

BERECZ ÁGOSTON¹

Gyarmati nyelvpolitikák az első globalizáció idején

Jelen tanulmány annak a kutatásnak a melléktermékeként született, melynek során a dualista Magyarország nyelvpolitikájának lehetséges korabeli modelljeit és párhuzamait kerestem. Az európai és a gyarmati színtér irodalmának tanulmányozása megerősített benne, hogy bár a kettő összehasonlító és transzfer alapú elemzése értelmes és indokolt feladat, a rendszerszerű különbségek miatt az I. világháború előtti nemzetállami perifériákat külön kell választani a gyarmati modelltől.² A XIX. századi nemzetépítő nyelvpolitikák vizsgálata számára többnyire a tágabb európai környezet jelenti a releváns komparatív keretet, míg a gyarmati párhuzamok és főként a gyarmati metaforák használata számos nehézséggel terhelik meg az elemzést.

Az elérhető kutatási eredmények összegzése nemcsak a történészek, de az alkalmazott nyelvészek, társasnyelvészek érdeklődésére is számíthat. Utóbbiak joggal szememre vethetik vizsgálatom önkényesnek tűnő időbeli korlátait. Az I. világháborút megelőző fél évszázad egybeesik azon folyamattal, amelyet a globális történelem kutatói a globalizáció első hullámaként vagy első globalizációként azonosítanak. A korszakban új gyarmati hatalmak jelentek meg a színen: Belgium, Német- és Olaszország mint teljesen új szereplők és Franciaország, amely egy hiátus után kezdte újra gyarmatbirodalmának kiépítését. Afrikában kibontakozott a kontinens belsejének felosztásáért folyó harc. Tipológiai sajátosságai miatt, amelyek inkább a nemzetállamokhoz teszik őket

¹ A szerző történész, Közép-Európai Egyetem (CEU). E-mail: oguszt@gmail.com.

² A nemzetiségpolitika és gyarmati politika közötti tudástranszfer elemzésére példa Conrad, Sebastian: *Globalisierung und Nation im deutschen Kaiserreich*. München: Beck, 2006. Köszönettel tartozom Kontra Miklósnak a szövegemhez fűzött hasznos kritikai észrevételeiért.

hasonlóvá, nem foglalkozom az ún. telepes gyarmatokkal, mint Kanada, Dél-Afrika, Ausztrália. Ezek a korszakra nagyrészt egyébként is kiléptek a gyarmati státuszból.

A mindennapi gyarmati nyelvpolitikák kutatása az utóbbi évtizedekben kapott lendületet, főként miután nyelvészek és történészek újra fölfedezték a missziós társaságok korábban értéktelennek tűnő iratait és kiadványait (jórészt más célkitűzésektől vezetve), illetve hasznosítani kezdték az egykori gyarmatok levéltáraiban hányódó iratanyagot.³ Mivel már korábban is elérhetőek voltak olyan korabeli, publikált források, amelyek az anyaországokban folyó diskurzusokat szembesíteni tudták volna a terepen zajló folyamatokkal, inkább a kutatók változó kérdésfelvetéseinek tulajdonítható, hogy újabban olyan munkák születnek a történeti makroszociolingvisztika, az oktatástörténet, az igazgatástörténet, az ún. „missziós nyelvészet” és a nyelvi sztenderdizációk kutatásának határvidékén, amelyek írásos dokumentumok alapján vizsgálják a gyarmatosítóknak és más „európai” (ideértve Amerikát is) intézményi szereplőknek a gyarmatosított területek nyelvi sokféleségére született megoldásait, a gyarmatosító tisztviselőknek a nyelvi viszonyok átalakítására vonatkozó terveit, a gyarmati alattvalók ezekre adott válaszait és mindezek társadalmi hatását, a gyarmatosítók és gyarmatosítottak közötti nyelvi érintkezést, illetve általában a hatalom, az iskoláztatás és a nyelvismereti tőke összefüggéseit. A kutatási területet a *colonial linguistics* terminus lefordításával gyarmati nyelvészetnek nevezhetjük.

A megélnékült figyelem részben a posztkoloniális elméleteknek köszönhető, amelyek új értelmezési keretbe vonták a kulturális kölcsönhatásokat gyarmatosítók és gyarmatosítottak között. Másrészt a leegyszerűsítő történeti magyarázatok, amelyeket például az angol mint idegen nyelv oktatásának ideológiáját támadó kritikai alkalmazott nyelvészek fogalmaztak meg éppen a posztkolonializmushoz kapcsolódva, nyilvánvalóvá tették, hogy milyen keveset tudunk a témáról. A „nyelvi imperializmus” fogalmát széles körben népszerűsítő Robert Phillipson például, tévesen, a brit gyarmatbirodalom „nagy stratégiájaként” állította be Lord Macaulay

³ Lawrance, Benjamin Nicholas: Most Obedient Servants: The Politics of Language in German Colonial Togo. *Cahiers d'Études Africaines*, 2000, 496.

indiai oktatásról szóló, 1834-es esszéjét, amellett érvelve, hogy a gyarmatosítók végső soron mindig és mindenütt a saját nyelvük használatát igyekeztek általánossá tenni, hogy végül az angol nyelv jelenlegi világhegemóniáját is a britek egykori céltudatos és összehangolt nyelvpolitikájával magyarázza.⁴ Az ehhez hasonló magyarázatokat támogatta mind a gyarmatosítás korabeli, asszimilacionista és “kultúrmissziós” anyaországi propagandájára támaszkodó korábbi szakirodalom, mind a volt gyarmati térségek elsősorban 20. századi tapasztalatokon alapuló történeti emlékezete. Egy bizonyos absztrakciós szinten természetesen tagadhatatlan, amint Alastair Pennycook rámutat, hogy a helyi presztízsnyelvek és lingua francák intézményesítése vagy új írott nyelvváltozatok kidolgozása éppúgy szolgálhatta a gyarmatosítók kulturális hegemoniájának érvényesítését, mint a Macaulay által szorgalmazott nyelvpolitika.⁵ Az „imperializmus”, „eurocentrizmus” vagy éppen „paternalizmus” azonban, mint elemzési kategóriák, épp hogy elrejtik ezeket a különbségeket, amelyek változatos módon hatottak az illető területek nyelvi ökológiájára.

