 2003: 177 kk.).⁷ Míg Sándor Klára kizárólag elvi szempontból közelíti meg a kérdést, és egyben tagadja a nyelvcsere visszafordítására irányuló moldvai nyelvi tervezésnek a román állam támogató közreműködésétől független lehetőségét (Sándor 2003: 179), ezzel szemben a másik területen, amely a helyi magyarnyelv-oktatás megteremtését tekinti feladatának, jelentős fejlődés indult meg az utóbbi néhány évben. A magyarnyelv-tanítás a korábbi, kevésbé rendszeres kísérleteket követően a 2000–2001. évi tanévtől már intézményesült formában – a Moldvai Csángómagyarok Szövetségének koordinálásával – az állami intézményektől függetlenül vagy az általános iskolai oktatás részeként (szabadon választható tantárgyként) folyik a helyi beszélőközösségekben (lásd Hegyeli 2004).

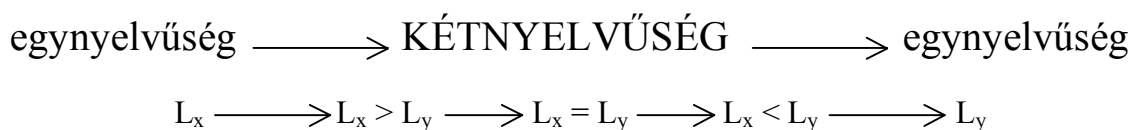
A program jelen formájában Fishman modelljének nem felel meg. Az oktatás alapelveit összefoglaló tanulmányában Hegyeli Attila az egyik fő célként a magyar helyesírás elsajátítását és a magyar nyelvi kompetencia bővítését említi meg (Hegyeli 2001: 189 kk.). Az írásbeliség ismeretét a helyi résztvevőktől eleve elváró program így lemond az elsődleges nyelvi szocializáció közvetlen befolyásolásáról, bár igaz, hogy mellékesen megemlíti azokat a beszélőket is, akiknek a magyar nyelvi ismeretei román egynyelvű szocializációjukból fakadóan hiányosak (Hegyeli 2001: 190).

A nyelvcsere visszafordításának elmélete alapján a kisebbségi nyelv oktatásának bevezetésére vonatkozó moldvai oktatási program a Fishman-i skála 5. és 4.a. fokozatához sorolható. A nyelvcsere visszafordításának modellje szerint a nyelvi tervezés linearitását ez a program – hasonlóan Sándor (2000; 2003) felvetéséhez – figyelmen kívül hagyja, tehát a 6. fokozat elérése nélkül kívánja elősegíteni a nyelvmegtartást. Mielőtt ezzel a kijelentéssel végletesen relativizálnám a moldvai oktatási program eddigi eredményeit, érdemes feltenni azt a kérdést, hogy vajon

maguknak a moldvai kétnyelvű beszélőknek a nyelvi gyakorlatában a nyelvcsere folyamata lineárisan valósul-e meg. A következő fejezetben arra teszek kísérletet, hogy felvázoljam a nyelvi szocializáció és a nyelvcsere összefüggésének sajátosságait a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekben.

3. Kétnyelvű szocializáció Moldvában

A szüleiktől a terjedő nyelvet elsődleges nyelvként elsajátító beszélőkről a nyelvcsere linearitását feltételező megközelítések – köztük Fishman modellje is – azzal a feltevással élnek, hogy ezek a beszélők később sem tanulnak meg a visszaszoruló nyelven. Hamers és Blanc (1989: 176) a nyelvcsere folyamatának linearitását egydimenziós modelljükben az 1. ábrán látható módon szemléltetik. Az ábra olyan kontinuumot jelenít meg, amely diakrón folyamatként a beszélők egymást követő korosztályainak nyelvi kompetenciáját a visszaszoruló nyelv (L_x) és a terjedő nyelv (L_y) ismeretének egymáshoz viszonyított arányával jellemzi. A beszélőközösségre kezdetben jellemző egynyelvűséget (L_x) a más nyelvű többségi csoportokkal érintkezésbe lépve kialakuló kétnyelvűség váltja fel, amelyben a beszélők kisebbségi nyelvi dominanciájú kezdeti szakaszát ($L_x > L_y$) a következő korosztály kiegyenlített kétnyelvűsége követi ($L_x = L_y$), majd a sorban a többségi nyelven domináns kétnyelvű beszélők csoportja következik ($L_x < L_y$). A folyamat utolsó állomásaként kialakul a beszélőknek a többségi nyelven egynyelvű korosztálya (L_y).



1. ábra. Hamers és Blanc (1989: 176) nyelvcsere-modellje

A moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségek nyelvi folyamatait számos szerző a modell által bemutatott egyirányú folyamatként értelmezi, és egyben azzal a feltevessel él, hogy a helyi magyar nyelvjárások a közeljövőben ki fognak halni (Gazda 1994: 279; Sándor 1998: 1146 kk.; Pozsony 2002: 128; Benő és Murádin 2002: 173). A helyi beszélőközösségekben azonban a hagyományos nyelvváltozat jövőjét illetően kevésbé egyértelműek a vélekedések. Az újabb nemzedékek román egynyelvű szocializációjának az utóbbi évtizedekben általánossá vált gyakorlata ellenére nyelvészeti felmérésünk adatai szerint sok beszélő nem tart a helyi nyelvváltozat kihalásától (részletesebben lásd Heltai 2004). A beszélők „optimizmusa” összefüggésben áll a helyi közösségekben élő sajátos nyelvi szocializációs gyakorlattal, amelyet késleltetett másod- (azaz magyar) nyelvi szocializációnak nevezhetünk (Bodó 2004a: 356). A késleltetett másodnyelv-elsajátítást az jellemzi, hogy a román egynyelvű elsődleges szocializációt követően a beszélők másodlagos és/vagy harmadlagos szocializációjuk során elsajátítják a helyi magyar nyelvváltozatot is.

E sajátos szocializációs minta leírásának többféle lehetőségét mutatom be a következőkben. Először a jelenség történeti elemzését adom, amelyben a szocializáció nyelv választásának változását mutatom ki, majd megvizsgálom, milyen implicit nyelvi ideológiák kapcsolódnak a nyelvi szocializáció e gyakorlatához. Végül a késleltetett

másodnyelvi szocializáció kialakulásának és fenntartásának beszélői motivációit két megközelítésből elemzem, a státus és a szolidaritás nyelve közötti megkülönböztetés keretében, valamint a beszélők nyelvi identitásának aktusait értelmező modellben.

Hangsúlyozandó, hogy a késleltetett másodnyelvi szocializáció nem teljes körűen érvényes az általunk vizsgált moldvai beszélőközösségekben, de a közösségi nyelvhasználatot befolyásoló jelenlétével számos településen számolhatunk. További kutatások tárhatják csak fel a jelenség társas beágyazódásának és területi megoszlásának részletes jellemzőit.⁸

A késleltetett másodnyelv-elsajátítás újabb keletű jelenség a vizsgált beszélőközösségekben, és az elsődleges szocializáció nyelvválasztásának megváltozásához kötődik. Leírásának egyik lehetséges módja, hogy a nyelvi szocializációs minták megváltozását a beszélők szocializációs szakaszaihoz rendelt nyelvi kódok különbségei alapján mutassuk be. A 3. táblázat e szempontnak megfelelően négyféle szocializációs gyakorlatot különít el.

3. táblázat. Kétnyelvű szocializáció a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekben

Szocializációs gyakorlat		A nyelvi szocializáció szakaszai		
		elsődleges	másodlagos	harmadlagos
1.	Hagyományos kétnyelvű	magyar	magyar és román	magyar és román
2.1.	Késleltetett (másodlagos)	román	magyar és román	magyar és román
2.2.	Késleltetett (harmadlagos)	román	román	magyar és román
3.	Román egynyelvű	román	román	román

Az implikációs táblázat felülről lefelé olvasandó sorai időbeli folyamatot ábrázolnak, amely a kétnyelvű szocializáció korábban általános gyakorlatától a román egynyelvű szocializáció jövőbeli kiteljesedéséig tart. A diakrón elemzés szerint az elmúlt két évtizedben számos moldvai beszélőközösség változtatta meg korábbi nyelvhasználati stratégiáját, amelyet a táblázatban hagyományos kétnyelvű szocializációs gyakorlatnak nevezek. A változás központi eleme, hogy a felnőtt korú beszélők a gyerekek elsődleges nyelvi szocializációjának hagyományos nyelvét, a magyart a románnal helyettesítették. Néhány általunk vizsgált közösségben a változás következményei a nyelvcsere linearitásáról szóló feltevésnek megfelelően alakultak: Balusestben és Tamásban a fiatalabb beszélők már nem sajátították el a helyi magyar nyelvjárást, és így nem adták tovább a felnövekvő korosztályoknak sem. Megjegyzendő azonban, hogy ezekben a közösségekben a vizsgált települések többségénél jóval korábban, feltehetően az 1950–60-as években ment végbe az a változás, amely a hagyományos kétnyelvű szocializációs gyakorlatról a román egynyelvű elsődleges szocializációra való áttérést eredményezte.

