

Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben¹

ISTVÁN LANSTYÁK
Language Problems of the Hungarian Speech Community in Slovakia

81`242
81`373.46
811.162.4:37
811.511.141:37

Keywords: language problems, Hungarian speech community, mother tongue teaching, second language teaching, Hungarian as a second language, borrowing, Slovak language policy.

Bevezetés

Dolgozatomban a szlovákiai magyar beszélőközösségben jelentkező néhány *társadalmi szintű, tudatosult, nyílt, tartós, súlyos, nehezen megoldható típusproblémáról* beszélek. Nem helyhez és időhöz, ill. meghatározott személyekhez köthető ún. *egyedi* problémákról lesz tehát szó, hanem az ilyenek tanulságait általánosítva a problémákról mint típusokról, azaz *típusproblémákról*, mégpedig olyanokról, amelyek a szlovákiai magyar beszélőközösség legtöbb rétegében jelen vannak (ezért *társadalmi szintűek* ezek a problémák), a hétköznapi beszélők is észlelik őket, gondolkodnak rajtuk és beszélnek róluk (ezért tartoznak a *tudatosult* és *nyílt* problémák kategóriájába), régóta fennállnak és valószínűleg még sokáig kell számolnunk velük (ezért *tartósak*), az emberek életét nemegyszer nagymértékben megnehezítik (ezért *súlyos* problémák), megoldásuk túlmutat a szűkebb értelemben vett nyelvalakításon: társadalmi, politikai, gazdasági és más tényezők megváltoztatását igényli (ezért tartoznak a *nehezen megoldható* problémák közé).

A nyelvi problémáknak ezekről a típusairól egy korábbi közleményemben írtam részletesebben (Lanstyák 2010a, szlovák nyelvű változata 2010d), egy részüket rövid példa

-
1. A nyelvi problémákkal kapcsolatos kutatások a Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján folytak és folynak az MTA támogatásával. Itt szeretném megköszönni Misad Katalin észrevételeit és Kitlei Ibolya javításait.

bemutatásával illusztrálva. Itt most a céloom az, hogy néhány konkrét problémát részletesebben is bemutassak, felhasználva az említett írás és más, hasonló témájú közlemények (Kolláth–Lanstyák 2007; Lanstyák 2007a, 2008, 2009a, 2010b, 2010c, 2010e, 2011; Lanstyák–Szabó Mihály 2000/2002, 2009) tanulságait.

Arra, hogy elmondjam a véleményemet néhány fontos, a szlovákiai magyarok nagy tömegeit nyomasztó problémáról, elsősorban Misad Katalin gyűjteményes kötet (2009) ihletett, melynek tíz fejezete közül a legtöbb kimondottan nyelvi problémákkal foglalkozik. A könyv egyes tanulmányai korábban javarészt önállóan is megjelentek folyóiratban vagy tanulmánykötetben, s bár tematikailag sokszínűek, a kötet maga mégis egységes. Ezt az egységességet elsősorban két jellegzetes megközelítés biztosítja, melyek a könyv címében is ki vannak emelve: az egyik a kontaktológiai szempont (a tanulmányokban közös az, hogy a magyar–szlovák nyelvérrintkezés különféle vonatkozásaival foglalkoznak), a másik pedig az eredmények gyakorlati hasznosításának erőteljesen artikulálódó igénye: az összes tanulmány az alkalmazott nyelvészet tárgykörébe sorolható, melyet legújabban találóan „hasznos nyelvészet”-nek is neveznek. Ez a „hasznosság” pedig abban mutatkozik meg, hogy az egyes írások közvetlen vagy közvetett célja hozzájárulni a szlovákiai magyar beszélőket nyomasztó súlyos problémák megoldásához.

A problémák, amelyekkel Misad Katalin az egyes tanulmányokban foglalkozik, alapvetően öt nagy csoportba sorolhatók. Az első csoportot a szlovákiai magyar szaknyelvekkel kapcsolatos súlyos gondok alkotják, melyekkel a korpuszalakítás² keretében szoktak foglalkozni, ugyanakkor – ahogy az a szerző fejtegetéseiből is kiderül – a helyzet radikális státusalakítási³ lépések nélkül aligha fog megváltozni. A szaknyelvek jelenlegi problémái ugyanis a mindenkori szlovák nyelv- és oktatáspolitikának a (romlott) gyümölcssei, így a helyzet radikális javítása is nyelv- és oktatáspolitikai változásokat igényel. A problémakör fontosságára utal, hogy a szerző három tanulmányt is szentel a szaknyelvek, a szaknyelvi terminológia kérdéseinek.⁴

A társadalmi szintű nyelvi problémák második nagy csoportjába az anyanyelvi neveléssel kapcsolatos kérdések – „vétségek és kétségek” – tartoznak (vö. Jakab 1987). Mindenki tudja, hogy régióinkban a legtöbb kisebbségi etnikum fennmaradása elképzelhetetlen anyanyelvének fennmaradása nélkül (a romák a kivétel), a magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó anyanyelvi nevelés botrányos állapotával mégis alig foglalkoznak az illetékesek. Pedig talán ez az a terület, amely a legkevésbé van kiszolgáltatva az államhatalomnak, mivel az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszertani kérdé-

-
2. A korpuszalakítás a nyelvalakításnak az a válfaja, amely a nyelv állományára irányul: ennek legfontosabb területe a szókincsbővítés, az új szavak, szakkifejezések stb. létrehozása.
 3. A státusalakítás a nyelvalakításnak az a válfaja, amely a nyelvhasználat kontextusára irányul: ide tartoznak azok a nyelvpolitikai lépések (pl. nyelvtörvények elfogadása), amelyek erősítik vagy gyöngítik egyes nyelvek, nyelvváltozatok pozícióját.
 4. A szaknyelvi regiszterek fejlesztésének szemantikai és pragmatikai összefüggései szlovákiai magyar viszonylatban (11–27. p.); Terminológiai problémák a szlovák–magyar, illetve magyar–szlovák vonatkozású szakszótárakban és szakkifejezés-gyűjteményekben (29–70. p.); A hangzó beszéd sajátosságai (193–211. p.); A magyar mint kisebbségi nyelv használatának gyakorlata a hivatalos érintkezésben (71–91. p.).

seibe a szlovák hatóságok tudtommal nem nagyon avatkoznak bele. Más kérdés persze, hogy az anyanyelv megmaradásában az anyanyelvi nevelés csak egy, nem is annyira lényeges tényező. Az anyanyelvi neveléssel a kötet két írása foglalkozik.⁵

A harmadik nagy problémakört a másodnyelvoktatással kapcsolatos problémák alkotják. Az előzőhöz, az anyanyelvi neveléshez hasonlóan, ez a probléma valamilyen módon és mértékben minden szlovákiai magyart érint, attól függetlenül, hogy magyar vagy szlovák tanítási nyelvű iskolába járnak-e, beleértve azokat is, akik (egyik) anyanyelvükként sajátítják el a szlovákot. A szerző a magyar tanítási nyelvű iskolákban folyó szlovákoktatás problémáival foglalkozik, de fontos megjegyezni, hogy a nem anyanyelvükön tanuló szlovákiai magyar gyermekek nyelvsajátítási problémáit is érdemes lenne behatóan vizsgálni. A másodnyelvoktatásnak a szerző egyetlen írást szentelt kötetében.⁶

A negyedik nagyobb témakörbe a helyesírás problémáit lehet sorolni: ezek ugyan sokkal kevésbé hűsbavágóak, mint a szaknyelvek, az anyanyelvi nevelés vagy a másodnyelvoktatás problémái, ugyanakkor szintén viszonylag sok embert érintenek, ezért mindenképpen érdemes velük foglalkozni. Megoldásuk részben a szlovákiai magyar iskolákban folyó anyanyelvi nevelés hatáskörébe tartozik, részben viszont közmagyar korpuszalakítási feladat. Ennek a témakörnek két írást szentelt a szerző.⁷

A Misad Katalin által tárgyalt ötödik témakör bizonyos szempontból „kakukktojás”, más szempontból azonban szervesen illeszkedik a kötetbe: a kötet egyik írása a magyar mint idegen nyelv oktatásának gyakorlati kérdéseit taglalja.⁸ Ez a témakör szigorúan nem tartozik dolgozatom tárgyához, hiszen a magyar mint idegen nyelv oktatásának problémái közvetlenül nem a szlovákiai magyar beszélőkörösség problémái, ugyanakkor az ilyen jellegű kutatások igenis hasznosíthatók a szlovákiai magyar beszélőkörösség számára is. Nincs ugyanis éles határ a „vérbeli” etnikai szlovákok és a nyelvcsere állapotában lévő magyarok közt, akiknek a számára hasznos volna nyelvi rehabilitációs programokat kidolgozni, ezek pedig nem nélkülözhetik a magyar mint idegen nyelv oktatásának tanulságait.

Misad Katalin könyvének utolsó fejezete eltér az összes többitől abban, hogy nem nyelvi problémákkal foglalkozik, hanem azokat a nyelvi irodákat mutatja be, amelyek 2001-ben a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával épp azért jöttek létre Szlovákiában, a Kárpátalján, Erdélyben és – felemás módon – a Vajdaságban is, hogy a nyelvalkítás különféle eszközeinek alkalmazásával, illetve az azt megalapozó nyelvészeti kutatásokkal és nyelviadatbázis-építéssel hozzájáruljanak a határon túli magyar beszélőkörösségek nyelvi problémáinak megoldásához. A szlovákiai iroda Dunaszer-

-
5. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben (139–158. p.); A hangzó beszéd sajátosságai. Mutatványok a Szép magyar beszéd verseny hangzási–nyelvi jellegzetességeiből (193–211. p.).
 6. A szlovák nyelv oktatásának helyzete a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben (159–175. p.).
 7. Standardtól eltérő helyesírási formák a szlovákiai magyar nyelvű sajtóban (93–117. p.); Nagybetűsítések a szlovákiai magyar írásgyakorlatban (119–138. p.).
 8. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen (177–192. p.).

dahelyen működik Gramma Nyelvi Iroda néven, a kárpátalji Beregszászban Hodinka Antal Intézet néven, az erdélyi Kolozsváron és Sepsiszentgyörgyön Szabó T. Attila Nyelvi Intézet néven; a Vajdaságban az MTA által támogatott helybeli munkatársak más intézmények kötelékében végeznek a nyelvi irodákéhoz hasonló nyelvalakító, kutató és adatbázis-építő tevékenységet. Ezekhez az irodákhoz csatlakozott 2007-ben a három ún. kiséregió – Horvátország, a szlovéniai Muravidék és az ausztriai Őrvidék – közös nyelvi irodája, az Imre Samu Intézet. Ezek az irodák alkotják a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózatot, melyet szoros kötelék fűz az MTA Nyelvtudományi Intézetéhez.⁹

Dolgozatom érdemi részében egy-egy fejezetben áttekintem a fentebb említett öt témakör közül az első hármat, ismertetve Misad Katalin fontosabb megállapításait és hozzáfűzve saját észrevételeimet, ill. az elmúlt negyedszázadban folytatott kutatásaim idevágó eredményeit, tanulságait.