Márpedig a módszeres forráskutatásra épülő újabb történeti szakirodalomból a legnagyobb mértékig változatos kép bontakozik ki mind térben, mind időben, és nemcsak abból a szempontból, hogy a gyarmati kormányzatok milyen széles körben célozták meg saját nyelvük terjesztését. A gyarmati nyelvpolitikákat több szereplő alakította, kevesebb embert érintettek közvetlenül, valamint pragmatikusabbak és kuszábbak is voltak, mint ahogy azt akár az európai kortársak is vélték.

A változatosság az egyes gyarmatbirodalmakat is jellemezte, úgyhogy csak néhány általánosítást lehetséges tenni közöttük. A gyarmatosításba későn bekapcsolódó Egyesült Államok igyekezett a legkövetkezetesebben elterjeszteni és dominánssá tenni a saját nyelvét mind ott, ahol állampolgárai komoly erőt képviseltek telepesként (mint Hawaii-n), mind olyan külbirtokain, ahová nem költöztek jelentős számban (Fülöp-szigetek, Puerto Rico).⁶ A másik

⁴ Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 110–111.

⁵ Pennycook, Alastair: *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge, 1998.

⁶ A Hawaii Királyság társadalmának és intézményeinek fokozatos angolosodását/angolosítását részletesen bemutatja úttörő könyvében Reinecke, John E.:

végletet hagyományosan a holland gyarmati tisztviselők képviselték, akik Holland Kelet-Indiában (a mai Indonéziában) féltékenyen őrizték a nyelvtudáshoz kapcsolódó fölényüket, és még azt is igyekeztek elkerülni, hogy muszlim beosztottaik használható holland nyelvi készségekre tegyenek szert, bár az anyaországban közben mozgalom indult a holland nyelv terjesztése érdekében, Suriname-ban – legalábbis a volt rabszolgák utódaival szemben – és a Holland Antillákon pedig kimondottan asszimilációs iskolarendszert vezettek be.⁷ A britek által előnyben részesített közvetett uralom a nyelvpolitika hiányában vagy felszínességében öltött testet, ami ellentétben állt a III. Napóleon alatt újraindult francia gyarmatosítás tudatosabb és koordináltabb lépéseivel. Ugyanakkor meg kell jegyezni azt is, hogy egyrészt a franciák sem számolták fel a helyi öngazgatás formáit, másrészt ahol létezett, a klasszikus közvetett uralom a brit intézmények fokozatos bevezetésével a korszakban a közvetlen uralom irányába mozdult el, és így az eleve korlátozott érvényű rendszerszerű különbségek egyre jobban elhalványultak a két gyarmatbirodalom között.

A sokféleség forrása elsősorban a gyarmatbirodalmak decentralizált döntéshozatali működése volt, amelyben a nyelvpolitikát az egyes gyarmatok élén álló főtisztviselők szabályozták rendeletekkel, utasításokkal és költségvetési döntésekkel, úgyhogy egy új gyarmati kormányzó kinevezése akár éles irányváltást is hozhatott. Ezzel szemben a törvényszövegek vajmi kevés valós felvilágosítással szolgálnak. Belga Kongó 1908-as

Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935. Honolulu: University of Hawaii Press, 1969. L. még Asensio, Rubén Fernández: Language policies in the Kingdom of Hawai'i: Reassessing linguisticism. *Language Problems & Language Planning* 2014, 128–148. A Fülöp-szigetéről Fernández, Mauro: The representation of Spanish in the Philippine Islands. In Valle, José del (ed.): *A Political History of Spanish: the making of a language.* Cambridge: Cambridge University Press, 2013, 364–379. Puerto Ricóról Rodríguez-Arroyo, Sandra: The never ending story of language policy in Puerto Rico. *Comunicación, Cultura y Política* 2013, 79–98.

⁷ Holland Kelet-India gyarmati nyelvpolitikáját kimerítően elemzi Groeneboer, Kees: *Gateway to the West: the Dutch language in colonial Indonesia 1600–1950.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998, jelen összefüggésben különösen 139–141. Suriname-ról és a Holland Antillákról Willemyns, Robert: *Dutch: Biography of a Language.* New York: Oxford University Press, 2013, 186–187 és 193–194.

alkotmányos státútuma például kitér ugyan a nyilvános nyelvhasználat kérdésére, ám csupán az ott élő másfél ezer francia és flamand ajkú belga nyelvi jogai vonatkozásában, míg a tízmillió bennszülött afrikai által beszélt nyelvekről hallgat.⁸

A gyarmatosítók távlati céljain kívül két tényező gyakorolt döntő hatást: arra, hogy a hivatalos szféra mely nyelveket használta munkanyelvként: az anyaországiak, a bennszülöttek és a közvetítő kisebbségek egymáshoz viszonyított aránya a személyzetben és a gyarmatosító nyelv ismeretének foka a gyarmatosítottak körében. A gyarmatok személyzeti politikáját gyakorlatias költségvetési megfontolások alakították, ami a nyelvválasztásban is tükröződött. A gyarmati alattvalókból toborzott katonai alakulatokban például egyértelműen kontraproduktív lett volna, ha ragaszkodnak a gyarmatosító nyelv használatához a kiképzésben és a vezényeltben. Az első szenegáli lövészászlóalj 1857-es felállítása után a bamarát rendszeresítették ezen célokra (később fokozatosan átváltottak a franciára),⁹ a belga kongói milíciában a lingalát,¹⁰ a Német Kelet-afrikai aszkari egységekben a szuahélit (bár a vezényszavak németek voltak),¹¹ a kameruni fehér rendőrök és Schutztruppe-tisztek pedig egy beszámoló szerint pidzsinre váltottak az afrikai sorállományhoz beszélve.¹² A Holland Kelet-indiai hadsereg szervezett ugyan holland nyelvtanfolyamokat, és ezek 1878 és 1886 között kötelezőek is voltak, de a színvonalukról lesújtó visszajelzések érkeztek.¹³