Más közösségek azonban nem a balusesti és tamási mintát követték. Számos beszélőközösségben megszakad a román nyelvi szocializáció linearitása, mikor a beszélők másodlagos és harmadlagos nyelvi szocializációjuk szakaszaiba lépnek. A késleltetett másodnyelv-elsajátítás első szakaszában (lásd a táblázat 2.1. számú sorát) a gyerekekhez szüleik csak románul beszélnek, így a román válik a gyerekek elsődleges nyelvváltozatává, de később a kortárs csoport – még az 1. stratégiának megfelelően szocializált – beszélőtől elsajátítják a helyi magyar nyelvváltozatot is. Ennek feltételeit az teremti meg, hogy ekkor még a beszélőközösség szocializációs gyakorlata nagy fokú változatosságot mutat, tehát vannak olyan azonos korú beszélők, akikről a román egynyelvűek megtanulhatnak magyarul. A beszélők aktív kétnyelvűvé válásának ez a típusa még beilleszthető a „normális” nyelvátadás típusába, amelyet Thomason és Kaufman (1988: 9–10) a következőképp definiál: „a nyelvet a szülői nemzedék adja tovább a gyerekek korosztályának és/vagy a kortárs csoport közvetlenül idősebb tagjai a közvetlenül fiatalabbaknak”. Ezzel szemben a késleltetett másodnyelvi szocializáció következő típusa már minőségileg tér el azoktól az esetektől, mikor a magyar nyelvváltozatot a gyerekek szüleiktől vagy a valamivel idősebb beszélőktől tanulják meg.

A nyelvhasználat gyakorlatának változásában a következő szakasz (lásd a táblázat 2.2. számú sorát) úgy jellemezhető, hogy a közösségben általánossá váló román elsődleges nyelvi szocializáció eredményeként a másodlagos szocializációs szakaszába lépő kortárs csoport tagjai közül igen kevesen beszélnek magyarul. Ekkor a magyar nyelv elsajátítása kitolódik a nyelvi szocializáció következő szakaszára. A harmadlagos szocializációban érintett beszélők a náluk idősebb – a magyar nyelvet még a hagyományos gyakorlat keretében elsajátító – beszélőkkel gyakoribbá váló nyelvi interakcióik során tanulják el a helyi magyar nyelvváltozatot.

A késleltetett másodnyelvi szocializáció második szakasza már nem tartozik a normális nyelvhasználat esetei közé; „természetes” közösségi kétnyelvűség helyett a moldvai beszélőközösségeken kívül kevés példát találunk rá. Ide sorolható talán Annamalai (1998) leírása az India keleti részén, Assam tartományban beszélt bodo nyelv helyzetéről. E nyelv beszélői vagy már gyerekkorukban sem sajátítják el közösségük hagyományos nyelvét teljesen, vagy pedig a falvakból városba költözve hagynak fel használatával, és térnek át az asszani nyelv használatára. Közülük azonban többen megváltoztatják nyelvhasználatukat életük későbbi szakaszában, azt követően, hogy visszatérnek falujukba, és politikai tevékenységbe kezdenek kibocsátó közösségük érdekében. Annamalai nem tér ki arra a kérdésre, hogy ez a jelenség milyen mértékben tekinthető közösségi változásnak, csupán arra hívja fel a figyelmet, hogy a beszélők nyelvhasználatának – nyelvpolitikai megfontolásokból – ciklikusan is változhat.

A moldvai közösségek esetéhez jóval közelebb állnak a Patrick McConvell által vizsgált észak- ausztráliai őshonos kisebbségi csoportok nyelvhasználati folyamatai. A gurindji–kriol kétnyelvű beszélőközösségekről McConvell a következőket írja: „[i]smertetes, hogy számos bennszülött csoport nyelvének vagy jelenleg is van, vagy pedig korábban létezett olyan 'Baby Talk' változata, amelyet a felnőttek a gyerekekkel való érintkezésben néha egészen a gyerek 7–8 éves koráig használtak. Ahol mostanság az a szokás, hogy az idősebbek az új nyelven, kriolul szólnak a gyerekekhez, mint a gurindji és a kija esetében, ott arra következtethetünk, hogy a kriol átvette azt a funkcionális szerepet, amelyet korábban a nyelv Baby Talk változata hordozott. Ismerek olyan gurindji gyerekeket, akikről iskoláskorukban még úgy tűnt, hogy csak kriolul beszélnek, de tizenéves koruk végén, amint a felnőtt csoport tagjai közé fogadták őket,

elkezdtek gurindji nyelven beszélni” (McConvell 1991: 148). McConvell kiemeli, hogy megfigyeléséből nem lehet következtetni a gurindji nyelv megtartására, de a jelenség a nyelvcsere linearitását megszakító folyamatként értelmezhető (i. h.).

A nyelvcsere és a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségek késleltetett másodnyelvi szocializációja közötti összefüggésekről sincsenek eddig tapasztalataik. A 3. táblázat 3. fokozata az általunk vizsgált közösségekben még nem mutatható ki, ebből adódóan csak feltevéssel élek, mikor a mai fiatalok leendő gyerekeinek vagy unokáinak nyelvi szocializációját már teljes körűen román egynyelvűnek tekintem. A feltevés azzal indokolható, hogy a késleltetett nyelvsajátítás második szakaszában (2.2.) érintett beszélők a kortárs csoportban a román nyelvet használják jelöletlen kódként, a jövő korosztályai tehát egyre kevesebb olyan idősebb beszélővel léphetnek majd nyelvi érintkezésbe, aki a felnőtt közösségben többnyire magyarul beszél.

Jelenleg az általunk vizsgált beszélőközösségek többségére az jellemző, hogy az eddig ismertetett háromféle nyelvi szocializációs minta szoros összefüggésben áll a beszélők életkori csoportjaival. Az egyes közösségek ugyan meglehetősen rövid idő alatt tértek át a hagyományos mintáról a román egynyelvű elsődleges szocializáció gyakorlatára, de egy-egy közösség között akár évtizedes különbségek is mutatkozhatnak a változás kezdetében. Ebből adódik, hogy a beszélői korcsoportok nyelvi szocializációjának általános jellemzése csak tág életkori határok között képzelhető el. Így inkább vegyünk példaként egy olyan közösséget, amelyben a változás 20–30 éve kezdődött meg. Ekkor a beszélők generációit a következőképp jellemezhetjük: a változást megelőzően vagy annak korai szakaszában született beszélők többsége a hagyományos szocializációs mintának megfelelően sajátította el a közösség két nyelvét. A huszonéves beszélők jellemző módon a késleltetett másodlagos magyar nyelvi szocializáció mintáinak megfelelően először románul, majd magyarul tanultak meg. A tizenévesek javarészt a kétnyelvű szocializációnak azt a gyakorlatát követik, melyben a magyar nyelvjárás elsajátítása már a harmadlagos szocializáció szakaszára tolódik ki. Itt megemlítendő, hogy a jelentős mértékben földművelésen alapuló gazdasági struktúrájú moldvai falvakban az egyén harmadlagos szocializációja, amelyet a kortárs csoporttal fenntartott kapcsolat intenzitásának csökkenése és a közösség idősebb tagjaival való érintkezés gyakoribbá válása jellemez, a fejlett ipari társadalmakhoz képest jóval korábban, már tizenéves korban megkezdődhet.

Eddigi elemzésem a jelenség olyan leírását nyújtotta, amely a közösség nyelvi repertoárjának átrendeződését háromféle szocializációs gyakorlat különbségében mutatta ki, valamint felvetette a már kizárólag román egynyelvű szocializáció lehetőségét. Nem volt még szó azonban arról, hogy milyen társadalmi jelentést hordoz a szocializációs minták átalakulása. Másképpen megfogalmazva, az elemzésnek ki kell térnie a beszélők társas motivációinak azonosítására. Ezek a motivációk alakítják ki egyrészt a román egynyelvű elsődleges szocializáció gyakorlatát, másrészt pedig lehetővé teszik a közösségek hagyományos nyelvváltozatának késleltetett elsajátítását.

A késleltetett másodnyelvi szocializáció társas jelentését feltáró elemzés csak a román nyelvű elsődleges szocializáció kialakult gyakorlatának értelmezésével összefüggésben lehet eredményes. Ha az utóbbi jelenséggel kapcsolatban nyelvhasználati interjúinkban azt a kérdést tettük fel, miért csak románul beszélnek a gyerekekhez a közösségben, adatközlőink általában azt a választ adták, hogy a gyerekek iskolai előmenetele miatt tartják fontosnak a többségi nyelv korai elsajátítását (Heltai 2004, lásd még Hegyeli 2004). Ez a beszélői hozzáállás értelmezhető a nyelvcsere azon

modelljeiben, amelyek a beszélőközösség nyelvi repertoárjának többségi, nyílt presztízsű nyelvéhez kötik a társadalmi mobilitás lehetőségét – vö. például Susan Gal klasszikus elemzését a felsőóri magyar–német kétnyelvű beszélőközösség nyelvcserejéről (Gal 1979). A nyelvhasználat változásáról szóló explicit vélekedések azonban csak egyik rétegét alkotják a folyamat értelmezésének. Nem adnak ugyanis választ arra a kérdésre, hogy a nyelvi repertoárból való választás ilyen módon értelmezett társas jelentése miként kapcsolható ahhoz a gyakorlathoz, amely a stigmatizált helyi nyelvjárás elsajátítását és használatát a beszélő későbbi életszakaszaiban mégis lehetővé teszi.