A szlovákiai magyar szaknyelvek problémái

A szaknyelvek jelentőségét a nyelvváltozatokon belül nem lehet túlbecsülni; jól mutat erre az a Misad Katalin által is idézett adat, mely szerint a szaknyelvi szókincs alkotja a magyar szókészlet nagyobb részét, s egyes számítások szerint a modern társadalmakban az írásbeliség nagyobb része épp szaknyelvi közleményekből áll (11. p.). A kisebbségi kétnyelvűség körülményei közt a szaknyelvek anyanyelvi művelésére csak korlátozottan van lehetőség, mivel a szaktudományok és szakmák művelésének fórumai javarészt államnyelvűek. Különösen igaz ez a tudományos kutatásra és a felsőoktatásra, amelyek a szaknyelvek művelésének legfőbb szinterei, ezekben ugyanis a kisebbségi nyelvek jelenléte köztudomásúan minimális. Nem sokkal jobb a helyzet azon a szintereken sem, amelyeken a szaknyelveknek nem annyira a művelése folyik, hanem inkább a használata (a használat persze bizonyos értelemben nagyon is „művelés”): a legtöbb munkahelyen – legyen szó akár állami, akár magánkezekben lévő intézményről, szervezetről, vállalkozásról – az írásbeli nyelvhasználat államnyelvű, a kisebbségi nyelv legfeljebb szóbeli változataiban jelenik meg, ahol használatát nem tiltják vagy nem korlátozzák (mert erre is vannak példák szlovákiai magyar viszonylatban is).

A szlovákiai magyar beszélőközösségben a szaknyelvek anyanyelvű művelésére szinte csak néhány társadalomtudomány esetében van lehetőség a magyar nyelvű, ill. a magyar nyelvet (is) használó felsőoktatási intézményekben, tanszékeken, valamint a kisebbségi tudományos műhelyekben. A szaknyelvek anyanyelvű használatának legfontosabb szintere a magyar tanítási nyelvű alap- és középiskola, továbbá – korlátozott mértékben – a legelső szintű közigazgatás; ezenkívül megjelenik a magyar nyelv a kereskedelemben és a szolgáltatásokban is, bár korántsem olyan mértékben, ahogyan

9. Az egyes irodákra, ill. a kutatóhálózatra I. Cserniczkó és mtsai 2005, Kolláth és mtsai 2005, ill. az egyes irodák honlapjait: www.lett.ubbcluj.ro/~tjuhasz/sztanyi/index.html (Szabó T. Attila Nyelvi Intézet), www.gramma.sk (Gramma Nyelvi Iroda), www.kmf.uz.ua/egysegek/kutatomuhelyek/magyarsagkutato/index.html (Hodinka Antal Intézet), www.isnyi.org (Imre Samu Nyelvi Intézet), www.mtt.org.yu/vak/kutatasok (Magyarságkutató Tudományos Társaság), www.korpusz.org.yu (Vajdasági Magyar Nyelvi Korpusz).

ez lehetséges és kívánatos volna. Az említett nyelvhasználati színtereken a dolog természetéből fakadóan a szaknyelveknek csak a középső, ill. alsó rétege használatos, az is inkább szóbeli, mint írásbeli formájában, ennél fogva pedig sokszor inkább informális, mint formális stílusváltozatokban jelenik meg.¹⁰

Misad Katalin a szaknyelveknek, ill. a szakterminológiának a középső szintjével foglalkozik: egyik írásában (11–27. p.) olyan élelmiszer-ipari szakkifejezéseket és terméknevezéseket vizsgál, amelyek a magyarok településeken működő hiper- és szupermarketek, ill. kisebb élelmiszerüzletek kétnyelvű (szlovák–magyar) termékkatalógusaiból, ill. szórólapjairól származnak, vagyis a laikus vásárlóközönség tájékoztatását szolgálják; egy másik írásában (71–91. p.) a dunaszerdahelyi városi hivatalban felgyűjtött szlovák nyelvű hivatali szövegek magyar fordításával foglalkozik, vagyis ismét olyan szövegekkel, amelyeket a „szakember” a laikusok számára készített el; a harmadik idevágó írásában (29–70. p.) szlovák–magyar, ill. magyar–szlovák szakszótárak és szakkifejezés-gyűjtemények szókincsét vizsgálja, amely szakemberektől származik, és célja részben a szakemberek, részben a laikus szótárhasználók tájékoztatása.

Amint tudjuk, a szaknyelvek anyanyelvű művelésének és használatának korlátozottsága miatt a szaknyelvek területén erőteljesen jelentkezik a nyelvi hiány (a foga-

-
10. 1. A szaknyelvek felső rétegén az adott szakterülettel legmagasabb szinten foglalkozó szakemberek egymás közti kommunikációjában megjelenő szaknyelveket lehet érteni, azóké, akiknek a tevékenysége nem egyszerűen a szakma művelésére, hanem új szakmai ismeretek szerzésére – és ettől elválaszthatatlanul a szakterminológia bővítésére, fejlesztésére – irányul; alapvetően a tudományos és más szakmai jellegű publikációk nyelvéről van itt szó, ill. a tudományos konferenciák, szakmai rendezvények beszélt nyelvi megnyilatkozásairól. Az ilyen szintű szaknyelvet használó kommunikációt felső szintű szaknyelvi kommunikációnak nevezhetjük. – 2. A szaknyelvek középső rétegét az adott szakterület szakembereinek szakmai kommunikációjában használt szaknyelvek, azaz pl. két földrajz szakos tanár, két üzemmérnök, két önkormányzati tisztviselő vagy akár két vízvezeték-szerelő egymással való szakmai kommunikációja során használt szaknyelv képezi, figyelembe véve persze az írott és a beszélt nyelv formalitás szerinti rétegződéséből adódó sajátosságokat. E szaknyelvi szinten zajlik a középszintű szaknyelvi kommunikáció. – 3. A szaknyelvek alsó rétegében helyezkednek el a szakemberek és laikusok kommunikációjában megjelenő szaknyelvek; ilyen szaknyelvek vannak jelen tanulási helyzetben, pl. a közoktatásban vagy a tudományos ismeretterjesztésben, ahol a szakember – a tankönyvszerző, a népszerűsítő cikk írója – szól a laikusokhoz – a diákokhoz, a laikus olvasókhöz –, és szakmai ismereteket közöl velük. Hasonló a helyzet az államigazgatásban és a közigazgatásban, amikor az államhatalom vagy az önkormányzat mint „szakember” laikusokkal, vagyis az ügyfelekkel kommunikál, továbbá a kereskedelmi és a szolgáltatói szférában, ahol a szakember (többnyire közvetítők segítségével) tájékoztatást nyújt az általa eladásra kínált termékekről vagy szolgáltatásokról a laikusok – a vevők, az ügyfelek – számára. Ezt nevezük tehát alsó szintű szaknyelvi kommunikációnak. – 4. Ezenkívül megkülönböztethetjük a szaknyelveknek egy még alacsonyabb, legalsó rétegét is, amely a laikusok egymás közti szakmai kommunikációját jellemzi, amikor pl. egy hobbikertész elmondja a másíknak, hogyan metszi a szőlőt, egy nem autószerelő egy másíknak, mi volt a baja a gépkocsijának, egy gimnazista egy másíknak mesél egy olyan szakterületről, amely nagyon érdekli stb. Ilyenkor legalsó szintű szaknyelvi kommunikáció folyik. Természetesen az említettek nem érték kategóriák, még csak nem is igény szinteket jeleznek, hiszen a legalsó szintű szaknyelvi kommunikáció is lehet a maga szintjén „igényes”.

lomra I. Lanstyák 2000, 176–184. p., 2002a, 2002b, 89. p.; I. még Lanstyák 2010b, 36–39. p.), ez pedig tág teret enged a többségi nyelv hatásának nemcsak a szűken vett szókincsben, hanem a mondatfűzésben és a szövegtani jellemzőkben, továbbá az írott nyelv esetében kisebb mértékben a helyesírásban is. Mivel hasonló a helyzet a Kárpát-medence többi kisebbségi magyar beszélőközösségében, fennáll a szaknyelvek szétfejlődésének veszélye, ahogy arra Misad Katalin több helyen is figyelmeztet (11–12., 14., 29. p.).

A külön szlovákiai, erdélyi, kárpátaljai, vajdasági stb. magyar szaknyelvek kialakulásával a Magyarország határain kívül élő magyar beszélőközösségek számára körülményesebbé válna az anyaországgal való kapcsolattartás: megnehezítené a kisebbségben élő magyar szakemberek kommunikációját magyarországi kollégáikkal, a kisebbségi magyar fiatalok magyarországi továbbtanulását, a magyarországi tan- és szakkönyvek használatát stb. (11–12. p.)

Szemben a mindennapi beszélt nyelvvel vagy a szépirodalom nyelvével, ahol a nyelvi variabilitás nem zavaró, sőt sokkal inkább kívánatos, mivel lehetővé teszi a beszélő szándékának finomabb kifejezését, identitásának „elegáns” jelzését, a színesebb, változatosabb, hatásosabb fogalmazásmódot, a szaknyelvekben a variabilitás ellene megy az egyértelműség alapvető követelményének, és ezért más nyelvváltozatokhoz képest jóval szűkebb körben érvényesül.