A gyarmati uralom korai szakaszában tolmácsokra és fordítókra volt a legégetőbb szükség, és ezeket az állásokat általában helyiekkel töltötték föl.¹⁴ A francia haditengerészet például 1861-ben, még

⁸ Meeuwis, Michael: Language legislation in the Belgian Colonial Charter of 1908: a textual-historical analysis. *Language Policy* 2015, 54.

⁹ Calvet, Louis-Jean: *Histoire du français en Afrique: Une langue en copropriété?* Paris: Écriture, 2010, 41.

¹⁰ Yates, Barbara A.: The Origins of Language Policy in Zaïre. *The Journal of Modern African Studies* 1980, 261 és 267.

¹¹ Moyd, Michelle R.: *Language and Power: Africans, Europeans, and Language Policy in German Colonial Tanganyika*. MA dolgozat, University of Florida, 1996, 102.

¹² Orosz, Kenneth J.: *Religious Conflict and the Evolution of Language Policy in German and French Cameroon, 1885–1939*. New York: Peter Lang, 2008, 168.

¹³ Groeneboer 1998, 88.

¹⁴ Samarin, William J.: The Linguistic World of Field Colonialism. *Language in Society* 1984, 435–453.

mielőtt kokinkínai (Dél-Vietnam) hódításukat a világ hivatalosan elismerte volna, már fölállított egy tolmácsképzőt, főként katolikus vietnami diákok számára.¹⁵ A japán oktatásügyi kormányzat első lépésként tizennégy japán nyelviskolát létesített Tajvanon.¹⁶ Amennyiben a tolmácsok és fordítók a helyi többség köréből kerültek ki és a gyarmatosítók közül senki sem ismerte a helyi nyelvet, felmerült előbbieik megbízhatóságának kérdése, hogy hűen közvetítik-e a hatalom nyelvét a helyiek számára. Miután végre ráakadtak egy angolra, aki értette a Maláj-félszigeten beszélt dél-kínai nyelveket, az angol hatóságok döbbenet értesülhettek róla, hogy az alkalmazásukban álló kínai fordítók maláj nyelvű rendeleteiket ismertetve rendszeresen „barbárok”-ként és „ördögök”-ként hivatkoztak az angol gyarmati tisztviselőkre, a rendőrséget pedig „nagy kutyák”-ként emlegették a helyieknek.¹⁷

Az igazságszolgáltatás nyelvhasználata attól is függött, hogy a gyarmatosítók mennyire voltak hajlandóak és képesek sajátjaikkal felcserélni a helyben talált intézményeket. Lefaraghattak a kiadásokból, ha utóbbiakat tovább hagyták működni és a felügyeletükre szorítottak, bár így sem takaríthattak meg minden fordítási költséget. Érdeemes megjegyezni ezzel kapcsolatban, hogy a gyarmatosítás előtti bíróságok nyelve nem feltétlenül állt közel a helyiek által beszélt vernakuláris nyelvváltozatokhoz. A gyarmatosítók elrendelheték utóbbiak bevezetését, és ezáltal csorbát ejthettek olyan hagyományos írott kultúrnyelvek presztízsén, amelyeket a gyarmatosított elitek kijátszhattak velük szemben. A britek indiai uralma jó példa erre. A brit tisztviselők köztudottan tisztelettel fordultak az ősi tudást hordozó és az árja (indoeurópai) felsőbbrendűséget jelképező szanszkrit felé, ugyanakkor a mogul időkből örökölt joganyag perzsa és arab nyelvéről is elismerően vélekedtek.¹⁸ Sokuk csodálta a kalligrafikus perzsa írást is, és többre becsülték ezen nyelveket az általuk hindusztáninak hívott modern

¹⁵ DeFrancis, John: *Colonialism and Language Policy in Viet Nam*. The Hague: Mouton, 1977, 76.

¹⁶ Tsurumi, E. Patricia: *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895–1945*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977, 16.

¹⁷ Leow, Rachel: *Taming Babel: Language in the Making of Malaysia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 33.

¹⁸ Cohn, Bernard S.: *Colonialism and its Forms of Knowledge: The British in India*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996, 21–27.

nyelvnél, amely elkorcsosult szanszkritnak, ha nem épp mesterséges kreálmánynak tűnt a szemükben.¹⁹ Mindezek ellenére 1837-től kezdve, részben gyakorlati megfontolásoktól és modernizáló szellemtől hajtva, használatukat az alsóbb bíróságokon és hivatalokban lecserélték a vernakulárisokéra, így északon a hindusztáni két változatára, a dévanágari írású hindire és a perzsa írásjelekkel írt urdura.²⁰ Ha a felek beleegyeztek, az elsőfokú bíróságok ráadásul angolul is tárgyalhattak egyes ügyeket, így a nyelvkérdés állandó problémák forrása maradt az igazságszolgáltatási gyakorlatban. A klasszikus nyelvekkel való szakítás mindenestre erős lökést adott a vernakuláris kultúrák fejlődésének, a „hindusztáni” két változata közötti különbség intézményesítése pedig hozzájárult az elitek vallási alapú polarizációjához.²¹