Ennek megválaszolásához élesen el kell választanunk egymástól a késleltetett másodnyelv-elsajátítás első és második szakaszát, tehát a másodlagos és a harmadlagos nyelvi szocializáció gyakorlatát. A két esetben ugyanis a magyar nyelv elsajátításának egymástól jelentősen eltérő motivációjával számolhatunk.

A késleltetett másodnyelvi szocializáció első szakaszában a korábban román egynyelvű beszélők kétnyelvűvé válásának motivációja abban rejlik, hogy a kortárs csoport eltérő szocializációs háttérű beszélői a románnál jóval nagyobb gyakorisággal használják a helyi magyar nyelvjárást. A magyar nyelv elsajátításának tipikus beszédhelyzeteit az (1) interjúrészlet kezdetben román egynyelvű adatközlője nevezi meg.

(1) Somoska HJ & TE 6 (I: 20 éves nő)⁹

- 1 I az iskolában románul beszéltem. az iskolába(n) és kicsit <ti. beszélt magyarul>, de
 2 máj mult <'többnyire'> [...] játszottam, igaz, az útba(n) <'utcán'>, s tanál-
 3 hall(ot)tam én beszédeket a kölköktől. egyik a- szovot, másikat, s úgy tanultam meg.
 4 hamar bévettem én fejembe.
 5 Tm2 hány éves voltál, mikor megtanultál magyarul? kicsike, egész kicsinyke?
 6 I voltam egy öt esztendő.

Az interjúrészlet adatközlője akkor sajátította el a helyi magyar nyelvjárást, mikor a kortárs csoporttal való nyelvi interakciói már hangsúlyosabbá váltak, mint a szülők nyelvi mintája. A másodlagos szocializáció tipikus színtere Moldvában az interjúrészlet 2. sorában megjelenő *út*, a folyamat jellemző résztvevői pedig azok a nyelvhasználati mintát adó gyerekek, akik a helyi magyar változatot (is) használják, miközben *játszódnak* egymással.¹⁰ Ezt a szocializációs gyakorlatot Tánzos Vilmos is azonosította, aki a jelenséget az 1990-es évek első felében figyelte meg: „a családban románul tanított gyerekek csak mintegy «véletlenül», az utcán tanulják meg a helyi magyar tájnyelvet” (Tánzos, é. n. 17). A leírás azzal a megszorítással tekinthető érvényesnek, hogy a nyelvelsajátítás „véletlenszerűsége” helyett a kortárs csoport bilingvis nyelvhasználati normái írják elő a helyi magyar nyelvjárás aktív használatát a korábban román egynyelvűként nevelődő beszélők körében is (Bodó 2004a: 356).

A másodnyelv sikeres elsajátítását nem csupán a beszélők életkori sajátosságai könnyítik meg, hanem az is, hogy a gyerekeknek sajátos magyar nyelvi kompetenciája alakul ki már román egynyelvű szocializációjuk során is. Számos elemzés rámutatott arra az 1. ábrán is szemléltetett jelenségre, hogy azokat a beszélőközösségeket, amelyekben nyelvcsere van folyamatban, a beszélők egymáshoz viszonyított X nyelvi jártasságnak kontinuumával lehet jellemezni (Dorian 1981, Dressler 1981, Schmidt 1985). Nancy Dorian a kelet-sutherlandi (Skócia) gael–angol nyelvcsereben érintett beszélőközösségekben például e kontinuumon a csökkenő mértékű gael nyelvi jártasság

szerint rendre a következő típusokat különítette el: a hagyományos nyelvi normát fenntartó idősebb folyékony beszélők; az előző típustól kisebb nyelvi eltéréseket mutató fiatalabb folyékony beszélők; valamint a visszaszoruló nyelvet hiányosan elsajátító terminális beszélők, akiknek nyelvi jártasságát a produkcióban jelentkező hiányokkal szemben magas szintű perceptív nyelvi képességek és kommunikatív kompetencia jellemzi (Dorian 1981). Általában azok a beszélők, akik elsődleges vagy másodlagos szocializációjuk során a visszaszoruló nyelvet csak igen kis gyakorisággal vagy egyáltalán nem használják, az utolsó típusba, a terminális beszélők közé tartoznak. Ezt a beszélői típust megtaláljuk a moldvai magyar–román kétnyelvű közösségek legfiatalabb beszélői között is; az elsődlegesen a román nyelvet elsajátító gyerekek tipikusan a terminális beszélőkre jellemző magyar nyelvi jártasságot mutatnak. Jelentős perceptív magyar nyelvi képességeik úgy alakulnak ki, hogy a körülöttük folyó, de nem hozzájuk irányuló magyar nyelvű kommunikáció folytonosan hat rájuk. Hangsúlyozandó azonban, hogy a magyar nyelvi ingerek önmagukban még nem váltanak ki a beszélők aktív magyarnyelv-használatát. Ehhez arra van szükség, hogy a gyerekek nyelvi praxisát a kortárs csoportban élő normatív elvárások befolyásolják.

Ettől eltérőek a harmadlagos szocializáció során aktív kétnyelvűvé váló beszélők motivációi. Van azonban némi hasonlóság is a késleltetett másodnyelvi szocializáció két szakasza között: a harmadlagos nyelvi szocializáció szakaszába lépő román egynyelvű beszélők aktív kétnyelvűvé válását ugyancsak az idősebb, kétnyelvű beszélők nyelvhasználati normái befolyásolják. E hatások nélkül valószínűleg a fiatalabbak – hasonlóan a balusesti és tamási beszélőközösség ma már középkorú beszélőihez – nem használnák aktívan a helyi magyar nyelvváltozatot. Ugyanakkor a közösség felnőtt beszélőinek elvárásai nem azonosak a másodlagos nyelvi szocializációjuk során kétnyelvűvé vált beszélőkre ható kortárs csoport elvárásaival. Az utóbbi esetben ugyanis az azonos korú beszélők reflektálatlan nyelvhasználatának az a jellemzője eredményezi a román egynyelvűek magyarnyelv-elsajátítását, hogy a magyar nyelvet a románnál nagyobb gyakorisággal használják. Ezzel szemben a felnőtt korú beszélők nyelvválasztása már jóval tudatosabb, hiszen éppen ők azok, akik a nyelvsajátítás első szakaszában kizárólag román nyelven szólnak gyerekeikhez és unokáikhoz. Esetükben a közösségben román egynyelvűként felnövekvő beszélőkkel folytatott interakciók nagyobb mértékben reflektált nyelvválasztása módosul, mikor a fiatalok harmadlagos szocializációjuk szakaszába lépnek.

Mivel a passzív magyarnyelv-ismeretnek a harmadlagos nyelvi szocializáció során való aktiválódása az idősebb korosztályok normatív nyelvhasználati viselkedésének megváltozásával áll összefüggésben, a késleltetett másodnyelvi szocializáció gyakorlata az idősebb beszélői nemzedékek körében élő nyelvhasználati normák elemzése révén válik értelmezhetővé. E normák leírása azonban csak részlegesen lehetséges az interjúinkban expliciten megjelenő beszélői vélekedések vizsgálatával. Feltárásukhoz azoknak az implicit nyelvi ideológiáknak az azonosítására van szükség, amelyek a közösségek nyelvi repertoárját alkotó változatokhoz a vélekedésekben foglaltaktól akár eltérő társas jelentést is tulajdoníthatnak. A nyelvi ideológiák implicit és explicit rétegének megkülönböztetése olyan felosztás, amely a beszélők explicit metanyelvi és metapragmatikai állításai mellett a nyelvhasználati gyakorlatban és kontextusokban jelen lévő, „diskurzív tudatosság” nélküli (Kroskrity 1998: 117) nyelvi ideológiák vizsgálatának jelentőségét is hangsúlyozza (Tsitsipis 2003).

Az implicit nyelvi ideológiák egyik rétegének azonosításához két interjúrészletet állítok egymással szembe. Mindkét szövegre jellemző, hogy az adatközlő megidézi azt a nyelvhasználati gyakorlatot, amelyet a nyelvi szocializáció éppen szóban forgó szakaszára jellemzőnek tekint. A két idézet nyelvválasztása révén is megjeleníti a nyelvi szocializáció egymást követő szakaszainak különbségét, de az implicit nyelvi ideológiák elemzéséhez lényegesebb a nyelvhasználatra közvetlenül nem utaló diskurzív elemek vizsgálata.

Az első idézet Gyoszényből származik, ahol a román nyelvű szocializáció az elmúlt 15–20 évben vált általánossá.

(2) Gyoszény ICs & RSz 1 (I1: 78 éves nő; I2: 67 éves nő)

- 1 I1 s oláh is nehéz tanulni, ha valaki nem tu(d)ott olá(h)ul kicsikén, nēm tud most is,
 2 nēm birja-/.
 3 Tm2 /no de hogy ne tudjon olá(h)ul?
 4 I1 nē, most tanulnak, de r- régēn nem.
 5 Tm2 nēm? akkor hol tanul[tak mēg?]
 6 I1 [itt hond,] hond, elé, már aki, hal(l)ot(t)am, tanís(s)ák kicsi
 7 korától, de akkor nem, há(t) ién, mikor ién kicsike vó(l)tam, [máma tanyított a #####]
 8 I2 [most ee taníssák]
 9 románul, ki mikor beszélget, «**hai să-ți dau mâncare, hai așa, fi cuminte**» <gyere,
 10 hogy adjak neked enni, gyere így, légy jó>, hazunott öö tanyíssák.