Mivel a szlovákiai magyar szaknyelvi szövegek tetemes része szlovákból való fordítás, a szlovákiai (és más kisebbségi magyar) szaknyelvek vizsgálata valójában a fordítástudomány illetékességi körébe is tartozik, pontosabban a fordítástudomány és a kontaktológia határterületén helyezkedik el, ugyanakkor igazán meggyőző eredmények véleményem szerint csak akkor szülehetnek, ha ezek a vizsgálatok társasnyelvészeti, azaz szociolingvisztikai szemléletűek. Így például a szerző által vizsgált termékkatalógusokban és szórólapokon megjelenő magyar nyelvű terméknevek, a dunaszerdahelyi magyar nyelvű hivatali szövegekben található sajátos kifejezések vagy a kétnyelvű szótárakban talált nemstandard magyar szavak és kifejezések értékelésekor többféle szempontú elemzésre is szükség van:

1. Kontaktológiai szempontból a kérdés az, milyen kapcsolat van a forrásnyelvi szlovák szakkifejezés és célnyelvi magyar megfelelője között, azaz milyen módon nyilvánul meg (ha megnyilvánul) a magyar megfelelő létrehozásában a kontaktushatás. A szerző legtöbbször a különféle kölcsönszótípusokba sorolja a létrejövő kifejezéseket, ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy kölcsönzésről csak olyankor beszélhetünk, ha a célnyelvi formát nem a fordító alkotta, hanem az már eleve él a szlovákiai magyar beszélőközösségben vagy annak valamely részében; ellenkező esetben csak interferenciáról vagy kontaktushatásról beszélhetünk; igaz, ennek formái megfelelnek a kölcsönszavak egyes típusainak (ami nem meglepő, hiszen a kölcsönszavak megjelenése a kontaktushatás társadalmi szintű, hosszabb távú nyelvi következménye).

2. Fordításelméleti szempontból az egyik legizgalmasabb kérdés az, hogy a fordító (aki maga rendszerint nem szakembere az adott szakterületnek, és nem is ismeri a közmagyar szakterminológiát) milyen fordítási stratégiákat alkalmaz a felmerülő nyelvi problémák megoldására. A különféle „fordítási inadekvátságok” különféle

fordítási stratégiák alkalmazásának a következményei. Ezek a stratégiák mind legitimnek mondhatók, még ha alkalmazásuk olykor olyan fordításhoz vezet is, amely az adott kontextusban valamilyen szempontból, bizonyos nyelvi ideológiák fényében nem a legmegfelelőbb.

3. Annak megítélésében, hogy egy-egy fordítási megoldás mennyire megfelelő, nem tekinthetünk el a kontextustól – és itt jön be a képbe a társasnyelvészeti szempont. Az élelmiszer-ipari termékek megnevezésének fordítása esetében, amelyek egy áruház vagy élelmiszerüzlet reklámújságában vagy szórólapján jelennek meg, a cél a vásárlók tájékoztatása (a címzettek tehát nem élelmiszer-ipari szakemberek), vagyis a főntebb említettek közül középső szintű szaknyelvi kommunikációról van szó, sőt ha úgy vesszük, hogy a fordító kommunikál a vásárlókkal, akkor akár alsó szintű szaknyelvi kommunikációról is beszélhetünk, tekintve, hogy a fordító is laikus. Az olvasó tájékoztatását ráadásul a legtöbb esetben a terméket ábrázoló fénykép is segíti; ezenkívül figyelembe kell venni, hogy az olvasóközönség nagy része kétnyelvű, vagyis az első helyen szereplő szlovák megnevezést is érti; a magyar fordításnak nem annyira tájékoztató, hanem inkább szimbolikus funkciója van. Ilyen körülmények közt nem biztos, hogy annyira lényeges, hogy a fordító a pontos közmagyar szaknyelvi terminust használja, sőt (figyelembe véve egyes szaknyelvi terminusok bonyolultságát, nehézkességét, mesterkéeltségét) ez még kontraproduktív is lehet.¹¹ Nem biztos például, hogy problémát jelent a reménybeli vásárlónak, ha a *chlieb tmavý krájaný* (magyarul *szeletelt barna kenyér*) terméknevét magyar megfelelőjeként csak ennyit tüntet fel a fordító: *barna kenyér* (21. p.), főleg ha a fényképen látszik, hogy a kenyér szeletelt, és az olvasók nagy része amúgy is érti a *krájaný* szót.

Annak megítélésében, hogy egy-egy fordítási stratégia alkalmazása az adott helyzetben mennyire indokolt, figyelembe kell venni különféle gyakorlati szempontokat is, pl. ki a fordító, mennyi ideje van a fordítás elkészítésére, milyen segédeszközökkel rendelkezik, az adott felületen mennyi szabad hely áll rendelkezésre a magyar fordítás számára stb. Nem mindegy, hogy milyen áron (a szónak nemcsak pénzügyi értelmében) lehet elkészíteni a terminológiai pontos és az adott szakterület szempontjából adekvát fordítást, amely az esetek többségében nem is nagyon szolgál információforrásként, inkább szimbolikus jelentősége van.

A szerző megfigyelte többek között, hogy „egy-egy szlovák terméknevek többféle magyarországi megfelelője létezik: a szlovák *čerstvé maslo* megnevezésnek például a magyarországi kereskedelmi forgalomban a *teavaj*, *csemegevaj* vagy *márkázott vaj* felel meg” (22. p.), ugyanakkor az általa vizsgált forrásokban „szinte kivétel nélkül a szlovák megnevezés szó szerinti fordítása, a *friss vaj* szerepel, elvéve találkozni csak a *teavaj* műszóval, a másik két kifejezés egyetlen szlovákiai magyar árukatalógusban sem szerepel”. Fölmerül a kérdés, hogy ez baj-e. Nyilván baj, ha bajnak tekintjük azt, hogy a szlovákiai magyar vásárló nem tanulja meg a magyarországi terminusokat (kérdés, hasznát veszi-e ezeknek olyan mértékben, hogy nem ismeretük gondot okozhatna

11. Ez egyébként a szlovák eredetire is vonatkozik.

neki), ugyanakkor ha e megnevezések közt nincs tartalmi különbség,¹² akkor egyáltalán nem baj, hogy nem három kifejezés közül választ a fordító (milyen alapon?), sőt a szaknyelvek egyértelműsége szempontjából még az is inkább előnyös, ha a fordításban *friss vaj* szerepel, mert az olvasó ezt tudja legkönnyebben a szlovák *čerstvé maslo* kifejezéssel azonosítani.

A szótárak vizsgálatának egyik legérdekesebb tanulsága, hogy „az idegen eredetű szlovák kifejezés mellé abban az esetben is magyar megfelelő kerül, amikor a magyarországi szaknyelv szintén az idegen eredetű megnevezést részesíti előnyben” (40. p.). Erre a jelenségre több szótárból is hoz példákat a szerző, pl. *dogma – hittétel*, a standard magyarban: *hittétel, dogma; modelovanie – mintázás*, a standard magyarban: *modellezés* (40. p.); *deformácia – torzulás*, a standard magyarban: *deformáció, torzulás; disk – tárcsa, lemez*, a standard magyarban: *tárcsa, lemez, diszk* (45. p.). Ez a tendencia azért figyelemre méltó, mert élesen szembemegy a nyelvi gazdaságosság követelményeivel. A kétnyelvű beszélő sokkal könnyebben előhívja a mindkét nyelvben meglévő szavakat, kifejezéseket, ezek használata tehát kisebb mentális erőfeszítést igényel.¹³ A szótárak – úgy látszik – azon vannak, hogy megnehezítsék a szótárhasználók, ill. nyelvhasználók dolgát, és olyan lexémák használatára kényszerítsék őket, amelyek csak az egyik nyelvükben vannak meg. A szótáríróknak ez az eljárása azért is kontraproduktív, mert növeli a magyarországi és szlovákiai magyar nyelvváltozatok közötti távolságot, vagyis a „szétfejlődést” támogatja, legalábbis azt a benyomást kelti, hogy nagyobb a távolság a ténylegesnél, ami nyilvánvalóan nem jó a kisebbségi beszélőknek. Ezenkívül – ahogy a szerző is észreveszi – szűkíti a beszélők kifejezési lehetőségeit (58. p.).

Ezt a magatartást nem lehet mással magyarázni, csak a purista ideológia erőteljes érvényesítésével. A nyelvi purizmus az a meggyőződés, hogy a hagyományos, nem idegen eredetű szavak és más típusú morfémák eredendően helyesebbek, mint az idegen eredetű szavak és más típusú morfémák; hasonlóképpen az idegen minta nélküli, belső keletkezésű formák helyesebbek, mint azok, amelyeket idegen mintára alkottak. Ennek a meggyőződésnek nincs tudományos alapja (l. Lanstyák 2007b, 179–180., 184–190. p.; vö. még Lanstyák 2009b, 31. p.).

Érdekes, hogy a purizmus inkább csak a közvetlen kölcsönszavak¹⁴ esetében érvényesül, nyilván azért, mert az ún. „idegen szavak”, amelyek ellen az anyanyelvi nevelés

12. Misad Katalin személyes közlése szerint „az élelmiszerekre vonatkozó, uniós normákat is figyelembe vevő Magyar Élelmiszerkönyv szerint nincs tartalmi különbség a 3 megnevezés között, de ennek sokszor a magyarországi magyarok sincsenek tudatában”.

13. Ritkábban előfordul az is – nyilván amikor a szótáríró nincs résen –, hogy a szótárban idegen szó jelenik meg olyan szakkifejezésben, amely a közmagyarban nem használatos idegen szó: *populációsűrűség – hustota populácie*, standard magyar megfelelője: *népsűrűség* (53. p.).

14. A közvetlen kölcsönszavak ún. közvetlen kontaktushatás révén jönnek létre úgy, hogy az átdó nyelvől alapvetően átdó nyelvi hangalakban jönnek át a szavak az átvevő nyelvbe. Ilyen pl. a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban a *horcsica, hranolki, párkí, vlecska* stb. Ezzel szemben állnak a közvetett kölcsönszavak, amelyek ún. közvetett kontaktushatás révén jönnek létre; ilyenkor az átdó nyelvi elemek átvevő nyelvi elemekkel helyettesítődnek: így jönnek létre többek között a tükörszók és tükörkifejezések, pl. a szlovákiai magyarban az *alapiskola* (vö. szlk. *základná škola*), az *anyasági szabadság* (vö. szlk. *materská dovolenka*), a *fizetetlen szabadság* (vö. *neplatená dovolenka*) stb.

és a nyelvművelés gyakran folytat irtó hadjáratokat, közvetlen kölcsönszavak. A közvetett kontaktushatásra mintha nem volnának annyira érzékenyek a szótárak összeállítói, ahogy ezt az ilyen példákból látjuk: pl.: *filozofia marxizmu – marxizmus filozófiája*, a standard magyarban: *marxista filozófia*; *biológia buniek – sejtek biológiája*, a standard magyarban: *sejtbiológia* (40. p.); *sejt magja – jadro bunky*, standard magyar megfelelője: *sejtmag* (53. p.).