A bürokrácia alsóbb fokaira minden gyarmatosító hatalom előbb vagy utóbb beengedte a helyi munkaerőt. Belga Kongóban az 1906-ban alapított közigazgatási iskola volt az első, amely francia tannyelven működött.²² A Brit Kelet-indiai Társaság 1833-tól alkalmazott indiaiakat, de ez nem hozott változást a hivatali nyelvhasználatba, hiszen ekkorra már sok indiai beszélt angolul.²³ A hollandok csupán harminc év múlva szánták el magukat hasonló lépésre, bár Holland Kelet-India adminisztrációjában addig is használták a malájt, és 1849 óta maláj nyelvű közigazgatási tanfolyam is működött.²⁴ A kínaiak alkalmazásától ezután is elzárkóztak.²⁵ Az ellenkező végletet képviselte Német Kelet-Afrika (a későbbi Tanganyika, Ruanda és Burundi), ahol a németek mindvégig csak a vezető posztokat tudták maguk betölteni, ezért kezdetől bevonták a közigazgatásba a part menti elitet és a

¹⁹ King, Christopher R.: *One Language, Two Scripts: The Hindi Movement in Nineteenth Century North India*. Bombay: Oxford University Press, 1994, 75–77 és 116–117.

²⁰ *Uo.*, 53 és Mayhew, Arthur: *The Education of India: a study of British educational policy in India, 1835–1920, and of its bearing on national life and problems in India to-day*. London: Faber & Gwyer, 1926; 1928, 84.

²¹ Chailly, Joseph: *Administrative Problems of British India*. London: Macmillan, 1910, 426–427 és King 1994, 116.

²² Yates, 1980, 259.

²³ Mayhew, 1928, 13–19.

²⁴ Groeneboer, 1998, 75–77.

²⁵ Leow, 2016, 39.

főnököket, illetve később bárkit, aki szóban és írásban bírta a szuahéli nyelvet. Ez a rendszer előnyben részesítette a muszlim vallásúakat, legalábbis a német bencések arra panaszkodtak 1900-ban a *Reichstagnak*, hogy keresztények nem kapnak állást a bürokráciában.²⁶ A kameruni gyarmati kormányzat eközben ragaszkodott a német nyelv kizárólagosságához, bár a feljegyzések az angol alapú pidzsin és a helyi nyelvek széles körű szóbeli használatáról árulkodnak az alsóbb szinteken. Egyes tisztviselők már korábban javaslatot tettek a hausza, a fulbe vagy az ewondo hivatali használatára, míg végül a nyelvkérdésről rendezett 1914-es kameruni konferencián maga a kormányzó ajánlotta a Kelet-Afrikában már bevált szuahéli importálását.²⁷

Ahhoz, hogy egy gyarmati eredetű nyelvet bevezessenek a hivatali gyakorlatba, természetesen szükség volt sztenderdizált írott változatra. Mind a maláj, mind a szuahéli már a gyarmatosítás előtt is írott nyelv volt, bár mindkettőt az európaiak kezdték arab írásjelek helyett latin betűkkel írni. A hollandok a portugáloktól vették át a maláj használatát, akik a nyelvet a „kelet latinja”-ként értelmezték; malájul leveleztek a délkelet-ázsiai szigetvilág uralkodóival és maláj nyelven térítették a helyieket. A maláj mellett szólt, hogy a jávai partvidéken, a holland gyarmatvilág központjában, szinte senki nem beszélte anyanyelveként, és az alacsony presztízsű, közvetítőnyelvként használt ún. bazármaláj az idegen nyelvi beszélők ajkán le is egyszerűsödött. A jávai nyelv, amely három, szókincsében, nyelv- és hangtanában is elkülönülő regiszterre oszlott, nem jött szóba lehetséges versenytársként, de a századfordulón minden hivatalos rendeletet kiadtak a regionális nyelveken is, így a jávain kívül többek között szundanézül és maduraiul. A hollandok a 19. század folyamán aztán kísérletet tettek saját, immár „rontott” malájként érzékelt *dienstmaleisch*-uk közelítésére a Maláj-félsziget muszlim elitje által használt „művelt” malájhoz. Utóbbi latin betűs változatának népszerűsítése céljából a holland állam a 20. század elején külön könyvkiadót működtetett.²⁸

²⁶ Moyd 1996, 34–48.

²⁷ Orosz 2008, 137, 167 és 173–174.

²⁸ Groeneboer 1998, különösen 23, 76, 93 és 142; Errington, Joseph: *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. Malden, Mass.: Blackwell, 2008, 137–145 és Chew, Phyllis Ghim-Lian: *A Sociolinguistic*

A partvidéken lingua francaként beszélt szuahéli melletti döntésével Von Soden kelet-afrikai kormányzó indította el a másik sikeres kísérletet egy helyben talált nyelv meghonosítására a gyarmati adminisztrációban. A gyakorlat folyamatos támadás alatt állt mind a németországi nacionalista közvélemény részéről, amely nem fogadta el, hogy a német állam lemondjon a német nyelv terjesztéséről saját gyarmatain, mind egyes misszionáriusok részéről, akik a szuahéliben az iszlám trójai falovát látták. Az iszlámhoz fűződő kapcsolatot a németek a latin betűs szuahéli írás elterjesztésével igyekeztek kivédeni.²⁹ Német példára a két világháború között a belgák is adaptálták a szuahéli Kongóban, akik ekkor még tartottak a nyelv iszlám és arab kötődésétől.³⁰

A belső ügykezelésben a legtöbb helyen a gyarmatosítók nyelvét használták, a gyarmati nyelvek elsajátítása azonban ott is elsőrendű fontosságúnak számított. Ebből a célból speciális intézmények képezték a gyarmati személyzetet főként az anyaországokban, de Indiában is.³¹ A berlini Seminar für Orientalische Sprachen 1887-ben már elsősorban tolmácsképzőként alakult meg, hogy oldják a német gyarmati tisztviselők függését a potenciálisan megbízhatatlan bennszülött tolmácsoktól és a rivális gyarmatosító nyelvektől.³² A holt nyelvek oktatásának mintájára kidolgozott fordító-nyelvtani módszer bénító dominanciája elsősorban a kínai esetben okozott

History of Early Identities in Singapore: From Colonialism to Nationalism. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013, 83.