Az idézet a román (a helyi nyelvhasználatban *oláh*) nyelv elsajátításának nehézségeiről és stratégiáiról szól. A 6–7. sorban a 78 éves informátor a korábbi nyelvi gyakorlatot állítja szembe a jelenlegivel, amelyre a másik adatközlő a román nyelvi szocializáció tipikus gyakorlatát kódváltással idézi meg a 9. sorban. Ez a metaforikus kódváltás a beszélő aktuális nyelvhasználata, valamint a közösség nyelvi repertoárjának funkcionális megoszlása közötti összefüggést jeleníti meg: a 9. sor román nyelvű szövegrészlete a Fergusontól dajkanyelvi regiszternek nevezett változathoz tartozik.

A második idézet adatközlője a késleltetett másodnyelvi szocializáció gyakorlatáról számol be. A részlet az eddigiektől eltér abban, hogy itt a tizenéves informátor saját jövőbeli nyelvi praxisáról fogalmaz meg állításokat. A terepmunkás bevezető kérdése arra vonatkozik, hogy a gyerekek elsődleges románnyelv-elsajátítása ellenére hogyan fognak megtanulni az informátor leendő gyerekei magyarul.

(3) Bukila/Buchila HJ & TE 10 (I: 17 éves fiú)

- 1 Tm1 ha te románul beszélsz vele <ti. a leendő gyerekeddel>, akkor honnan tanú(l) meg
 2 magyarú(l)?
 3 I mēgtanul, mikor nagyobbat nő.
 4 Tm2 de kitől?
 5 I min(d) csak töllünk.
 6 Tm2 tőletek. na de hát magyarú(l) beszé(l)sz velük vagy románu(l)?
 7 I hamarább, mikor kicsike, olá(h)ul, aztán magyarul. (.) «mēnj ki ez erdőbe, hozd e
 8 fát, (.) mēnj ki szekérvel, vág- vágd le e fát, hozd bē». (.) szo(v)al min(d) csak ugy.
 9 Tm2 s m(i)ért nem beszé(l)tek má(r) magyaru(l), miko(r) kicsik, akkor is?
 10 I me(rt) nem tanul, ozt(án) ez iskolába(n) nem tud.

Az adatközlő a (3) interjúrészlet 7. sorában – nyilvánvalóan környezete gyakorlatából elvonatkoztatva – nevezi meg a szocializációban alkalmazott nyelvválasztás egymást követő sorrendiségének stratégiáját, és a korábban már tárgyalt indokot is megemlíti a román nyelv elsajátításának elsőbbségére (10. sor). Ugyanakkor a magyar nyelv használatának kontextusait már nem fogalmazza meg expliciten, csak a 7–8. sorban utal rájuk. Ez az utalás olyan idézetként jelenik meg, amely szembeállítható a (2) interjúrészlet hasonló diskurzív eljárásával, az utóbbi részlet 9. sorában megjelenő román nyelvi szöveggel. Az ebben idézett román dialektus nyelvű regiszterhez képest a (3) interjúrészlet magyar nyelvű szövege a munka – esetünkben a favágás – regiszterét idézi meg. Számos más interjúból is idézhetnénk hasonló részleteket, amelyekben a beszélők a késleltetett másodnyelvi szocializáció második szakaszának jellemzésére a közösségi munka tipikus direktívumait használják. Ezek a megidézett tevékenységi formák kivétel nélkül ház körüli és háztartási teendők vagy mezőgazdasági munkák. E tevékenységek és a helyi magyar nyelvjárás közötti funkcionális viszony mindazonáltal nem jelenik meg a beszélők explicit nyelvi ideológiáiban.

A tizenévesekkel folytatott közösségi kommunikáció nyelvválasztását a példaként itt szereplő (3) interjúrészletből kifejtett implicit nyelvi ideológiák mentén értelmezhetjük. A felnőtt beszélők a magyar nyelvet is használják a tizenévesek harmadlagos nyelvi szocializációjában, mivel a fiatalok ekkora már a közösség szemében felnőtté, a munka világába beavatódó személyekké válnak, akikkel a tipikus közösségi tevékenységekre jellemző nyelvi kód, a helyi magyar nyelvjárás használata tekinthető adekvátnak.

A magyar és a román nyelvnek a nyelvi szocializációban kimutatott szimbolikus megoszlását kétféle megközelítésből értelmezhetjük. Egyrészt a két nyelv társas viszonyára érvényes lehet a szolidaritás és a státus nyelve közötti – számos más kétnyelvűségi helyzetre jellemző (Gal 1996) – megkülönböztetés, másrészt a magyar és a román nyelv társas jelentésének változását elemezhetjük a beszélői identitás „aktusaiként” is (Le Page és Tabouret-Keller 1985).

Az első megközelítésnek megfelelően a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekben a státus nyelvét a románnal azonosítjuk, amelyet éppen a nyelvhez és beszélőihez rendelt presztízs elérése érdekében használnak a kétnyelvű beszélők gyerekeik szocializációjában. A közösségi szolidaritás kódját, a helyi magyar nyelvváltozatot csak akkor választják a fiatalokkal szemben, mikor már egyértelművé válik, hogy a tizenéves beszélők társadalmi mobilitása román egynyelvű szocializációjuk ellenére sem reális lehetőség. (Ez a felismerés összefügg azzal, hogy számos fiatal beszélő a továbbtanulás helyett a családi „gazdaságban” kezd el dolgozni.) Ekkor azonban már velük szemben is elvárás-ként jelentkezik, hogy a szolidaritás nyelvén szóljanak a náluk idősebb beszélőkhöz, megerősítve ez által a csoport összetartozását. A nyelvi szocializáció közösségileg normatív nyelvválasztásának változása a társadalmi mobilitásra törekvéstől e kísérlet kudarcának felismeréséig tartó folyamatként értelmezhető.

A státus és szolidaritás nyelve közötti megkülönböztetés azonban nem ad számot arról a kérdésről, hogyan értelmezik át a fiatalok saját nyelvi repertoárjuk társas jelentéshálózatát. Esetünkben ugyanis a román nyelv mint elsőként elsajátított változat hordozza a kortárs csoporttal és szüleik, nagyszüleik korosztályával vállalt közösségük jelentését. E keretben a magyar és a román nyelv szimbolikus viszonyának átalakulása úgy értelmezendő, hogy ez a változás a fiatal beszélők körében a helyi magyar nyelvváltozatot a státus nyelvévé avatja. Ennek a szimbolikus átrendeződésnek az

eredményeként lép fel a fiatalok korábbi nyelvhasználati gyakorlatának megváltozása, aktív kétnyelvűségük kialakulása. Felvethetjük azonban azt a kérdést, hogy a fiatalok miért nem használják a státus nyelvét egymás közötti kommunikációjukban is, azaz hogyan lehet továbbra is folyamatban a közösségi nyelvcsere.

Az utóbbi kérdést a státus és szolidaritás megkülönböztetésének makroszociológiai megalapozottságú megközelítése helyett érdemes inkább a nyelvi identitás Le Page-i elméletével összefüggésben felvetni (Le Page és Tabouret-Keller 1985). Ez a megközelítés az egyéni vagy csoportidentitás nyelvi és kontextuális vonatkozásait a státus és a szolidaritás szembeállításánál jóval rugalmasabb keretben értelmezi. A nyelvi identitás elméletét Le Page eredetileg nyelvi változók és nyelvváltozatok leírásához dolgozta ki, de itt arra tesz kísérletet, hogy a modellt a nyelvválasztás variabilitásának és a késleltetett másodnyelvi szocializáció társas jelentésének elemzésében alkalmazza.

A nyelvi identitás Le Page-i elméletének három fő konceptuális eleme a pszichológiából kölcsönzött műszóval projekciónak nevezett eljárás, továbbá a központosult, valamint a széttartó nyelvi normák vagy nyelvváltozatok kettőssége.¹¹ Az elmélet a beszédaktusokat a projekció aktusainak tekinti, amelyek során a beszélő saját belső univerzumát jeleníti meg, és egyben beszédpartnereit implicit módon felhívja arra, hogy azonosuljanak a világ általa létrehozott nyelvi szimbolizációjával és az ahhoz fűződő attitűdjeivel. A szerzők megfogalmazásában a beszélő „azáltal, ahogyan verbális megnyilatkozásait létrehozza, a világról alkotott modelljeinek megerősítésére szólít fel, és a szolidaritás aktusaira számít mindazok részéről, akikkel azonosulni kíván” (Le Page és Tabouret-Keller 1985: 181). A projekcióra adott válaszok kétféleképp befolyásolhatják nyelvi viselkedését: „ha beszédpartnerei megerősítik őt, viselkedése az adott kontextusban szabályosabbá, központosulttá válhat; ha a beszélő a másokhoz való alkalmazkodás érdekében megváltoztatja viselkedését, az egy időre jóval variábilisabbá, széttartóvá módosulhat, de idővel annak a csoportnak a viselkedése, amely a beszélőből és mindazokból áll, akikkel azonosulni szeretne, központosulttá válik” (Le Page és Tabouret-Keller i. h.).