Ez az eljárás összhangban van a kétnyelvű nyelvváltozatokban érvényesülő széttagoló (analitizáló) tendenciával: általános megfigyelés, hogy a kétnyelvű emberek – amikor választási lehetőségük van – a széttagoló (analitikus) szerkezeteket előnyben részesítik a tömörítő (szintetikus) szerkezetekkel szemben (Győri-Nagy 1988, 7. p.; Lanstyák 2002, 89–91. p.). A széttagoló szerkezetek kedvelésének egyik mozgatórugója a kétnyelvű beszélőkre jellemző nagyobb fokú nyelvi bizonytalanság; széttagoló szerkezetek használata esetében ugyanis általában kisebb a tévedés veszélye. A nyelv lexikális síkjához tartozó tömörítő szerkezetek egyedibbek, „kiszámíthatatlanabbak”, nehezebben megjósolhatóak, mint a nyelv grammatikai síkjához tartozó analitikus szerkezetek, amelyek a tévedés kockázata nélkül létrehozhatók jól ismert szabályok alkalmazásával. Azt a szót például, hogy *nőnap*, a beszélőnek külön meg kell tanulnia, mert nem evidens, hogy az adott fogalmat épp egy ilyen típusú összetétel fejezi ki; ezzel szemben a *nők napja* szerkezetet könnyen létrehozza minden anyanyelvi beszélő, nem kell hozzá tudnia, hogyan nevezik Magyarországon azt a napot, amikor a férfiak különféle szokatlanságok elkövetésével enyhítenek a hölgyekkel szembeni rossz lelkiismeretükön.

A széttagoló megfelelők előnyben részesítése nemcsak a kétnyelvűekre jellemző széttagoló tendenciával van összhangban, hanem a fordításokra jellemző explicitáció jelenségével is rokonítható (erre l. Lanstyák 2003, 61–62. p., vö. még 2004, 19. p.). „Az explicitáció olyan fordítási művelet, amelynek során a fordító nyíltabban, világosabban, esetleg több szóval fejez ki valamit a célnyelvi szövegben, mint ahogy azt a forrásnyelvi szöveg szerzője tette.” (Klaudy 2005, 163. p.; l. még Klaudy 1999, 151. p.; 1999/2007). Explicitálás történik pl. akkor, amikor a fordító az *Ady költészete* szókapcsolatot így fordítja szlovákra: *Básnická tvorba Endreho Adyho*; más jellegű explicitáció ugyan, de szintén explicitáció, ha a magyar *nőnap* szót a *medzinárodný deň žien* kifejezéssel adjuk vissza (annak ellenére, hogy nincs lehetőségünk arra, hogy ne legyünk explicitabbak az eredetinel).

Van olyan szójegyzék is, amelyben az explicitáció ellentétére, az implicitációra is találunk példát. Az implicitáció olyan fordítási művelet, melynek során a fordító a kontextusra támaszkodva a célnyelvben implicitté tesz olyasmit, ami a forrásnyelvben explicitabb módon van kifejezve, pl. ha a fordító a magyar *az öcsém három évvel fiatalabb nálam* kifejezést így adja vissza szlovákul: *môj brat je o tri roky mladší ako ja*, mivel a *brat* szó ebben a kontextusban csakis fiatalabb testvért jelenthet, így a *mladší* jelző elhagyható (az öcs szótári megfelelője *mladší brat* lenne). Amint a példából is látjuk, az implicitációt sokszor a nyelvek közötti strukturális különbségek indokolják. Rendszeresen implicitálunk például olyankor, amikor indeoeurópai nyelvből magyarra való fordítás során elhagyjuk a nemre való utalást, pl. szl. *bola som tam* → m. *ott voltam*. (Az implicitációra l. Klaudy 2004/2007; vö. még Klaudy 2005, 174–176. p. és *passim*.)

A Misad Katalin által elemzett kétnyelvű szójegyzékben ez a jelenség úgy jelenik meg, hogy a jegyzéknek a „magyar szóanyaga a szlovák megnevezésekkel összevetve sokkal általánosabb, kevésbé pontos, s esetenként jóval kevesebb információt tartalmaz”, pl.: *kolóniák* – *bunkové kolónie*, standard magyar megfelelő: *sejttársulás*. Az implicitáció alkalmazását itt nem a két nyelv közötti strukturális különbségek magyarázzák, hanem valószínűleg a szótár szerzőinek nyelvtudásbeli hiányosságaira mennek vissza. (A kétnyelvű nyelvhasználatra jellemző egyszerűsítés és az implicitáció összefüggésére l. Lanstyák 2003, 59–61. p.; vö. még Lanstyák 2004, 19. p.)

Egy további eljárás, melyben a szótárírók nyelvtudásbeli hiányosságai érhetőek tetten, a körülírások alkalmazása terminus technicusok helyett, pl. *kafiléria* – *állati fehérje tartalmú takarmányokat előállító vállalat*, standard megfelelő: *fehérjefeldolgozó, fehérjefeldolgozó vállalat*. Az ilyen megoldások alkalmazása azért figyelemre méltó, mert a körülírást mint fordítói stratégiát még a folyó szövegekben is kerülni szokták a fordítók: szótárban való érvényesülése nagyon szokatlan. A körülírások mint fordítási stratégia itt kontraproduktív, azt a benyomást kelti, hogy a magyar nyelv „tökéletlen”, és emellett természetesen a többségi nyelvi, rövidebb kifejezés használatára ösztönöz.

Előfordul, hogy a szótárak a szlovák szakszó magyar megfelelői közül csak a közép- és alsó szintű szaknyelvi kommunikációban előfordulót adják meg, a felső szintűt nem, pl. a *kolok* megfelelőjeként az egyik szótárban csak az *okmánybélyeg* szerepel, az *illetékbélyeg* hiányzik belőle (46. p.). Az *illetékbélyeg* tapasztalatom szerint a magyarországi laikus beszélők sem nagyon használják, bár passzívan ismerik; ezzel szemben a szlovákiai magyarok alig találkoznak vele – és nem is igen fognak, ha még a szótárakba se kerül be. Ezt mindenképpen negatívan kell értékelni, hiszen ha a felső szintű kommunikációra jellemző szakszavak nem kerülnek be a szótárakba, még nehezebben várható, hogy bekerülnek a kisebbségi magyar szaknyelvekbe.

Az anyanyelvi nevelés problémái

Az anyanyelvi nevelésnek – amint a szerző is hangsúlyozza, s amint írásom elején már jeleztem is – kisebbségi körülmények közt különleges jelentősége van: mivel a gyermekek anyanyelve kisebb vagy nagyobb mértékben veszélyben van, az iskolának fontos feladata, hogy egyrészt (létrehozza és) erősítse a diákok pozitív viszonyulását anyanyelvükhöz, másrészt hozzájáruljon anyanyelvük megerősödéséhez, kiteljesedéséhez (vö. 139–140. p.). Sajnos a szlovákiai magyar iskolákban – ahogy ez Misad Katalin fejtegetéseiből is kitűnik, bár ő nem fogalmaz ilyen élesen – ehelyett a gyermekeknek a tényleges anyanyelvüktől való elidegenítése, az anyanyelv tekintélyének az aláásása, a gyermekek nyelvérzékének az elbizonytalanítása, nyelvi készségeik rombolása folyik, miközben természetesen mindazok, akik ebben a dicstelen munkában részt vesznek (oktatási „szakemberek”, tankönyvírók, tanítók és tanárok stb.), teljes tudatlanságban vannak tetteik következményei felől. Eljárásukra még sincs mentség, mert ma már magyar nyelven is mindenki rendelkezésére áll a szükséges szakirodalom.

Az anyanyelvi nevelés ilyen félresiklásának fő okát azokban a nyelvi ideológiákban láthatjuk, amelyek áthatják az anyanyelvi nevelést, és amelyek vakká teszik a szakembereket a valódi problémák iránt, miközben álproblémákkal folytatnak szélmalomharcot (pl. „nyelvhelyességi hibák” ellen harcolnak, amelyek valójában a nyelv normális,

hibátlan kifejezési eszközei, legalábbis a nyelvhasználati szinterek egy részén). Ilyen ideológia a nyelvi standardizmus, a nyelvi homogenizmus, a nyelvi purizmus, a nyelvi platonizmus és a nyelvi konzervativizmus. A nyelvi purizmusról már fentebb volt szó, itt csak Simon Szabolcs egy írására (2007) utalnék, amely kifejezetten az anyanyelvi nevelésben érvényesülő purizmusról szól. A nyelvi standardizmus mint általános nyelvi ideológia az a hiedelem, hogy a standard nyelvváltozat értékesebb, magasabb rendű, fejlettebb, jobb, sőt szebb a többinél. A nyelvi standardizmus mint nyelvhelyességi ideológia az a nyelvészeti szempontból alaptalan vélekedés, hogy a standard nyelvi formák eredendően helyesebbek, mint a más nyelvváltozatokhoz tartozó formák. A nyelvi homogenizmus az a meggyőződés, hogy a nyelvi és nyelvváltozati sokféleség negatív jelenség; a homogenizmus hívei ezért a nyelvi egységet, ill. egységes nyelvet szorgalmazzák a nyelvi változatosság rovására. A nyelvi platonizmus az a vélekedés, hogy a nyelvnek van egy ideális formája, amely mintegy független a tényleges diskurzusokban található nyelvi alakulatoktól; a platonizmus szerint tehát egy-egy nyelvi forma helyessége független attól, mennyire elterjedt, és kik használják. A nyelvi konzervativizmus az a tévhit, hogy a hagyományos, a nyelvben régebb óta meglévő nyelvi formák eredendően helyesebbek, mint az újabban létrejöttek vagy bekerültek.

A szlovákiai magyarok anyanyelve a magyar nyelv valamely szlovákiai beszélt nyelvi változata. Ez az az „édes anyanyelv”, amit a gyermekek otthon, édesanyjuktól és más családtagjaiktól a szeretet légkörében sajátítanak el, ehhez kötődnek erős érzelmi szálakkal, amelyekre különösen nagy szükség van a kisebbségi kétnyelvűség körülményei közt, ahol csak az erős érzelmi kötődés tudja valamelyest ellensúlyozni a többségi nyelv nagyobb hasznosságát. Az iskola azonban a gyermek anyanyelvét elutasítja, a benne található jelenségek egy részét „nyelvhelyességi hiba”-ként bélyegzi meg, más részüket „nyelvjárásiasság”-ként, egy további részüket „szlovakizmusok”-nak vagy egyenesen „szlovák szavak”-nak titulálja és szintén helytelennek ítéli. Misad Katalin erről egy tankönyvtervezet elemzése kapcsán ezt a véleményt fogalmazza meg:

[A] szerzők a standard nyelvváltozattól eltérő egyéb nyelvváltozatokat – köztük a kisebbségi anyanyelvváltozatot – egyfajta ártalomként kezelik, amelytől meg kell szabadítani a tanulókat [...]. Arra nem is gondolnak, hogy az egyes nyelvváltozatok sajátos szerepkörének kiszorításával fokozzák a tanulók nyelvi bizonytalanságát, miközben elhitetik velük, hogy nyelvhasználatuk területi variációja csupán periferikus – s ennek következtében értéktelen – tartomány. (153–154. p.)