²⁹ Moyd 1996, 16 és 38 és Eggert, Johanna: The School Policy of the German Protestant Missions in Tanzania before the First World War. In Torben Christensen – William R. Hutchison (eds): *Missionary Ideologies in the Imperialist Era: 1880-1920.* H. n. [Aarhus]: Aros, 1982, 204–205.

³⁰ Yates 1980, 267. A szuahéli belga kongói történetéről ld. Fabian, Johannes: *Language and Colonial Power: The Appropriation of Swahili in the Former Belgian Congo 1880–1938.* Berkeley, Calif.: University of California Press, 1986.

³¹ Leow 2016, 30; Groeneboer 1998, 73–75 és Troupeau, Gérard: Deux cents ans d'enseignement de l'arabe à l'école des langues orientales. *Chroniques yéménites* 1997, no. 4–5; <http://cy.revues.org/116> (letöltés ideje: 2017. augusztus 11.).

³² Pugach, Sara: *Africa in Translation: A History of Colonial Linguistics in Germany and Beyond, 1814–1945.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2012, 62–63.

kihívást, egyébként a nyelvvoktatásnál más, az aktív készségekre összpontosító módszertani hagyományokra igyekeztek építeni.³³

A gyarmati nyelvek ismeretének felsőbb szinteken hangsúlyozott jelentősége dacára a valóságban kevés gyarmati tisztviselő tanult meg olyan lokális jelentőségű nyelveket, amelyeket hosszabb távú karrierjük szempontjából nem tartottak nélkülözhetetlenek.³⁴ Ennek következményeként Kamerunban például a németek gyakran angolul érintkeztek a helyiekkel.³⁵ Az is visszatérő elemként jelenik meg a beszámolóokban és emlékezésekben, hogy az európaiak ugyan magabiztosan, de igen gyakran törve beszéltek még olyan, a munkavégzésükhöz szükséges nyelveket is, mint a hinduszáni és a maláj. Ez főként amiatt váltott ki aggodalmat, hogy a gyermekként gagyogó főnök hogyan lesz képes beosztottaiból kiváltani a megkívánt tiszteletet.³⁶

A gyarmati példák szemléletesen hívják fel rá a figyelmet, hogy az oktatáspolitikai a hosszú távú nyelvpolitikák alapvető eszköze, annak szabályozása által, hogy kik milyen nyelveket sajátíthatnak el intézményes úton. A gyarmatokon minden iskolai nyelvpolitika három elem valamilyen kombinációjából állt: a diákok otthoni nyelvéhez közel álló nyelvváltozat használata, a gyarmatosítók nyelvének terjesztése, illetve a hieratikus nyelvű hagyományos képzés szabályozása. Az első elem a kor európai szemléletében nemcsak “anyanyelvű”, de “anyanyelvi” oktatás is volt, azon ideológiának megfelelően, amely az írás-olvasás, a reflektív, formalizált gondolkodási stratégiák elsajátítását és a sztenderd nyelvi formák beidegződését mint az anyanyelv (első nyelv) elsajátítását gondolta el. Az “anyanyelv” fogalmának legitimáló ereje folytán az anyaországi közvélemény kész volt ezeknek a készségeknek a tömeges kifejlesztését a civilizáció jótékony terjesztéseként és saját nemzete önzetlenségének jeleként ünnepelni. Az elemi iskolák tannyelveként a hollandok Kelet-Indiában a helyi nyelveket,³⁷ a

³³ Leow 2016, 32, 39 és 49.

³⁴ Yates 1980, 267 és Lehmil, Linda S.: *A l'Ecole du français: politiques coloniales de la langue 1830-1944*. PhD dolgozat, Tulane University, 2007, 198.

³⁵ Orosz 2008, 75

³⁶ Cohn 1996, 42–44; Groeneboer 1998, 76 és 94.

³⁷ Groeneboer 1998, 108.

franciák Madagaszkáron a merinai nyelvjárásra épülő malgast,³⁸ Vietnamban a kínai helyett a latin betűkkel írt (quốc ngữ írású) vietnamit,³⁹ az angolok Basutoföldön a szeszotót, Ceylonban a szingalézt és a tamilt vezették be,⁴⁰ a Maláj-félszigeten pedig a korániskolákat is kötelezték a maláj anyanyelvi órák tartására.⁴¹ Holland Kelet-India iskoláiban az anyanyelv mellett előbb tantárgyként, a felsőbb osztályokban egyre inkább tannyelvként, Német Kelet-Afrikában a kezdetektől tantárgyként volt jelen a gyarmatok első számú nyelve, a maláj és a szuahéli.⁴² A szuahéliül már jól beszélő diákok a felső tagozatban németül is tanulhattak, de az iskolák működését egyértelműen a szuahéli tanítás sikere alapján bírálták el. Míg a szuahéli révén a németek lojális és az államigazgatásban felhasználható helyi elitet igyekeztek kinevelni, a britek maláj-félszigeti iskolapolitikája a maláj munkaerő hiányához vezetett a helyi gyarmati szolgálatban.⁴³

Amennyiben a gyarmatosító nyelv elterjesztéséhez nyelvi asszimilációs törekvéseket is társítunk, úgy elsősorban pontosítanunk szükséges, hogy mely csoportokat óhajtották asszimilálni. Először is, az európai vagy félvér népesség többsége nem mindenütt beszélt a gyarmatosító állam nyelvét. Holland Kelet-Indiában például a fehéreknek talán az egyharmada beszélt hollandul a századfordulón, és ez az arány még így is magasabb volt, mint pár évtizeddel

³⁸ Rosnes, Ellen Veia és Rakotoanoso, Monique Irène: Contextualiser la place du français et du malgache dans le système éducatif du Madagascar: une perspective historique. *Paedagogica Historica*, 2016, 43.