Az egyéni és közösségi viselkedés aktusai relatíve központosult vagy széttartó nyelvváltozatokat és így beszélőközösségeket eredményeznek. A moldvai magyar-román kétnyelvű közösségekben a nyelvi identitás aktusait nem csak a nyelvváltozatok és a beszélőközösségek szempontjából lehetséges elemezni (ennek egyik vonatkozását lásd alább), hanem érdemes azt is megvizsgálni, hogy a nyelvválasztásnak a szocializáció eltérő szakaszaiban kimutatható projekciói miként alakítják a kétnyelvűség központosult vagy széttartó használatát. (Kétnyelvűség alatt itt azt a kódot értem, amely a nyelvi repertoár eltérő nyelvekhez tartozó változatainak együttes használatát is magába foglalja.)

A moldvai kétnyelvű közösségekbe tartozó felnőtt beszélők a gyerekek és a felnőttek világát eltérő módon konceptualizálják. A gyerekek világához fűződő attitűdök alakulását azok a beszélők befolyásolták, akik a közösség tagjaként egyben a többségi csoportokkal és az állami vagy egyházi intézményekkel is szoros kapcsolatban vannak. Az általuk kialakított értelmezési keret a gyerekek többségi csoportokhoz való integrációjának jelentőségét hangsúlyozza. A nyelvhasználat változását előidéző – a közösségben nagy presztízsű – innovátorok központosult nyelvválasztási gyakorlatát a beszélőközösség más tagjai az azzal való azonosulásra való felhívásként értelmezik. Az újítást alkalmazó beszélők identitásának aktusai az elvárásoknak való megfelelés projekciójaként eredményezik a gyerekek román egynyelvű szocializációjának

gyakorlatát.¹² Ezzel igen rövid idő alatt részlegesen központosult kétnyelvűségi gyakorlat alakul ki az egyes beszélőközösségekben. (Az újítás gyors elterjedése összefüggésben áll azzal a helyi közösségekre jellemző normarendszerrel, amely a közösségi normáktól való eltérést mint devianciát szankcionálja.) A kétnyelvűségi gyakorlat azért csak részlegesen válik központosulttá, mert a felnőttek nyelvi viselkedése kizárólag a gyerekekkel való nyelvválasztásban „szabályos”, azaz szinte teljes körűen román egynyelvű. A felnőttek világában, amelynek a többségi beszélőktől és társadalomtól viszonylag függetlenül értelmezett konceptuális összetevői is vannak, ehhez hasonló központosulás nem ment végbe, egymás közötti nyelvhasználatuk továbbra is fenntartja a román–magyar kétnyelvűségnek a kódváltás gyakorlatát is magába foglaló széttartó mintáit. Ebben a keretben a harmadlagos nyelvi szocializáció azon jellemzője, amelynek megfelelően a felnőttek elkezdnek magyarul is beszélni a tizenéves beszélőkkel, a gyerekek fiatal felnőtté válásának a folyamatában az idősebb beszélők világába való beavatódás nyelvhasználati projekciója.

A felnőtteknek a két eltérő világról alkotott szimbolizációs stratégiái azonban különböznek a román egynyelvűként felnövekvő beszélők által kialakított koncepcióktól. Az utóbbiak számára a felnőtt beszélők identitásának magyar nyelvű aktusai kezdetben kevésbé jelentősek, mivel nem hozzájuk irányulnak. Így a gyerekek románnyelv-használata központosult nyelvi viselkedést mutat egy széttartó beszélőközösségben – mindaddig, amíg el nem éri a felnőttkor küszöbét. Ekkor a náluk idősebb beszélők szocializációs stratégiáinak megváltozását már a felnőtteknek és a hozzájuk kapcsolódó közösségi munkának a világával való azonosulásra felhívó projekcióként kell értelmezniük. Mivel a fiatalok érdekeltek a felnőttekhez való alkalmazkodásban, a harmadlagos szocializációban megjelenő késleltetett másodnyelvi produkciójuk a náluk idősebbekkel való szolidaritás aktusait hozza létre. A fiatal beszélők azonban a nyelvhasználat széttartó kétnyelvűségi gyakorlatába lépnek be, amely továbbra is lehetővé teszi számukra, hogy a gyakorlat szerves részét alkotó román nyelvváltozatokat fenntartsák a kortárs csoport beszélőivel folytatott interakcióikban.

A nyelvi identitás Le Page által kidolgozott elméletét alkalmazva egyben arra is kísérletet tehetünk, hogy megválaszoljuk azt a kérdést, miként képes a terminális beszélők korosztálya perceptív magyar nyelvi tudásának aktiválására. A képesség alatt itt nem azt a most nem elemzendő folyamatot értem, amely a produktív nyelvhasználat kialakulásának nyelvi fokozataiból áll, hanem az átmenetnek a beszélőközösség nyelvi értékítéleteiben megjelenő vetületével kapcsolatban vetem fel a kérdést. Ugyanis számos nyelvcsereben érintett beszélőközösségre jellemző, hogy a visszaszoruló nyelv strukturális változásai, amelyek a legintenzívebben a terminális beszélőknél jelentkezők, a változat megőrzésével és így használatának stigmatizálásával járnak együtt. A megőrzést megelőző stratégiák a visszaszoruló nyelvet az idősebb korosztályokhoz képest hiányosan elsajátító beszélőknél azt eredményezik, hogy jelentős kommunikatív kompetenciájuk és perceptív nyelvi jártasságuk ellenére is kerülnek a visszaszoruló nyelv produktív használatát. A moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekben azonban éppen ennek ellenkezőjét látjuk: a korábbi terminális beszélők harmadlagos szocializációjuk során aktív kétnyelvűvé válnak.

Ezekben a beszélőközösségekben nem csupán a kétnyelvűség széttartó gyakorlata van jelen, hanem a helyi magyar nyelvjárást is a központosulás igen csekély mértéke jellemzi. A moldvai magyar nyelvváltozatokhoz fűződő értékítéletek kevésbé explicitek, mint a román nyelv helyi használatához kapcsolódó nyelvi

ideológiák. Nem véletlen, hogy a magyar–román nyelvcseréről szóló beszélői vélekedéseket áttekintve Hegyeli Attila (2004) szinte kizárólag csak a központosult román nyelvet érintő attitűdöket sorol fel (a román az iskola, a társadalmi felemelkedés, az egészségügyi intézmények nyelve stb.). Ezzel szemben a helyi magyar nyelvjárás a közösségek explicit nyelvi ideológiáiban elsősorban külső nézőpontot felvéve jelenik meg: részben a többségi társadalom stigmatizációját követve *korcsitúra*-nak nevezik, amelyben *össze van vegyülve* a magyar és a román nyelv, részben pedig a Kárpát-medencei magyar nyelvváltozatoktól (a *tiszta* vagy *igaz magyar*-tól) többé-kevésbé különböző – a nem moldvai magyaroktól átvett, történetileg tehát külső lingvonimaként kialakult és még napjainkban is kissé pejoratív konnotációjú – *csángó* nyelvnek (Bodó 2004a; lásd még Heltai 2004). Az implicit nyelvi ideológiák ugyanakkor már nem ilyen egyértelműen hordoznak negatív attitűdöket a magyar nyelvjárással szemben. Sajátos módon erre éppen az ilyen típusú nyelvi attitűdökről szóló vélekedések hiánya mutat rá: terepmunkánk során nem tapasztaltuk, hogy a magyar nyelvet később elsajátító fiatalok nyelvhasználatát bárki stigmatizálta volna. A széttartó magyar nyelvváltozatot nem definiálják olyan „szabályos” nyelvi normák, amelyeken a fiatal beszélők magyar nyelvhasználatának sajátosságai kívül esnének.¹³ A helyi magyar nyelvjárások e jellemzője szorosan összefügg azzal, hogy a magyar standard egészen az utóbbi évekig Moldvában szinte semmilyen funkcióban nem volt használatos a magyar nyelvű iskolarendszernek az 1950–1960-as években történt felszámolása óta.

A késleltetett másodnyelvi szocializáció moldvai gyakorlatát összefoglalóan a következőképp jellemezhetjük: a kétnyelvű felnőttek és a tizenéves korokban aktív magyarnyelv-használóvá váló beszélők közötti érintkezés a széttartó kétnyelvűségi gyakorlatban és beszélőközösségekben csak időlegesen alakít ki kétnyelvű viselkedést – a változás a fiatal beszélők identitásának azonosulási aktusait nem befolyásolja olyan módon is, hogy a kortárs csoporttal fenntartott központosult (román) nyelvi viselkedést a visszaszoruló nyelv megtartásának irányába befolyásolná.