Misad Katalin fönti szavait egy olyan eset kapcsán fogalmazta meg, ahol a szerzők még a jelenség minősítésében is alaposan melléfogtak. Azt állították ugyanis, hogy „nyelvjárási jelenség” az, „amikor a csallóközi magyar azt mondja, hogy *Elvágtam az ujjam*. A köznyelvben ez azt jelenti, hogy az ujjam le is esett a helyéről, mert ott ugyanezt a *Megvágtam az ujjam* alakkal fejezzük ki” (153. p.). A tankönyvírók és nyelv művelők által oly szívesen idézett értelmező kéziszótárban, annak második kiadásában, az *elvág* szócikkben az első jelentés egyik árnyalataként ez az értelmezés szerepel: 'erősen megvág vmit, mélyen belevág', anélkül hogy ez a jelentésárnyalat *táj* vagy *nép* vagy akár *biz* stílusértékkel volna ellátva (a szótár példája épp az *elvágta az ujját*).

Példánk arra is rámutat, hogy az anyanyelvi nevelés a használat kontextusából kiszakított nyelvi elemeket minősít: ha egy jelenséget „nyelvhelyességi hibá”-nak bélyegez, akkor az adott jelenséget mindenütt: minden beszédhelyzetben, bármilyen beszélő szájából, az interakció céljától függetlenül helytelennek tartja. Pedig az anyanyelvi nevelésnek abból kellene kiindulnia, hogy minden nyelvi forma, amit anyanyelvi beszélők közösségi szinten használnak, valamilyen kontextusban helyes, helyénvaló. Pl. az ún. suksükölő vagy nákoló igealakok használata tökéletesen helyénvaló a mindennapi beszélt nyelvben, nyelvjárási vagy kevésbé iskolázott köznyelvi beszélők szájából, nem normatív azonban formális beszédhelyzetben. Hasonlóképpen a *párki*, *hranolki*, *vlecska* szlovák eredetű kölcsönszavak vagy a tájnyelvi szavak használata szintén teljesen helyénvaló a mindennapi beszélt nyelvben, nyelvjárási beszélők szájából, bár magyar–magyar kommunikáció esetében némi zavart okozhatnak a kommunikációban.

A használat körülményeinek figyelmen kívül hagyására egy olyan példa is szerepel a Misad Katalin által vizsgált tankönyvtervezetben, amely – bevallom – még számomra is meglepetés volt, pedig úgy gondoltam eddig, nincsenek illúzióim a szlovákiai magyar anyanyelvi neveléssel kapcsolatban. Mégis voltak. Arra ugyanis nem számítottam, hogy még a köszönésekkel kapcsolatban is egy sommás, a beszédhelyzet különbségeit, a beszélők társas jellemzőit teljesen mellőző „szabályt” kapnak a jobb sorsra érdemes fiatalok:

Soha ne felejtjük el a napszakos köszönéshez hozzátenni a *kívánok* szót! Ha elhagyjuk, köszönésünk hányaveti, flegma, netán lenéző lehet; A *Vízontlátásra* alakot ne csonkítsuk! Rövidített formája még bántó is lehet! (152. p.)

Arra, hogyan lehet a diákokat elidegeníteni a saját nyelvüktől és demotiválni őket, szomorú példa, hogy a tankönyvtervezet írói azt kívánják a diákoktól, hogy elrettentő (!) példaként soroljanak fel „néhány sms-ben használatos rövidítést” (153. p.). Pedig a nyelvi gazdaságosság érvényesülésére keresve sem találhatnánk jobb példát, mint az sms-ek rövidítő-tömörítő, emellett sokszor játékos (igaz, máskor – a dolog természetéből fakadóan – erőltetett) megoldásait.

Az anyanyelvi „nevelés” a mindennapok gyakorlatában sajnos nem áll meg a minősítgetésnél: a negatívan értékelt jelenségek használatát tiltja is, a maga legitím és illegitím eszközeivel¹⁵ szankcionálja, vagyis mindent megtesz annak érdekében, hogy a gyermekek édes anyanyelvét lerombolja, s ennek romjain egy másik, egyedül helyesnek

15. Legitím eszköz a rossz érdemjegy, illegitím például a kinevetés, kigúnyolás. Megjegyzem azonban, hogy az érdemjegy is lehet illegitím, ha pl. nem nyelvórán kap a diák rossz érdemjegyet nyelvi okokból. Pl. az egyik gyermekem egyszer természetismeretből írott dolgozatára kapott rosszabb jegyet azért, mert a cseppfolyós anyagok közt, amelyeket felsorolt, a *málna* is szerepelt. Nyilvánvaló volt, hogy üdítőitalra gondolt, hiszen a *málna* szónak közhasználatú szlovákiai magyar jelentése az 'üdítőital' (sőt a szót ebben a jelentésben a Dunántúl jelentős részén, Magyarországon is ismerik), ezért a válasz helytelenítése nem volt indokolt, ellenkezőleg: nem minősíthető másnak, mint nyelvi diszkriminációnak, a nyelvi emberi jogok megsértésének. (A nyelvi emberi jogokra I. Skutnabb-Kangas–Phillipson szerk. 1994; Phillipson–Skutnabb-Kangas 1995/1997.)

és szépnek kikiáltott, a gyermekek számára mesterséges nyelvváltozatot építsen fel, a „köznyelvet” vagy standardot. Csakhogy minden építménynek fontos, hogy szilárd legyen az alapja. Romos alapon nem lehet építkezni. Ezért az ilyen, ún. felcserélő anyanyelvi nevelés (l. Kontra 2003) csak felemás módon éri el célját, a standard elsajátítását, ha egyáltalán eléri.

Mi lenne a helyes magatartás? Nagyon sok nyelvi problémát meg lehet szüntetni és újak keletkezésének elejét lehet venni a tényleges anyanyelv, a mindennapi beszélt nyelv „becsületének” helyreállításával. Az iskolának tudatosítania kellene a diákokban, hogy a mindennapi beszélt nyelv az élő nyelvek *legfontosabb* nyelvváltozata (miután tudatosította bennük, hogy ilyen nyelvváltozat egyáltalán *létezik*): ez az egyetlen nyelvi regiszter, amelyet *minden* egészséges beszélő ismer és rendszeresen használ. Ha egy közösségben megszűnik e regiszter átadása a következő nemzedéknek, akkor az érintett nyelv az adott közösségben megszűnik élő nyelv lenni (legfőljebb olyan formában élhet tovább, mint annak idején a latin a magas kultúra vagy az óhéber a vallás nyelveként). Éppen ezért a mindennapi beszélt nyelvnek különleges védelem és megbecsülés jár. Ezt a regisztert pedig a bele tartozó összes jelenséggel együtt kell elfogadni és helyesnek tartani, beleértve a „nyelvhelyességi hibá”-nak titulált jelenségeket, a nyelvjárásiasságokat, a kontaktusjelenségeket és a beszélt nyelvi „pongyolaságokat” is. Az egyéb nyelvváltozatok, pl. a standard vagy a szaknyelvek oktatása során nem szabad megengedni, hogy a tanulóban az a benyomás keletkezzen, mintha az iskolában a mindennapi beszélt nyelv „feljavítása” vagy pláne más változatokkal történő „helyettesítése” folyna, hanem úgy kell tekinteni, hogy a tanulók kódkészlete újabb nyelvváltozatokkal gazdagszik. A standard és a szaknyelvek elsajátításának alapja, kiindulópontja a mindennapi beszélt nyelv, melyhez képest a standard és a szaknyelvi regiszterek nem helyesebb, csupán más nyelvváltozatok. Ezzel a hozzáállással változtatható hozzáadódva a felcserélő kettősnyelvűségi helyzet, ill. a felcserélő anyanyelvi nevelés (l. Lanstyák 1998, 41–47. p.; Kontra 2003; vö. még Péntek 1999, 22., 67., 73. p.; Domonkosi 2009).

A közmagyar nyelv megismerése fontos feladat, de nem szabad megengedni, hogy elsajátítása a hétköznapi beszélt nyelv rovására történjen. Nem kell úgy viselkedni, mintha a gyermekek anyanyelve a standard lenne (mert a többségüké nem az), s csak az ebben található „nyelvhelyességi hibákat”, „nyelvjárásiasságokat” és „szlovakizmusokat” kellene kigyomlálni. El kellene ismerni, hogy a gyermekek egy nyelvi szempontból kifogástalan, értékes nyelvváltozatot, a mindennapi beszélt nyelvet hozzák az iskolába, melynek használata azonban Szlovákia magyarlakta területeire korlátozódik. Mivel fontos, hogy a szlovákiai magyarok az egész magyar nyelvterületen szabadon tudjanak kommunikálni, nagy gondot kellene fordítani arra, hogy a tanulók megismerjék az általuk a hétköznapi életben használt kontaktusjelenségek – mindenekelőtt többségi nyelvi eredetű kölcsönszavak – közmagyar, ill. magyarországi megfelelőit is. Tanulóinkat mindenképpen föl kell készíteni arra, hogy ha Magyarországon vagy más határon túli régióban szeretnének tanulni vagy munkát vállalni, vagy akár csak kirándulni, ne legyenek kommunikációs nehézségeik. A szókincsnek ezt a rétegét tudatosan kell tanítani (erre l. Lanstyák 1994/1998; vö. még Péntek 1999, 26–31. p.).¹⁶

16. Ehhez hasonlóan kellene egyébként kezelni a közkeletű tájszavak közmagyar megfelelőit is.

Azt mondani sem kell, hogy a tanulók által használt formákat nem mint helytelenekeket vagy alacsonyabb rendűeket kell szembeállítani a standard formákkal mint helyekkel vagy helyesebbekkel, ellenkezőleg: a helyi tájnyelvi formákat és kontaktusváltozatokat kell elsődlegesnek, az „édes anyanyelv” elengedhetetlen részének tekinteni, melyekhez a beszélő a leginkább kötődik, melyek a legszerveesebben hordozzák nyelvi identitását (vö. Csernicskó szerk. 2003, 204. p., Csernicskó 2004, 32–33. p.; vö. még Péntek–Benő 2003, 19., 125. p.), s amelyek különös jelentőségűek a számára; a standard formákat mint a tágabb körben való kommunikációt elősegítő hasznos segédeszközöket kell láttatni, amelyek alkalmasak lehetnek arra is, hogy a tanulók egyetemes magyar nemzeti kötődését, identitását is kifejezzék.