³⁹ Kelly, Gail Paradise: *French Colonial Education: Essays on Vietnam and West Africa*. New York: AMS Press, 2000, 6.

⁴⁰ Brutt-Griffler, Janina: Class, Ethnicity, and Language Rights: An Analysis of British Colonial Policy in Lesotho and Sri Lanka and Some Implications for Language Policy. *Journal of Language, Identity & Education* 2009, 213–216 és Steinbach, Almut: *Sprachpolitik im Britischen Empire: Herrschaftssprache und Integration in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten*. München: Oldenbourg, 2009, 170–171.

⁴¹ Seng, Philip Loh Fook: *Seeds of Separatism: Educational Policy in Malaya 1874–1940*. Kuala Lumpur: Oxford University Press, 1975, 13–15 és 24–27. Vö. Mayhew 1928, 11–85 és Pennycook 1998, 77–94.

⁴² Moriyama, Mikihiro: Language Policy in the Dutch Colony: On Sundanese in the Dutch East Indies. *Southeast Asian Studies* 1995, 450.

⁴³ Moyd 1996, 49. és 64–69. és Loh 1975, 20.

korábban.⁴⁴ Algériában az iskolai asszimilációs politika elsősorban nem az arab-berber lakosságot célozta, hanem a nem francia (olasz, spanyol, máltai) európaiakat és a szefárd zsidókat.⁴⁵ Miután a hollandok 1876-ban bevezették a kötelező, holland nyelvű iskoláztatást Suriname-ban, 1890-ban fölmentették a kötelezettség alól az Ázsiából mezőgazdasági munkára betelepített kulikat, egyrészt mivel nem tekintették őket állandó lakosoknak, másrészt mivel a közvélemény nem érzett velük szemben hasonló felelősséget, mint a volt rabszolgák gyerekeivel szemben.⁴⁶ Saját nyelvük tantárgyként vagy gyakrabban tannyelvként való, szélesebb körű bevezetésekor a gyarmatosítók nemcsak a nemzeti büszkeségre apelláltak, de mindenütt elhangzottak és gyakran főszerepet is játszottak az emancipatorikus érvek. Hong Kongban például, ahol a britek korábban a hagyományos konfucianus oktatást pártfogolták és magukra vállalták a legtöbb kínai nyelvű iskola fönntartását, az új kormányzó kollégáinak arra hivatkozva hirdetett meg fordulatot 1878-ban, hogy a kínaiaknak az európaiakhoz hasonló esélyt kell adni az érvényesüléshez. A brit gyarmati iskolapolitikára különösen jellemző, hogy az angol nyelv oktatását pusztán az új kormányzó helyezte előtérbe, amivel kezdetben még a londoni vezetés szándékait is keresztelte.⁴⁷ A francia gyarmatbirodalom eközben törvényi ösztönzőként használta a szabályt, hogy a nem francia alattvalók csak a francia nyelvismeret birtokában kaphattak francia állampolgárságot.⁴⁸

A gyarmatosító nyelvet elsőként a hagyományos eliteknek igyekeztek megtanítani.⁴⁹ Szenegálban “túszok iskolája” (*École des hotages*) néven nyílt meg az első francia iskola, ahol a királyok, főnökök és előkelők fiait nevelték apjuk semlegességének

⁴⁴ Groeneboer 1998, 91–92 és 138.

⁴⁵ Lanly, André: Le français dans les “colonies” et “territoires français”. In Gérard Antoine – Robert Martin (éd.): *Histoire de la langue française 1880–1914*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1985, 400.

⁴⁶ Willemyns, 2013, 186–187.

⁴⁷ Evans, Stephen: Language Policy in British Colonial Education: Evidence from Nineteenth-Century Hong Kong. *Journal of Educational Administration and History* 2006, 296–300.

⁴⁸ DeFrancis, 1977, 141.

⁴⁹ González, Irene González: *Spanish Education in Morocco 1912–1956: Cultural Interactions in a Colonial Context*. Brighton: Sussex Academic Press, 2015, 31 és Tsurumi 1977, 18–19.

zálogaként. Az iskola 1892-től a “fönökök fiainak iskolája és tolmácsképző” (*École des fils des chefs et d’interprètes*) nevet viselte.⁵⁰ Másutt, például a Maláj-félszigeten, az elit maga hozott létre magániskolákat a gyarmatosítók nyelvén.⁵¹ Maguk a gyarmatosítók a korszakban kezdtek figyelmet és forrásokat fordítani rá, hogy nyelvüket a gyarmati tömegeknek is megtanítsák. Ez az egyes családok számára általában nem volt több lehetőségnél; ahol be is vezették, az iskolakötelezettséget a hatóságok nem tudták betartatni, és a gyermekeknek csak kis töredéke járt iskolába. Basutoföldön a századfordulón 10% körül lehetett ez az arány,⁵² az Aranyparton (a mai Ghána) 1% körül.⁵³ Indiában 1911-ben a falvak negyedében működött iskola, amelyeket túlnyomórészt fiúk töltöttek meg egyetlen tanító felügyeletére bízva, átlagosan négy évig járva, ám rendszeres kimaradásokkal, ahogyan szüleik bevonták őket a ház körüli munkába.⁵⁴

A Fülöp-szigeteken 1863-ban vezették be a kötelező, spanyol nyelvű elemi iskolázást, és ehhez kapcsolódóan az állam tanítóképző intézetet és minden városban iskolát nyitott.⁵⁵ Madagaszkáron 1896-tól a tanító legalább felét a francia oktatására kellett fordítani.⁵⁶ Nyugat-Afrikában 1903-ban állítottak fel francia tanítóképzőt, ugyanott azonban a régi szenegáli székhely, Saint-Louis korániskoláiba 1300, míg a helyi francia iskolákba csak kétszáz diák járt, bár vallási okokból utóbbiak is tanítottak arabul.⁵⁷ A gyarmatosítók nyelvének terjesztése ott vált erőszakossá, ahol az iskolázás már szilárdan beágyazódott a helyiek értékrendszerébe, és minden iskola számára előírták annak oktatását. Így a 20. század eleji Tajvanban a japánok több lépésben próbálták a japán nyelv tanítására kényszeríteni a kínai iskolákat, ahová a diákok túlnyomó

⁵⁰ Calvet 2010, 42–43.