4. A nyelvi szocializáció tervezése Moldvában

A dolgozat összefoglalásaként a nyelvi szocializáció moldvai gyakorlatát a nyelvcseré visszafordítására irányuló nyelvi tervezés szempontjából elemzem (ennek lehetőségét a nyelvi tervezés hatókörének az 1. fejezetben tárgyalt kiterjesztése teremti meg). Fishman modellje a nyelvi tervezés linearitásával számolva kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a korosztályok közötti nyelvtadás folytonosságának, a visszaszoruló nyelven folyó elsődleges szocializációnak. Mint láttuk, a helyi magyar nyelvjárás kontinuitása csak időlegesen szakad meg a moldvai kétnyelvű beszélőközösségekben, mivel a korábban román egynyelvű beszélők másodlagos vagy harmadlagos szocializációjuk során elsajátítják a magyar nyelvváltozatot is. Ez a jelenség nem illeszthető be Fishman modelljébe az elmélet módosítása nélkül.

A moldvai közösségek nyelvi praxisa a 2. táblázatban foglalt fishmani skála 6. és 7. fokozata közötti átmeneti kategóriaként jeleníthető meg. A 6. fokozatban a közösségek nyelvi hagyományának folytonossága a szülők és a gyerekek között még fennáll, de a 7. fokozatban már megszakad. A moldvai közösségek nyelvi praxisában azonosított köztes szakasz jellemzői a következők: a visszaszoruló nyelven folytatott kulturális interakció a közösség felnőtt korosztályaira korlátozódik, de a nyelv intergenerációs folytonossága továbbra is fennáll a beszélők másodlagos és

harmadlagos szocializációjában kialakuló aktív kétnyelvűség által. Az előző fejezetben megfogalmaztam azt a feltevést, hogy valószínűleg a kontinuitás a felnövekvő szülői nemzedékek kizárólagosan többségi egynyelvű szocializációs stratégiái révén már a közeljövőben megszakad. A moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségekben megfigyelésünk szerint a fiatalabb beszélők kompetenciája a másodnyelvként elsajátított helyi magyar nyelvjárások aktív használatát általában csak szűk körű kommunikációs helyzetekben és témákhoz kötődően teszi lehetővé. A nyelvi identitás Le Page-i elmélete alapján valószínűnek tarthatjuk, hogy ez a korlátozott nyelvtudás sem hagyományozódik majd tovább a következő korosztályokra, azaz – a beszélők nyelvválasztásának ciklikus megoszlása ellenére – a közösségekben nyelvcseré meg végbe.

Fishman modellje azonban nem kizárólag deskriptív elemzése a nyelvcseré helyzeteknek, hanem a folyamat visszafordítását elősegítő nyelvi tervezés lépéseit is magába foglalja. Mivel a moldvai szocializációs gyakorlatról feltételeztem, hogy következményei a közeljövőben a 7. fokozatra jellemző elrendeződést mutatnak, és így a helyi közösségek a jövőben már mindhárom szocializációs szakaszban egynyelvű stratégiákat követnek, így a már nyelvcserében érintett közösségek számára a lineárisan következő, de feltehetőleg ugyancsak nyelvcserében végződő átmeneti fokozat elérése nyilvánvalóan kevésbé kedvező nyelvi tervezési lépés. A nyelvi tervezés jelenkori moldvai gyakorlatában mégis azt látjuk, hogy művelői ennek a köztes fokozatnak az elérésére vagy stabilizálására törekednek.

A több településen az utóbbi években megindított magyar nyelvi oktatás ugyanis értelmezhető akként, mint a közösségekben spontán módon élő késleltetett másodnyelvi szocializáció intézményes támogatása. Az oktatási program egyik fő céljaként Hegyeli Attila a magyar nemzeti (nyelvi) identitás kialakítását nevezi meg (Hegyeli 2001), de a helyi beszélők motivációi szempontjából ennél lényegesebb lehet – a magyarországi vendégmunka lehetőségéből a jövőben adódó kommunikációs szükségletek mellett – a nyelvi szocializáció moldvai gyakorlata, amely a tizenéves korú, korábban román egynyelvűként nevelődő fiatalok kétnyelvűvé válását normatívnak tekinti, és ehhez használja fel a magyartanítás kínálta lehetőségeket (Bodó 2004b).

A másod- és harmadlagos magyar nyelvi szocializáció intézményesen támogatott – de spontán módon is élő – gyakorlata mellett vagy helyett Fishman modelljével összhangban a nyelvcseré visszafordítását jóval hatékonyabban segítheti elő az elsődleges nyelvi szocializáció folyamatainak befolyásolása. Ez nem könnyen megvalósítható feladat, mivel éppen azokon a szociolingvisztikai színtereken szükséges beavatkozni a nyelvhasználat gyakorlatába, ahol az intézményi kontextusoknak igen csekély szerepe van. Fishman a beavatkozás lehetőségét a helyi beszélők olyan alsoportjainak kialakításában és támogatásában látja, amelyek érdekeltté tehetők a kortárs nyelvi szocializációs gyakorlattól különböző – a közösség nyelvi hagyományának folytonosságát biztosító – nyelvhasználati minták létrehozásában (Fishman 1991).

A késleltetett másodnyelvi szocializáció motivációit a nyelvi identitás Le Page-i elméletének keretében elemezve rámutattam arra, hogy a fiatal beszélők nyelvi viselkedése jelenleg a nyelvmegtartás ellenében hat. A nyelvcseré visszafordításához minden egyes közösségben mintaadó beszélők kezdetben szűk körének kialakítása szükséges, akik magyarnyelv-használati projekciók aktusaival készíthetnek másokat is a kortárs csoporti interakciók nyelvválasztásának és a jelenkori szocializációs gyakorlatnak a megváltoztatására. Kérdéses azonban, hogy a helyi

beszélőközösségekben a magyar nyelv társas jelentése a nyelvmegtartás szempontjából hatékonyan kapcsolható-e össze a magyar nemzeti identitással.

Az elsődleges szocializáció befolyásolásának egyik – de nem kizárólagos – eszköze lehet a magyar nyelv tanítását már az elsődleges nyelvi szocializáció szakaszában megkezdő kétnyelvű óvodai nevelés is, amelynek a nyelvmegtartáshoz való hozzájárulását több szempontból is értékelhetjük. Egyrészt ezzel a közösségi kétnyelvűség folytonossága a nyelvelsajátítás korai szakaszaira is kiterjedhet, és így elősegítheti a helyi magyar nyelvváltozatok fennmaradását. Másrészt az óvodai intézmények létrehozása – gyakorlati szempontból – talán az iskolai oktatásnál könnyebben valósítható meg, mivel ez az oktatási szint sok településen még nincsen jelen, így kevésbé lehet tartani az ellenérdekelt román nyelvű intézményekkel való konfrontációtól. És végül az oktatásnak ezen a szintjén olyan helyi származású munkatársi kör alakítható ki, amely – a magyarnyelv-oktatás jelenlegi tanári karával szemben – jóval szorosabban kötődik a helyi kétnyelvű beszélőközösségekhez, és így mint mintaadó beszélő is szerepet játszhat a nyelvi folyamatok befolyásolásában.

A nyelvi szocializáció és a nyelvi tervezés moldvai kontextusáról összefoglalóan elmondható, hogy a moldvai nyelvi tervezésnek az elsődleges nyelvi szocializáció befolyásolásáról lemondó jelenlegi praxisa sem elméleti, sem a helyi nyelvjárással megvalósított célnak tekintő gyakorlati megfontolásokból nem igazolható. A nyelvi tervezés legfontosabb moldvai feladata a beszélőközösségek stabil kétnyelvűségének fenntartása vagy újbóli kialakítása, és ebben központi szerepet játszhatnak a magyarnyelv-elsajátítást a nyelvi szocializáció minél korábbi szakaszaiban megvalósító törekvések.

Jegyzetek

¹ A továbbiakban a Kárpát-medencei magyar nyelvű közbeszédben *csángónak* vagy *csángómagyarnak* nevezett csoportokra a „moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségek” körülírással utalok. A talán körülményesnek tűnő megnevezés használata azért szükséges, mert a *csángó* és román megfelelője, a *ceangău* kiterjedése még a tudományos műszóhasználatban sem tekinthető egyértelműnek, továbbá a közösségek által használt belső etnonima nem mindig esik egybe a közösségeket a Kárpát-medencei magyar nyelvű hagyománynak megfelelően egységes csoportként azonosító külső etnonimával (vö. Pávai, é. n.; Bodó 2004a).

² A terepmunka az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszéke oktatóinak, doktorandusainak és egyetemi hallgatóinak részvételével – néhány helyi vagy Budapesten tanuló moldvai közreműködő segítségével – folyt. A vizsgált közösségek a következők: Balusest (Bălușești), Álbény (Albeni), Bukila (Buchila), Bogdánfalva (Valea Seacă), Balcseszku (Nicolae Bălcescu), Trunk (Galbeni), Nagypatak (Valea Mare), Kákova (Faraoani), Klézse (Cleja), Buda (Buda), Somoska (Somușca), Kispatak/Pokolpatak (Valea Mică), Tamás (Tămași), Gyoszény (Gioseni), Szalánc (Cireșoaia), Szitás (Nicoarești), Újfalva (Satu Nou), Bahána (Bahna), Frumósza (Frumoasa), Lészped (Lespezi).