A szlovákiai magyar anyanyelvi nevelésnek – ahogy Misad Katalin fejtegetéseiből is kiderül – nemcsak a szemléletével van baj, hanem azzal is, amit az oktatási szakemberek és a tankönyvírók belevesznek, ill. amit nem vesznek bele a tananyagba. A tankönyvek tele vannak korszerűtlen, életidegen, a diákok számára szükségtelen nyelvtani ismeretekkel, miközben magáról „a” nyelvről, annak működéséről, különféle változatairól valójában nagyon keveset tudnak meg a diákok (vö. Sándor 1995). A mai szlovákiai magyar anyanyelvi nevelés tartalmára és szemléletére tökéletesen ráillenek a neves német nyelvész és irodalomtudós, Karl Vossler több mint száz évvel ezelőtt (!!!) elmondott szavai:

A szintaxis egyáltalán nem tekinthető tudománynak, ugyanúgy, ahogyan a morfológia és a fonetika sem. A grammatikai diszciplínáknak ez az összessége nem más, mint egy végtelen temető, melyet a fáradhatatlan pozitivisták hoztak létre, ahol együttesen vagy egyenként a feliratokkal ellátott és megszámozott kriptákban pompásan nyugszanak a nyelvnek különféle darabkái. Ki nem fuldokolna ennek a pozitivista filológiának a síri hangulatában. (Karl Vossler: Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft. Heidelberg, 1904; idézi Máté 1997, 164. p.)

Vossler kritikája a korabeli újgrammatikus nyelvészek munkásságára irányult, s természetesen nem értelmezhető úgy, mintha *mindenfajta* leíró nyelvészet érdektelen és hasznavehetetlen volna. Az azonban, amelyet ma a szlovákiai magyar iskolákban tanítanak (már amikor nem irodalomórát vagy osztályfőnöki órát tartanak nyelvtanóra helyett), kétségtelenül ilyen. Egyetérthetünk tehát Misad Katalinnal, amikor hangsúlyozza a nyelvtani ismeretek fontosságát – más szemléleti és módszertani keretben:

A grammatikatanítás célja semmiképpen sem az öncélú grammatizálás, hanem a funkcionális szemléletű, nyelvhasználat-központú nyelvtani ismeretek elsajátítása és alkalmazásának megszilárdítása. A grammatikával metanyelvet is tanítunk, nem lehet nélküle a nyelvhasználatról beszélni, helyesírási és egyéb nyelvészeti jellegű szabályszerűségeket megfogalmazni. A nyelvtan alapozó tárgya a szövegtan, a stilsztika, a nyelvtörténet tanításához is. Grammatika nélkül lehetetlen idegen nyelvet oktatni, grammatikai ismeretek nélkül nem alakul ki gondolkodásunkban a nyelv rendszerszemlélete [...]. (154. p.)

A sikeres anyanyelvi nevelés alapvető eszköze a jól megírt tankönyv (lenne). Az eddigi tankönyvek egyik problémája, amelyről még nem esett szó, az, hogy magyarországi

mintára készültek, miközben a magyarországi magyar diákok teljesen más élethelyzetben vannak, mint a szlovákiai és más kisebbségi magyar diákok. A kétnyelvűségi helyzetből fakadó előnyöket és hátrányokat kevésbé veszik figyelembe a tankönyvírók, a kétnyelvűség nyelvi következményeit kizárólag kedvezőtlen színben tüntetik fel, tudatosan szembehelyezkedve a mai nyelvtudománynak immár közhelyszámba menő megállapításával arról, hogy az idegen eredetű elemek nyelvi szempontból nem kevésbé helyesek vagy értékesek, mint a belső keletkezésűek (erre a magatartásra l. pl. Csicsay–Gubík 2004, 47. p.). A problémákat és a megoldásokat egyaránt jól összefoglalják Misad Katalin írásának összegző megállapításai:

Szlovákiában a kisebbségi anyanyelvi oktatás ún. egy tankönyvű oktatás, amely rendszerint hagyományos nyelvtanoktatást, purista nyelvszemléletet és tradicionális módszert feltételez. Eddigi magyartankönyveink a magyarországiaknak általában jóval gyengébb utánpótlást, amelyek különféle – innen-onnan összeálló – nyelvi ideológiákra és mítoszokra épülnek, s figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a kisebbségi magyar gyermekek természetesen olyan kétnyelvű beszédközösségben élnek, amelyben anyanyelvüként egy, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, s a mindennapi kommunikációs szituációkban szinte kizárólagosan ezt is használják. A fentiek ismeretében a szlovákiai magyarnyelv-tankönyveknek mind tartalmukban és szerkezetükben, mind módszereikben különbözniük kell(ene) a magyarországi egynyelvű diákok számára írt tankönyvektől, vagyis figyelembe kell(ene) venniük a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságait. Mindemellett természetesen tudományos kutatásokon alapuló nyelvszemléletet kell(ene) követniük, elsődleges célként pedig az adekvát nyelvi kompetenciák fejlesztését, nem pedig a különféle nyelvi ideológiák és nyelvveltség babonák terjesztését kell(ene) kitűzniük. (154–155. p.)

A szlovák nyelv oktatásának néhány kérdéséről

A szlovák nyelv oktatásának fő problémája „szerény eredményessége”, hogy Misad Katalin visszafogott megfogalmazását idézzem (159. p.). Ennek számos okát feltárja a szerző: utal például „az eredményes nyelvoktatást elősegítő technikai felszereltség hiányára”, „a tankönyvek és egyéb segédeszközök nem megfelelő színvonalára” (160. p.), ill. „túl igényes” vagy más esetekben éppenséggel „elavult” voltukra (169. p.), „grammatika-központúságára” (161. p.), ill. a kommunikatív megközelítés hiányára (vö. 165–166. p.)¹⁷, a nyelvhelyességi szemlélet érvényesülésére (l. 163–164. p.), az életszerűség hiányára (vö. 164–165. p.), kitér továbbá az olyan „oktatásszervezési szempontok”-ra, mint amilyen pl. a „kommunikációs zavar intézményközi szinteken” (172. p.), utal „az oktatási dokumentumok állapotára”, jelezve, hogy „a tanterv, a tananyag és a tankönyv nincsenek összhangban egymással” (172. p.); a korszerű módszertani útmutatók, segédkönyvek és kézikönyvek hiányára (172. p.). Jómagam itt csupán néhány, különösen fontos tényezőt részleteznék, s kiegészíteném ezek sorát egy olyanval is, amely nem jelenik meg a szerző elemzésében.

17. Ennek eredménye: „megtanulják ugyan az egyes paradigmákat (lásd igeragozás, névszóragozás stb.), sőt bizonyos mondatípusokra vonatkozóan automatizálják is őket, önállóan azonban nem képesek a megszerkesztésükre” (166. p.).

Az egyik a tankönyvek életszerűtlensége: a tankönyvi szövegek sokszor távol állnak a mai fiatalok gondolatvilágától, életszemléletétől, érdeklődésétől; a szövegekben nemegyszer olyan szavak találhatók, melyeknek a magyar megfelelői is a diákoknak legfőljebb a passzív szókinccsében vannak benne. Az egyik legvisszásabb jelenség, amelyre külön föl szeretném hívni a figyelmet, az, amikor a tankönyvszerzők nyilvánvalóan magyar nemzetiségű és anyanyelvű szereplőket szlovákul beszéltetnek egymással, pl. anyát a gyermekével. Az ilyen párbeszédet az sugallják, hogy „normális dolog” az, hogy két magyar ember valamilyen kényszerítő külső körülmény hiányában is szlovákul kommunikál egymással. Ha ez a helyzet a gyermek számára „nem normális” (és feltehetőleg a szlovákiai magyar gyermekek többsége számára nem az), akkor vagy elidegenedik a szövegtől, ill. magától a tankönyvtől, de hosszabb távon magától a megtanulandó nyelvtől is, vagy pedig elfogadja a tankönyv által sugallt szemléletet, amely a nyelvcsere folyamatában lévő közösségeken belül érvényesülő normát tekinti követendő mintának, ezzel lélektanilag felkészítve a fiatalokat arra, hogy esetleg majd felnőtté válva a saját családjukban ezt a mintát kövessék (ahogy megfigyeléseim szerint ezt teszi is egyébként egyre több szülő manapság).

A fentebb említett kommunikatív megközelítés hiányához tartozik, de külön is érdemes kiemelni a beszélt nyelv elhanyagolását, melyről Misad Katalin a következőket állapítja meg:

Fontos lenne, hogy végre belássuk: a beszéd ősi, elsődleges formája a nyelvnek, tágabb értelmezésben a beszédértést is felöleli [...]. Ennek ellenére a magyar tannyelvű oktatási intézményekben folytatott szlováknyelv-oktatásban – kevés példától eltekintve – még ma, a 21. században is alárendelt szerepet játszanak a szóbeli készségek, sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítunk a szlovák irodalomtörténet és a hagyományos, leíró szempontú nyelvtan tanításának. (172. p.)