⁵¹ Loh 1975, 23 és 52 és Steinbach 2009, 155.

⁵² Griffier 2009, 213.

⁵³ *Educational Systems of the Chief Crown Colonies and Possessions of the British Empire, Including Reports on the Training of the Native Races*. London: Stationery Office, 1905, vol. 2, 6.

⁵⁴ Mayhew 1928, 227–228.

⁵⁵ Fernández 2013, 367–368.

⁵⁶ Lehmil 2007, 198.

⁵⁷ Calvet 2010, 60–61.

többsége járt.⁵⁸ Hawaiiin 1896-ban tették az iskolák egyetlen nyelvűvé az angolt, amikor a lakosság többsége még hawaii bennszülött volt, és a többieknek is csak kisebb része volt angol anyanyelvű.⁵⁹ Az amerikaiak 1901-ben a Fülöp-szigeteken, 1904 és 1907 között Puerto Ricóban vezették be ugyanezt, mindkét helyen nyelvi továbbképzésnek vetve alá a tanítókat.⁶⁰

A gyarmati francia nyelvtanítás számára maga a direkt módszer franciaországi apostola, Irénée Carrée írt 1891-ben módszertani kézikönyvet, amelyben hangsúlyozta, hogy az afrikaiaknak elegendő egy “redukált” franciát elsajátítaniuk.⁶¹ Az I. világháborúig több francia nyelvkönyv is született a gyarmati diákok számára.⁶² A tantervek módszertani előírásai különbözőek voltak az egyes gyarmatokon, nem beszélve a gyakorlatról. Széles körben hódított a direkt módszer, amely az afrikai körülmények között állítólag nem is számított forradalminak.⁶³ Ebben a szellemben Francia Nyugat-Afrika 1903-as oktatásügyi szabályzata a legalacsonyabb szintű, falusi iskolák számára, amelyek túlnyomóan afrikai tanítókat alkalmaztak, csak a francia nyelv szóbeli elsajátítását tűzte ki célul, az írás-olvasás tanítása nélkül.⁶⁴ Ezzel szemben a nyelviileg jóval egységesebb Madagaszkáron az anyaországban az okszitán vidékek elemi iskoláiban is használt ún. *méthode comparative*-ot írták elő, azaz a franciát a malgas segítségével sajátították el.⁶⁵ A holland kelet-indiai oktatására hosszú ideig a fordító-nyelvtani módszer nyomta rá bélyegét, a tanórákat jórészt az oda-vissza fordítás, a memoriterek egy szólamban való felmondása, a hosszú szólisták kikérdezése és a hibás mondatok javítása töltötték ki. Sokáig hiánycikknek számított a nem anyanyelvűekre szabott holland tankönyv, aztán 1903-ban nagy sikert aratott J. W. Croes direkt módszerre épülő tankönyvsorozata, amely a következő nyegyed

⁵⁸ Tsurumi 1977, 61.

⁵⁹ Asensio 2014, 135.

⁶⁰ Fernández 2013, 373 és Rodríguez-Arroyo 2013, 84.

⁶¹ Spaëth, Valérie: *Généalogie de la didactique du français langue étrangère: L'enjeu africain*. H. n.: CIRELFA – Agence de la francophonie, 1998, 53.

⁶² Uo., 129–133.

⁶³ Uo., 113.

⁶⁴ Uo., 82.

⁶⁵ Lehmil 2007, 198.

évszázadban uralta a piacot.⁶⁶ A német nyelv oktatásának hogyanját övezte a legnagyobb bizonytalanság, és úgy látszik, a legfelsőbb helyen ezt nem is szorgalmazták komolyan.⁶⁷ Amikor a kelet-afrikai missziók a tankönyvek hiányával magyarázták, hogy nem érnek el eredményeket, a birodalmi kormány válaszul öt darab (!) tankönyvet küldött.⁶⁸ Másutt az jelentett módszertani problémát, hogy a diákok a gyarmatosító nyelvre épülő kreolt beszélték első nyelvükként, amelyet az iskolarendszer a gyarmatosítók nyelvének hibás változataként azonosított és próbált leküzdeni. Guadeloupe-on, Martinique-on és Réunionon 1890-ben az anyaországi iskolarendszert vezették be,⁶⁹ míg Jamaicában a sztenderd angol tannyelv elsajátíttatása már csak azért sem lehetett hatékony, mert jellemzően maguk a tanítók sem beszélték az kellő színvonalon.⁷⁰

A legtöbb térségben a keresztény missziós társaságok tartották fenn az iskolák többségét. Fekete-Afrikában is így volt majd mindenütt, talán Angola kivételével, ahol a mindössze 76 iskolából 1916-ban 29-et működtetett az állam (portugálul) és csak 21-et misszionáriusok.⁷¹ A missziós területeket a gyarmati kormányzatokkal kötött szerződések alapján osztották fel az egyes missziók között, és az európai vallási konfliktusok meglepően kevéssé befolyásolták a protestáns vagy laikus kultúrájú államok együttműködését a katolikus szerzetesrendekkel. Mind a katolikus, mind a protestáns misszionáriusok hagyományosan a gyarmati népek nyelvének használatát pártolták. A katolikus rendeknél a nyelvleírás és nyelvtanulás étosza legalább a 16. század óta hozzánőtt a külső misszióhoz, a protestánsok pedig egy Herderrel áthatott romantika szellemében úgy képzeltek, hogy a térítés célja az egyes népek sajátos kultúrájának kereszténységgel való beoltása, amelynek során

⁶⁶ Groeneboer, 1998, 135 és 166.