³ Haugen modelljének táblázatba foglalt bemutatása részben eltér a tanulmány magyar nyelvű fordításának terminológiai megoldásaitól: a *policy planning* ’eljárásstervezés’ műszót nem „politikatervezés”-nek, a *language cultivation* ’nyelvi kiművelés’ kifejezést pedig nem „nyelvművelés”-nek fordítottam (lásd Haugen 1983/1998: 148).

⁴ A dialektális háttérű beszélők oktatási nyelvének kérdésével részletesen foglalkozik Kiss Jenő, bár elemzése nem a nyelvi tervezés keretében értelmezi a magyarországi közoktatás nyelvi gyakorlatának kívánatos változásait (Kiss, szerk. 2001: 145–152). A nyelvi tervezés modelljeire való hivatkozás hiánya feltehetően azzal áll összefüggésben, hogy a státustervezés kiterjesztett koncepciója még nem része a nyelvi tervezésről szóló magyar nyelvű tudományos közbeszédnek. Ezt támasztja alá, hogy több

összefoglaló nyelvi tervezési tanulmányban olvasható olyan – a dialektális háttérű beszélők nyelvi helyzetéből adódóan is vitatható – kijelentés, amely szerint a magyarországi egynyelvű közösségekben nincsen szükség státustervezésre (Tolcsvai Nagy 1996/1998: 256; Lanstyák 1998/2002: 132).

⁵ A Fishman-i modellben a visszaszoruló nyelv funkcióinak és beszélői létszámának együttes kiterjesztését azért is fontos hangsúlyozni, mert – mint láttuk – Cooper (1989: 32) éppen a szerint tesz különbséget státus- és nyelvsajátítás-tervezés között, hogy a státustervezést csak az előbbi céllal, míg a nyelvsajátítás tervezését kizárólag az utóbbival azonosítja.

⁶ A nyelvhasználati folyamatok befolyásolására irányuló további törekvéseknek a Fishman-i modellt követő elemzésére lásd Bodó és mtsai (2003). A tanulmány nem említi meg a magyar nyelvű misék bevezetésének kísérleteit, amelyek Fishman modelljében a 7. fokozathoz sorolhatók, tehát megfelelnek a fokozatok sorrendiségének a folyamatban lévő vagy már lezárult nyelvcserevel jellemezhető közösségekben. A nyelvcsere visszafordítására irányuló nyelvi tervezést azonban a magyar nyelvű misék szorgalmazásával feltehetőleg kevésbé lehet hatékonyan művelni, mivel a moldvai római katolikus vallású közösségekben az egyház társadalmi szerepe igen jelentős, és az egyházi intézmények egyértelműen elutasító álláspontot foglalnak el a magyar nyelv formális változatainak szakrális használatával kapcsolatban. Ebből adódóan a moldvai kétnyelvű beszélőközösségekben a magyar nyelvű misék bevezetése inkább a Fishman-i skálának azokhoz a fokozataihoz sorolható, amelyekben ugyan a modell eredeti változatában csak az iskolai oktatás feladata jelenik meg, de a nyelvhasználat intézményi jellegének hangsúlyozásával (lásd az 5. és a 4. fokozatot).

⁷ Az önálló „csángó” standard bevezetéséről szóló felvetés kritikáját lásd Bodó és mtsai (2003); Bodó (2004a); Heltai (2004); Bodó (megjelenés előtt).

⁸ A késleltetett másodnyelvi szocializációt az eddig vizsgált települések közül közösségi érvényű jelenségment figyeltük meg Álbény, Bukila, Bogdánfalva, Nagypatak, Kákova, Klézse, Buda, Somoska, Kispatak/Pokolpatak, Szitás, Újfalu, Bahána és Frumósza beszélőközösségében. Mivel ezekben a közösségekben sem teljes körű e szocializációs gyakorlat, a jövőben megoldandó feladat, hogy több társadalmi tényező együttes elemzésével írjuk le azon beszélői alcsoportokat, amelyekben a késleltetett másodnyelvi szocializáció jelen van.

⁹ Az interjúk azonosítója a település magyar és román neve, majd zárójelben a terepmunkás(ok) nevének monogramja, valamint az adott közösségben készített interjújuk sorszáma. (A hangkazettára rögzített interjúk megtalálhatók az ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszékén.) Az átírás során a Balogh Lajos (1974: 89–112) által a néprajzi szövegfelvételek dialektológiai lejegyzésére kialakított eljárást kiegészítettük a társalgáselemzésben használt és a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúban bevezetett transzkripció megoldásokkal. A szövegek átírásában a félkövér betűtípussal kiemelt román nyelvi részlet jelölése mellett alkalmazott szimbólumok a következők:

Tm	terepmunkás (ha többen vannak, nevük rövidítésének ábécésorrendjében Tm1, Tm2 stb.)
I	informátor (ha többen vannak, megszólalásuk sorrendjében az Inf1, Inf2 stb. számozást alkalmazzuk)
(.)	0,5 másodpercnyi vagy rövidebb szünet
(..)/(...)	0,5 másodpercnél hosszabb/egészen hosszú (3 másodpercet meghaladó) szünet
()	a magyar köznyelvhez képest nem realizálódó fonémák, pl. <i>mě(r)t</i>
[]	két vagy több beszélő közti átfedés eleje és vége
<>	nem nyelvi megnyilvánulások (nevetés, köhögés, sírás stb.), valamint a lejegyzést végző személy egyéb megjegyzései, például a tájszavak és a román nyelvi szövegrészletek magyar köznyelvi megfelelője.
-	a beszélő félbehagyja az elkezdett szöveget (szót, szerkezetet), pl. <i>el- elmént oda</i>
/	rácsatlakozás (beszélőváltás szünet nélkül, mindkét beszélőnél jelölve)
ööö	hezitálás (időtartamától és minőségétől függően jelölve)
#	érthetetlen szótag

¹⁰ A helyi magyar nyelvjárások idézett elemeit az interjúrészletek kivételével dőlt betűs írással, hangtanilag köznyelviessített formában közlöm.

¹¹ Le Page és Tabouret-Keller (1985) *diffusion* és *diffuse* műszavának magyarításában nem követem a Sándor Klárától, Peter Trudgill (1992/1997) szociolingvisztikai szakszótárának fordítójától javasolt *szóródás* és *szórt* terminusok használatát, mivel az utóbbi kifejezés nem hordozza magában a jelenség

folyamatként való értelmezésének lehetőségét. A dolgozatban ehelyett a *széttartóság* és a *széttartó* műszavakat használom.

¹² A román egynyelvű elsődleges szocializáció elterjedésének folyamatát úgy értelmezhetjük, hogy a beszélőközösség szűkebb rétegét alkotó „korai alkalmazók” (Milroy 1992) azonosulnak az innovátorok által bevezetett új értelmezéssel, ezzel szemben a közösség többségét adó további alcsoportok, amelyek később kapcsolódnak be az új nyelvhasználati gyakorlatba, mintakövető nyelvi viselkedést mutatnak. Ezek a beszélők a presztízscsoport viselkedését követik, mivel nincsen különösebb okuk arra, hogy ne így viselkedjenek. A Hegyeli Attila (2004) által felsorolt motivációkat (a román nyelv ismeretének hiányából fakadó hátrányok az iskolában, kórházban, munkahelyen stb.) így részükről inkább a folyamat utólagos interpretációjának tekinthetjük, és kevésbé a változásban való részvétel interiorizált motivációinak.

¹³ A moldvai magyar nyelvváltozatok széttartóságának mértéke közösségenként is eltérhet egymástól; két helyi beszélőközösség nyelvváltozatának e szempontból is értékelhető összehasonlításához lásd Bodó és Eriş (2004).