Tehát nemcsak az anyanyelvi nevelésben, hanem a másodnyelvoktatásban is helyre kellene állítani a beszélt nyelv „becsületét”. A beszélt nyelv a nyelv legtermészetesebb, mind ontogenetikailag, mind filogenetikailag elsődleges létformája, amely az írásbeliség hatalmas mértékű előretörésével sem veszített jelentőségéből. Ezért a másodnyelvoktatásban alapvető cél kellene legyen a beszélt nyelvi készségek kialakítása. Azt mondani sem kell, hogy a valódi, ténylegesen használt beszélt nyelvet kellene tanítani a maga sajátos beszélt nyelvi fordulataival, szlengszavaival, nem pedig annak íztelenszagtalan, a valóságban sehol sem élő párlatát.¹⁸

Szintén fontos tényezője a szlováknyelv-oktatás sikertelenségének a regionális különbségek figyelembevételének hiánya. Köztudomású, hogy a szlovákiai magyarok

18. A szlováknyelv-oktatás „írottnyelv-központúság”-ának egyik eredménye az a szlovákság körében is élő nyelvi mítosz, hogy némely (iskolázott) magyar jobban beszél a szlovák nyelvet, mint a született szlovákok. Mivel a szlovák beszélők tömegei is a standardista és homogenista nyelvi ideológia szemüvegén keresztül szemlélik a nyelvhasználatot, a mesterkélten írott nyelvi, az ún. nyelvhelyességi szabályoknak eleget tevő beszédet helyesebbnek, jobbnak látják, mint a szlovák anyanyelvű beszélők természetes beszélt nyelvét a maga „nyelvhelyességi hibáival” és beszélt nyelvi jellegzetességeivel.

egyres földrajzi csoportjai jelentős mértékben különböznek abban, hogy milyen mértékben érintkeznek a természetes élethelyzetekben szlovák nyelvű beszélőkkel, s ennek következményeként mennyit használgják a szlovák nyelvet. Ott, ahol a magyarság kisebbségben van, a szlovák nyelv a gyermekekre az utcán, játszótéren, sportklubban, üzletben is „ráragad”, ott viszont, ahol a helyi lakosság erős többségét alkotja, fordítva történik a dolog, inkább a szlovák gyerekek tanulnak meg magyarul az utcán, játszótéren, sportklubban, üzletben. Ennek a különbségnek tükröződnie kellene a tantervi követelményekben is, ahogy ezt Misad Katalin is javasolja (172. p.; l. még Halászová–Bernáthová–Varga 2004 I, 36., II, 41–42., III, 37. p.).

Sokan, sok fórumon fölhivták már a figyelmet annak a nacionalista nyelvi ideológiára¹⁹ visszavezethető többségi szemléletnek a károságára, amely nem hajlandó elismerni, hogy a szlovák a szlovákiai magyarok számára nem anyanyelv, hanem második nyelv, oktatás-módszertani szempontból pedig egyes régiókban leginkább mint idegen nyelv volna oktatható sikeresen.²⁰ E miatt a szemlélet miatt a tankönyvek olyan követelményeket támasztanak a gyerekekkel szemben, melyeknek legtöbbször nem tud eleget tenni. Ráadásul a magyar iskolákban tanító szlováktanárok ugyanolyan szlovák szakos diplomával rendelkeznek, mint azok a szlovák (vagy bármilyen) anyanyelvű kollégáik, akik anyanyelvként tanítják szlovák iskolákban szlovák gyerekeknek a szlovákot, annak ellenére, hogy a szlovák idegen nyelvként való oktatásának létezik kidolgozott módszertana, kutatásával évtizedek óta foglalkoznak pl. a pozsonyi Comenius Egyetemen (173. p.).

A végére hagytam a szlováknyelv-oktatás sikertelenségének ritkán említett okát, azt, hogy a hozzáadó kétnyelvűségi helyzet helyett inkább a felcserélő kétnyelvűségi helyzet megerősítését támogatja. Hozzáadónak az olyan nyelvi helyzetet nevezzük, amelyben mindkét nyelvet nagyra becsülik, elsajátításukhoz és megtartásukhoz pozitívan viszonyulnak. Ennek kialakulásához, ill. megmaradásához elengedhetetlen, hogy a kisebbségi nyelvnek is nagy legyen a presztízse. Ha ez így van, a másodnyelvi ismeretek hozzáadódnak az első nyelvekhez, a másodnyelv nem veszélyezteti az első nyelv épségét. A hozzáadó kétnyelvűségi helyzet kedvez a nyelvfenntartásnak, s egyszerűen-lehetővé teszi a másodnyelvnek viszonylag korai beiktatását a tanrendbe anélkül, hogy tartani kellene attól, hogy az károsan fogja befolyásolni az első nyelv fejlődését (l.

19. A nyelvi nacionalizmus az a meggyőződés, melynek hívei a saját etnikai (nemzeti) identitásukhoz kötődő nyelvet más nyelvek fölé helyezik, azoknál jobbnak, szebbnek, értékesebbnek tartják.

20. Hasonlóképpen a dél-szlovákiai szlovákok egy része számára sem idegen nyelv a magyar, hanem második nyelv, ill. – az egykori Jugoszláviából származó terminológiával – környezetnyelv. A második nyelv olyan, nem anyanyelvként elsajátított nyelv, amelyet széles körben használnak az országon vagy régióon belül mint kommunikációs eszközt. Ezzel szemben az idegen nyelv az adott országban vagy régióban közösségi szinten anyanyelvként nem beszélt nyelv, amelyet az iskolai oktatás során tanulnak meg az emberek; ilyen Szlovákiában mondjuk az angol, ám nem ilyen a magyar a dél-szlovákiai szlovákok és persze a szlovák sem a szlovákiai magyarok számára. Környezetnyelvnek elsősorban a többségi nyelv szempontjából nevezik az adott területen közösségi szinten használt kisebbségi nyelveket, mindennek előtt Szerbiában, a Vajdaságban.

Skutnabb-Kangas 2002a). A hozzáadó kétnyelvűségi helyzettel a felcserélő kétnyelvűségi helyzet áll szemben; ez olyan nyelvi helyzet, amelyben a kisebbség nyelvét lenézik, elsajátítását és megtartását nem támogatják. Ilyen körülmények közt a másodnyelvi ismeretek bővülésével párhuzamosan az első nyelv fejlődése megakad, a csupán kénytelen-kelletlen vállalt anyanyelv lassanként leépül, visszafejlődik. Ugyanakkor a másodnyelv sem tud – kellő első nyelvi alapok híján – teljesen kifejlődni. Felcserélő kétnyelvűségi helyzetben a másodnyelv korai beiktatása súlyosan veszélyeztetheti az első nyelv fejlődését, mert olyan korban zavarja meg, amikor az még nem elég szilárd (I. Skutnabb-Kangas 2002a).²¹

A „felcserélő” és a „hozzáadó” kétnyelvűségi helyzet nem egymást kizáró kategóriák, hanem egy folyvány két végpontját jelölik, amelyek között számos átmenet található (Göncz 2004, 2005). Létezik tehát „többé vagy kevésbé hozzáadó, illetve felcserélő helyzet”. Erre jó példa épp Szlovákia. Szlovákiában a magyar nyelv helyzete országos szinten felcserélő, mivel az államhatalom ellenségesen viszonyul hozzá, s Csehszlovákia 1918-ban történt megalakulása óta koronként változó módszerekkel ugyan, de nem lankadó kitarással törekszik a visszaszorítására. Helyi szinten a magyar nyelv helyzete attól függ, milyen a magyar lakosság részaránya az adott településen és a régióban, ill. a magyar lakosság mennyire szervezett. Ott, ahol kisebbségben él, felcserélő kisebbségi helyzetről beszélhetünk, aminek az ilyen helyzetben élő magyarok körében erőteljesen zajló nyelvcserefolyamatok a bizonyágai. Ott, ahol többségben él a magyar lakosság, helyi szinten a helyzet inkább hozzáadóként értékelhető, mert a közvetlen környezet mindkét nyelv elsajátítását támogatja, ugyanakkor ott is hat az országos szinten teremtett kisebbségellenes légkör, s ezért bár kisebb mértékben és inkább csak egyéni szinten, de a nyelvvesztés is jelen van.

A hozzáadó kétnyelvűségi helyzet kialakulásának elengedhetetlen (de nem elégséges) nyelvpolitikai feltétele, hogy a kisebbségi nyelv helyzete jogilag magas szinten rendezett legyen. A kétnyelvűség viszonylagos stabilitása akkor teremthető meg, ha a kisebbségi közösség kellő garanciákkal rendelkezik arra nézve, hogy nyelvének funkcionális hatóköre nem fog leszűkülni. Mivel Szlovákiában ez a nyelvpolitikai feltétel nem teljesül, a szlovák nyelv magas szintű elsajátítása sok magyar részéről belső akadályokba ütközik: érzik ugyanis, hogy a szlovák nyelvet nem azért kell megtanulniuk, hogy gazdagabbak legyenek, hanem hogy ők vagy gyermekeik vagy legkésőbb unokáik felejtsek el anyanyelvüket.

Bármennyire paradoxnak tűnik is, a szlovák nyelv sikeres elsajátításához tehát épp azért nincsenek meg Szlovákiában a nyelvpolitikai feltételek, mert a magyar nyelv Dél-Szlovákiában alárendelt helyzetben van, mégpedig azokon a településeken is, ahol a magyarság az összlakosság erős többségét alkotja. Az ország többségi nyelve, a szlovák, államnyelvi státust élvez, amely – szemben a *hivatalos nyelv* terminussal – a többségi nyelv egyeduralkodó mivoltát jelzi. A nyelvhasználatot jogilag alapvetően az elfogadásakor (1995-ben) nagy nemzetközi felháborodást kiváltó, diszkriminatív állam-

21. A hozzáadó és a felcserélő kétnyelvűség fogalmára I. pl. Lambert 1972, 122. p.; May és mtsai 2004, 1., 8. p. és *passim*; magyarul Göncz 1985, 8., 16. p.; 1999, 25., 66., 112–115. p.; 2004, 264. p.; 2005, 45–46. p. és *passim*; Skutnabb-Kangas 1990/1997, 44. p. A hozzáadó és felcserélő oktatásra I. Aikio-Puoskari–Skutnabb-Kangas 2007.

nyelvtörvény szabályozza, melynek méregfogát a néhány évvel később (1999-ben) elfogadott kisebbségi nyelvtörvény sem tudta kihúzni, s minden jel arra mutat, hogy erre a nemrég elfogadott, de még bizonytalan sorsú kisebbségi törvény sem lesz képes. A magyar nyelvnek a hivatalokban és más közéleti színtereken való jelenléte esetleges, a törvény senkit sem kötelez a kisebbségi nyelv használatára, azt csak megengedi bizonyos színtereken. A hivatali használat jórészt a szóbeliségre korlátozódik. A nyelvhasználat számos színterén a magyar írott nyelv egyáltalán nincs jelen, holott annak nem volnának technikai akadályai. Mindez tehát a kétnyelvűség jeles szakemberei szerint nemcsak a kisebbségi nyelvnek rossz, hanem a többségi nyelv elsajátítása elé is lélektani akadályokat gördít.

Összegzés

Dolgozatomban három, a szlovákiai magyar beszélőközösséget mélyen érintő nyelvi problémát mutatok be Misad Katalin könyve (2009) és saját kutatási eredményeim, ill. tapasztalataim alapján: a szaknyelvi regiszterek helyzetét, az anyanyelvi nevelés problémáit és a szlováknyelv-oktatás sikertelenségét, annak okait.

A dolgozatomban elsőként tárgyalt szaknyelvi regiszterek problémái egyértelműen a kisebbségi helyzetre, ill. a nyelvviszasszorító (cseh)szlovák kisebbségi nyelvpolitikára vezethetők vissza, s ezért gyökeres javulás csak a kisebbségpolitika megváltozása esetén volna várható, ugyanakkor nem szabad alábecsülni a korpusz- és a státusalakítás lehetőségeit a jelenlegi nyelvpolitikai helyzetben sem. Az írásomban harmadikként tárgyalt szlováknyelv-oktatással kapcsolatosan főhívom a figyelmet arra a tényre, hogy annak sikertelensége is szorosan összefügg a szlovák nyelvpolitikával, bár erre kevesen gondolnak. Itt is elérhető volna azonban előrelépés a többi tényező megváltoztatásával. Ami a harmadik problémát, a munkámban másodikként tárgyalt anyanyelvi nevelést illeti, itt a nehézségeket véleményem szerint nem „kenhetjük rá” a szlovák államhatalomra, saját szűklátókörűségünknek köszönhetjük azt, hogy a legtöbb szlovákiai magyar fiatal negatívan viszonyul a magyarnyelv-órákhoz, és azt is, hogy mindaz, amit gyermekeink a tanítóktól és (magyar)tanároktól az órákon tanulnak, sokkal inkább rombolja, mint építi „édes anyanyelvüket”. Ez azonban jó hír is – azt jelenti ugyanis, hogy a probléma megoldása nem ütközik külső akadályokba.

Felhasznált irodalom

- Aikio-Puoskari, Ulla–Skutnabb-Kangas, Tove 2007. When few under 50 speak the language as a first language: linguistic (human) rights and linguistic challenges for endangered Saami languages. *Revitalizing the Periphery*. Raporta/Report 1/2007. Guovda-geaidnu/ Kautokeino, Sámi Institutuhhta/Nordic Saami Institute, 9–63. p.
- Cserniczkó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 179–207. p.
- Cserniczkó István 2004. Kisebbségi anyanyelv és identitás. In Beregszászi Anikó–Cserniczkó István (szerk.): *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár, PoliPrint, 27–35. p.

- Cserniczkó István–Papp György–Péntek János–Szabó Mihály Gizella 2005. A szomszédos országok magyar nyelvi kutatóállomásairól. *Magyar Nyelv*, 101, 105–113. p.
- Csicsay Károly–Gubík Mária 2004. *Új érettségi vizsga. Magyar nyelv és irodalom. Monitor-feladatlapok*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Domonkosiné Ágnes 2009. Értékelés és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. Előadás a *Tudomány nyelve – a nyelv tudománya* c. alkalmazott nyelvészeti konferencián, Egerben, az Eszterházy Károly Főiskolán.
- Göncz Lajos 1985. A kétnyelvűség pszichológiája. *A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék, Forum.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék, Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka–Budapest, Magyarországi Tudományos Társaság–MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Göncz Lajos 2005. A kétnyelvűség pszichológiája. In Lanstyák István–Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Nyelvészetről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára*. Dunaszerdahely, Gramma Nyelvi Iroda.
- Győri-Nagy Sándor 1988. A nemzetiségi kétnyelvűség kutatásának helyzete és távlatai. *A Hungarológia Oktatása* 3, 3–14. p.
- Halászová, Anita–Bernáthová, Alžbeta–Varga, Jozef 2004. *Úroveň vyučovania slovenského jazyka a literatúry v ZŠ a SŠ s vyučovacím jazykom maďarským I–III*. Bratislava, Štátny pedagogický ústav.
- Jakab István 1987. *Nyelvi vétségek és kétségek*. Bratislava, Madách Könyv- és Lapkiadó.
- Klaudy Kinga 1999. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica.
- Klaudy Kinga 1999/2007. Az explicitációs hipotézisről. *Fordítástudomány* 1/2., 5–22. p. – Utánközlés: *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 155–168. p.
- Klaudy Kinga 2004/2007. Az implicitációról. In Navracsecs Judit–Tóth Szergej (szerk.): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás I. Szeged–Veszprém, Generalia*. 70–74. p. – Utánközlés: *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 181–186. p.
- Klaudy Kinga 2005. Párhuzamos korpuszok felhasználása a fordításkutatásban. In Lanstyák István–Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Nyelvészetéről – változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára*. Dunaszerdahely, Gramma Nyelvi Iroda, 153–183. p.
- Kolláth Anna–Lanstyák István 2007. Nyelvi probléma. In Benő Attila–Fazakas Emese–Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok. Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére*. I. kötet. Kolozsvár, Anyanyelv- és Erdélyi Szövetsége /A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 4./, 471–493. p.
- Kolláth Anna–Z. Szentesi Orsolya–Sztók Szilvia 2005. Kiegészítés a szomszédos országok magyar nyelvi kutatóállomásairól szóló beszámolóhoz. *Magyar Nyelv*, 101, 371–377. p.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások*, 41, 355–358. p.
- Lambert, Wallace E. 1972. *Language, Psychology, and Culture*. Stanford, California, Stanford University Press.
- Lanstyák István 1994/1998. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. Néhány gondolat a standard nyelv-változatnak kétnyelvűségi helyzetben való elsajátításáról. *Irodalmi Szemle* 37/2., 63–75. p. – Újraközlés: 1998. In Kontra Miklós–Saly Noémi (szerk.): *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? (Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról)*. Budapest, Osiris Kiadó, 183–196. p.

- Lanstyák István 1998. *Nyelvünkben – otthon*. Dunaszerdahely, Nap Kiadó.
<http://mek.oszk.hu/03300/03373/03373.pdf>
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony, Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István 2002a. Nyelvi hiány. In Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony, Kalligram Kiadó, 109–116. p.
- Lanstyák István 2002b. A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. In Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony, Kalligram Kiadó, 84–108. p.
- Lanstyák István 2003. Fordítás és kontaktológia. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 5/3., 49–70. p.
- Lanstyák István 2004. Fordítástudomány és kétnyelvűség. *Fordítástudomány*, 6/1., 5–27. p.
- Lanstyák István 2007a. A nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás*, 16/2., 199–213. p.
- Lanstyák István 2007b. Általános nyelvi mítoszok. In Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Dunaszerdahely–Budapest, Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, 174–212. p.
- Lanstyák István 2008. *A nyelvi napló mint a nyelvi problémák feltárásának eszköze*. Előadás az 5. Alkalmazott Nyelvészeti Műhelytalálkozón, 2008. szeptember 18–19-én Budapesten.
- Lanstyák István 2009a. Nyelvi probléma és iskola. In Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki két-nyelvű oktatás fél évszázada*. Maribor etc., Zora. 226–252. p.
- Lanstyák István 2009b. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11/1., 27–44. p.
- Lanstyák István 2010a. A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 12/1., 23–48. p.
- Lanstyák István 2010b. A nyelvi problémák típusai nyelvi jellegük szerint. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 12/2., 23–46. p.
- Lanstyák István 2010c. A nyelvi problémák kezelése. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 12/3., 53–76. p.
- Lanstyák István 2010d. Typy jazykových problémov. *Fórum spoločenskovedná revue*, 2/1., 39–62. p. (Szlovák szám.)
- Lanstyák István 2010e. Typy jazykových problémov v maďarskej jazykovej komunite. In Krekovičová Eva–Uhrinová Alžbeta–Žiláková Mária (szerk.): *Kontexty identity. Jubilejný zborník na počesť Anny Divičanovej*. Békešská Čaba, Ústav etnológie SAV–Katedra slovanskej filológie Filozofickej fakulty Eötvösa Loránda.
- Lanstyák István 2011. Nyelvi problémák és nyelvi ideológiák. In Hires–László Kornélia–Karmacs Zoltán–Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitikai és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. II.*, RFKMF–Hodinka Antal Intézet. Megjelenés alatt.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella 2000/2002. Nyelvi jogaink érvényesítésének nyelvi feltételei. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó, 117–126. p.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella 2009. Hungarian in Slovakia: Language management in a bilingual minority community. In Jiří Nekvapil–Tamah Sherman (szerk.): *Language Management in Contact Situations. Perspectives from Three Continents*, 49–73. p. Frankfurt am Main, Peter Lang. (Prague Papers on Language, Society and Interaction. Ed. by Jiří Nekvapil, Tamah Sherman and Petr Kaderka. Vol. 1.)
- Máté Jakab 1997. *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- May, Stephen–Hill, Richard–Tiakiwai, Sarah 2004. *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education.* Waikato, Wilf Malcolm Institute of Educational Research, School of Education, University of Waikato.
- Misad Katalin 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok.* Dunaszerdahely, Liliium Aurum.
- Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben.* Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Péntek János–Benő Attila 2003. *Nyelvi kapcsolatok, nyelvi dominanciák az erdélyi régióban.* Kolozsvár, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.
- Phillipson, Robert–Skutnabb-Kangas, Tove 1995/1997. *Nyelvi jogok és jogsértések. Valóság, 40/1., 12–30. p.*
- Simon Szabolcs 2007. *Purizmus az anyanyelvi nevelésben.* In Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv művelésről.* Dunaszerdahely–Budapest, Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, 219–229. p.
- Sándor Klára 1995. *Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. Regio, 5/4., 121–148. p.*
- Sku[n]tnabb-Kangas, Tove 1990/1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest, Teleki László Alapítvány.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2002a. *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study.* Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division, DG IV.
- Skutnabb-Kangas, Tove–Phillipson, Robert szerk. 1994. *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination.* Berlin, Mouton de Gruyter.

ISTVÁN LANSTYÁK

Language Problems of the Hungarian Speech Community in Slovakia

The paper deals with three grievous language problems, which have been present in the community of Hungarians in Slovakia for a long time and which will probably persist in the future, although they do not seem to be unsolvable. The problems are presented by Katalin Misad (2009). The first issue she specifically deals with in her book, is the problem of the language for specific purposes used by the Hungarian community in Slovakia; the second – the problem of mother tongue teaching in the schools with Hungarian as the language of instruction; the third – the problem of the second language teaching, again, in the schools with Hungarian as the language of instruction. The aim of this paper – as well as of the book it is based on – is to contribute to the handling of these problems.