Hivatkozások

- Annamalai, E. 1998. Language survival in India: Challenges and responses. In Kazuto Matsumura (szerk.), *Studies in Endangered Languages. Papers from the International Symposium on Endangered Languages, Tokyo, November 18-20, 1995*. Tokyo: Hituzi Syobo. 17–31.
- Balogh Lajos 1974. A népköltési (folklor) alkotások dialektológiai szöveggondozásának kérdései. In Voigt Vilmos és Balogh Lajos, *A népköltési [folklor] alkotások kritikai kiadásának szabályzata*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 89–112.
- Benő Attila és Murádin László 2002. Csángó dialect – Csángó origins. In Diószegi László (szerk.), *Hungarian Csángós in Moldavia: Essays on the Past and Present of the Hungarian Csángós in Moldavia*. Budapest: Teleki László Foundation–Pro Minoritate Foundation. 163–175.
- Blommaert, Jan 1996. Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. *Language Problems and Language Planning* 20(3): 199–222.
- Bodó Csanád 2004a. Szociolingvisztikai szempontok a moldvai magyar–román kétnyelvű beszélőközösségek kutatásában. *Magyar Nyelv* 100: 347–358.
- Bodó Csanád 2004b. Nyelvek és közösségek vitalitása Moldvában. In Kozma István és Papp Richárd (szerk.), *Etnikai kölcsönhatások és konfliktusok a Kárpát-medencében*. Budapest: Gondolat – MTA Etnikai Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 150–160.
- Bodó Csanád (megj. előtt) Nyelv vagy nyelvjárás? Státustervezés a moldvai magyar és a dél-dunántúli bojás nyelvváltozatok körében. Előadás a 13. Élőnyelvi Konferencián (Kolozsvár, 2004. szeptember 6–8.).
- Bodó Csanád és Eriş Elvira 2004. A román kölcsönszók használata két moldvai beszélőközösségben. In Kiss J. (szerk.), 67–96.
- Bodó Csanád, Heltai János Imre és Tarsoly Eszter 2003. Nyelvi tervezés Moldvában. In Drescher J. Attila és Herr Judit (szerk.), *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*. Szekszárd – Pécs – Budapest: PTE és MANYE. 67–72.
- Cooper, Robert L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dorian, Nancy C. 1981. *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dressler, Wolfgang U. 1981. Language shift and language death – a Protean challenge for the linguist. *Folia Linguistica* 15: 5–28.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. 1993. Reversing language shift: Successes, failures, doubts, and dilemmas. In Ernst Håkon Jahr (szerk.), *Language Conflict and Language Planning*. Berlin és New York: Mouton de Gruyter. 69–81.
- Fishman, Joshua A. (szerk.) 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gal, Susan 1979. *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Gal, Susan 1996. Language shift. In Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdenek Starý és Wolfgang Wölck (szerk.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact*. 1. kötet. Berlin és New York: Walter de Gruyter. 586–593.
- Gazda József 1994. A nyelv és a magyarságtudat szintjei a moldvai csángóknál. *Néprajzi Látóhatár* 3(1–2): 269–281.
- Hamers, Josiane F. és Michel H. A. Blanc 1989. *Bilingualism and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, Einar 1972/1998. Linguistics and language planning. In Uő., *The Ecology of Language. Essays*. Stanford: Stanford University Press. 159–186. (Magyarul: Nyelvészet és nyelvi tervezés. In Tolcsvai Nagy G., szerk. 1998: 11–29.)
- Haugen, Einar 1983/1998. The implementation of corpus planning: Theory and practice. In J. Cobarrubias és J. A. Fishman (szerk.), *Progress in Language Planning*. Berlin: Mouton. 269–289. (Magyarul: A korpusztervezés kivitelezése: elmélet és gyakorlat. In Tolcsvai Nagy G., szerk. 1998: 143–160.)
- Hegyeli Attila 2001. A moldvai csángók magyar nyelvi oktatásának szükségességéről. *Regio* 12(4): 181–194.
- Hegyeli Attila 2004. Moldvai katolikus gyermekek nyelvhasználatáról. In Kiss J. (szerk.), 113–124.
- Heltai János Imre 2004. A magyar–román nyelvcserevel kapcsolatos vélekedések moldvai kétnyelvű beszélőközösségekben. In Kiss J., (szerk.), 125–135.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
- Kiss Jenő (szerk.) 2004. *Nyelv és nyelvhasználat a moldvai csángók körében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. (MNyTK. 221. sz.)
- Kloss, Heinrich 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. (International Center for Research on Bilingualism, Publication B-18.) Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kroskrity, Paul V. 1998. Arizona Tewa kiva speech as a manifestation of a dominant language ideology. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard és P. V. Kroskrity (szerk.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press. 103–122.
- Lanstyák István 1998/2002. Magyar nyelvtervezés a Kárpát-medencében a 21. században. In Uő. és Szabó Mihály Gizella, *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony: Kalligram. 127–141.

- Le Page, Robert B. és Tabouret-Keller, Andrée 1985. *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McConvell, Patrick 1991. Understanding language shift: A step towards language maintenance. In Suzanne Romaine (szerk.), *Language in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press. 143–186.
- Milroy, James 1992. *Linguistic Variation and Change. On the Historical Sociolinguistics of English*. Oxford: Blackwell.
- Pávai István é. n. [1999.] Etnonimek a moldvai magyar anyanyelvű katolikusok megnevezésére. In Pozsony F. (szerk.), 69–82.
- Pozsony Ferenc (szerk.) é. n. [1999.] *Csángósors. Moldvai csángók a változó időkben*. H. n. [Budapest]: Teleki László Alapítvány.
- Pozsony Ferenc 2002. *Ceangăii din Moldova*. Cluj: Asociația Etnografică Kriza János.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ricento, Thomas 2000. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics* 4(2): 196–213.
- Sándor Klára 1998. A nyelvcsere és a vallás összefüggése a csángóknál. In Jankovics J., Monok I. és Nyerges J. (szerk.), *A magyar művelődés és a kereszténység*. II. kötet. Budapest és Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság és Scriptum Rt. 1130–1150.
- Sándor Klára 2000. National feeling or responsibility: The case of the Csángó language revitalization. *Multilingua* 19(1–2): 141–168.
- Sándor Klára 2003. Magyar nyelvésztés? Megjegyzések a csángó beiskolázási kísérletről. In Osvát Anna és Szarka László (szerk.), *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör–MTA Kisebbségkutató Intézet. 153–182.
- Schmidt, Annette 1985. *Young People's Dyrbal: An Example of Language Death from Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tánczos Vilmos é. n. [1999.] A moldvai csángók lélekszámáról. In Pozsony F. (szerk.), 7–32.
- Thomason, Sarah Grey és Kaufman, Terrence 1988. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996/1998. Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben. In Uő. (szerk.), 253–264.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. *Elmélet és gyakorlat a nyelvi tervezésben*. Előadás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozón (Palást, 2004. október 1–3.) <http://www.gramma.sk/hu/kozonsegszolgalat/alkalmazott/tng2.rtf>
- Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 1998. *Nyelvi tervezés. Tanulmánygyűjtemény*. Budapest: Universitas.
- Tollefson, James W. 2002. Limitations of language policy and planning. In Robert B. Kaplan (szerk.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 416–425.
- Trudgill, Peter 1992/1997. *Introducing Language and Society*. London: Penguin. (Magyarul: *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.)
- Tsitsipis, Lukas D. 2003. Implicit linguistic ideology and the erasure of Arvanitika (Greek–Albanian) discourse. *Journal of Pragmatics* 35: 539–558.

Linguistic socialisation and language planning in Hungarian–Romanian bilingual speech communities in Moldavia

ABSTRACT

Early models of language planning did not take it to be possible to influence primary linguistic socialisation. That approach becomes dubitable whenever language planning aims at the retention of the recessive language in communities living in a situation of language shift as is the case in Hungarian–Romanian bilingual speech communities in Moldavia. This is because, in most communities, what language shift means is exactly the replacement of the language of primary linguistic socialisation, the suppression of the transmission of the minority language. Therefore the approach that rejects the possibility of influencing primary linguistic socialisation gives up influencing language shift in a direct manner. The contradiction can be resolved within Fishman's model of Reversing Language Shift that extends the possibility of influencing sociolinguistic processes to primary linguistic socialisation as well. The author points out that the present practice of language planning in Moldavia does not take the insights of that model into consideration and does not aim at changing the present pattern of socialisation.

Hungarian–Romanian bilingual speech communities in Moldavia exhibit a peculiar practice of bilingual language acquisition that could be termed 'delayed second-language socialisation'. Delayed second-language socialisation does not contribute to a long-term survival of local Hungarian dialects despite the fact that, during secondary or tertiary socialisation, productive use of that variety takes place in the younger generations of speakers. The author presents that socialisation pattern by identifying diachronic strategies of language choice, interpreting the motivations for the phenomenon in the theoretical framework of the 'acts of linguistic identity'. In spite of the Moldavian peculiarities of bilingual language acquisition, a prerequisite of language retention is to establish or maintain the practice of primary socialisation in the regressive language in these speech communities, too.

Socializarea limbii și proiectarea limbii în comunitatea bilingvă româno-maghiară din Moldova

REZUMAT

Modelul primar al proiectării limbii nu crede că este posibilă influențarea socializării limbii primare. Această ipoteză devine discutabilă, dacă proiectarea limbii se referă la menținerea limbii aflate în regresie în comunitățile care sunt în situația schimbării limbii ca și în comunitățile bilingve româno-maghiare din Moldova. Înlocuirea limbii – caracteristică comunităților -, fiindcă tocmai în cele mai multe comunități schimbarea limbii primare socializate este corespondentă cu reținerea redării limbii minoritate.

În acest caz modalitatea care respinge influența socializării limbii primare renunță la posibilitatea de a influența în mod direct înlocuirea limbii. Această contradicție poate fi rezolvată prin schimbarea limbii, după modelul lui Joshua Fishman, care extinde posibilitatea influenței procesului sociolingvistic în socializarea limbii primare. Autorul demonstrează că actualul model al proiectării limbii în Moldova nu ia în considerație aprecierea modelului și nu optează spre schimbarea actualului model de socializare.

În comunitatea bilingvă româno-maghiară din Moldova există o metodă aparte de însușire a ambelor limbi, metodă numită socializare secundară întârziată. Această socializare secundară întârziată nu contribuie la menținerea pe termen lung a dialectului maghiar local, deși în rândul socializării secundare, în generația vorbitorilor tineri apare folosirea productivă a acestui dialect. Autorul prezintă acest model de socializare identic cu strategiile diacronice ale

alegerii limbii, apoi definește motivația acestui fenomen în cadrul identității limbii. În ciuda caracteristicilor moldovene ale socializării bilingve, condiția menținerii limbii în aceste comunități este formarea sau susținerea socializării limbii primare aflate în regres.