⁶⁷ Lawrance, 2000, 507–509.

⁶⁸ Moyd 1996, 62. Vö. Eggert, 1982, 206–207.

⁶⁹ Froidevaux, H.: *L'Oeuvre scolaire de la France dans nos Colonies*. Paris: Challamel, 1900, 33.

⁷⁰ Mccourtie, Lena: The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1998, 113.

⁷¹ A. H. de Oliveira Marques (ed.): *Nova história da expansão portuguesa*, vol. 11, *O império africano 1890–1930*. Lisboa: Estampa, 2001, 419.

magától értetődött e kultúrák feltétlen tisztelete.⁷² Igazi megtérés szerintük csak az anyanyelven mehet végbe.⁷³ Emellett attól is félték, hogy a gyarmatosítók nyelvének ismerete a gyarmati lelkeket kitenné a modernizáció káros hatásainak, és túl magabiztossá tenné őket tanítóikkal szemben.⁷⁴ A filippínó nacionalisták azzal is megvádolták a szerzetesrendeket, hogy a bennszülött nyelvek kizárólagos használatával évszázadokon át azért tartották távol a lakosságtól a spanyolt, hogy így megőrizték közvetítő szerepüket a spanyol elit felé. A szerzetesek írásai és a szigeteken 1864-ben lefolytatott vizsgálat megerősítik a spanyol nyelv tanításával szembeni ellenérzés meglétét.⁷⁵

A misszionáriusokat az sem tántorította el meggyőződésüktől, ha a tengeren túli nyelvi állapotok rácsúsztak előfeltevéseikre. Főleg Afrikában kellett nyelviileg olyannyira változatos közegben boldogulniuk, amely lehetetlenné tette elveik következetes érvényesítését, ráadásul az egyes nyelvváltozatokat sem tudták mindig etnikai csoportokhoz kötni. Megoldásként az adott vidéken viszonylag széles körben értett és lehetőleg már korábban lingua francaként használt nyelvváltozatokat igyekeztek megtanulni, mérlegelve azt is, hogy az adott nyelvhez tapadó társadalmi konnotációk a lehető legkevesebb leendő neofitát idegenítsék el.⁷⁶ Bár a missziós iskolák tanítói általában bennszülöttek voltak, a gyarmati tisztviselőkkel ellentétben a misszionáriusok valóban beszélték ezeket a nyelveket, és újonc kollégáikat munkába lépés előtt gyakran vetették alá részleges immerziós („bemerítéses”) nyelvgyakorlatnak.⁷⁷ Egy-egy missziós állomás sikere közvetlenül is növelte e nyelvváltozatok súlyát, nem utolsósorban azért, hogy a missziók személyzete gyakran kiváltott rabszolgákból állt, akik a misszió nyelvét az egymás közti kommunikációhoz szükséges eszközként sajátították el.

Még erősebben hatott a misszionáriusok nyelvi tervező munkája, amelynek során a választott nyelvjáráásokat az európai modellnek megfelelő nyelvekké alakították; írásrendszert dolgoztak ki

⁷² Orosz, 2008, 23, Pugach, 2012, 77 és Yates, 1980, 262.

⁷³ Eggert, 1982, 202.

⁷⁴ Orosz, 2008, 26–28.

⁷⁵ Fernández, 2013, 365–67.

⁷⁶ Orosz, 2008, 24 és *passim*.

⁷⁷ Pugach, 2013, 81.

hozzájuk, megalkották a nyelvtanukat, esetleg szótárakat is. Ezekre a nyelvekre lefordították a főbb imádságokat és végül a Bibliát, katekizmust, tankönyveket és énekeskönyveket adtak ki rajtuk. Az így sztenderdizált nyelveket aztán más missziós társaságok vagy rendek is átvehették. A folyamatot jól illusztrálja az ewe nyelv togói karrierje, amelyet a katolikusok és protestánsok versengése sztenderdizált a német gyarmati kormányzat közreműködése nélkül, úgyhogy az I világháború előtt már létezett ewe nyelvű Biblia, sajtó és egységes helyesírási norma.⁷⁸

Afrikában a legtöbb missziós társaság még akkor is ragaszkodott a helyi nyelvekhez, ha az európai nyelvek oktatásával szemlátomást több hívet tudtak volna megnyerni. Kamerun partvidékén például kenyértörésre került a sor a dualául tanító angol baptisták és az angol nyelvű oktatást és istentiszteletet követelő bennszülött “autonómok” között. Utóbbiak a német baptistákhoz fordultak segítségért, de utóbb róluk is kiderült, hogy az afrikai nyelveket részesítik előnyben.⁷⁹ S mialatt a kereskedelmi utak mentén élő népesség a potenciálisan jövedelmező nyelvtudás megszerzésének reményét kapcsolta a misszionárius iskolákhoz, a gyarmati kormányzatok egyre több helyütt igyekeztek saját magukhoz fűzni őket azzal, hogy kormánysegély fejében a gyarmatosító nyelv oktatását előíró tantervet kényszerítették rájuk. A századfordulóra már állandósult a kötélhúzás a gyarmati adminisztráció és az iskolafenntartó misszionáriusok között, akik a legtöbbször eleve nem is lettek volna képesek eleget tenni a nyelvtanítás követelményének. Az amerikai presbiteriánusok Gabonból 1875-ben egy európai befolyástól mentes övezetbe települtek át, miután a franciák arra kötelezték őket, hogy a tanítási idő felében franciát tanítsanak.⁸⁰ Kamerunban Jesko von Puttkamer kormányzó, Bismarck unokaöccse és a német nyelv terjesztésének elszánt híve (1895–1907) minden eszközzel a német nyelven térítő pallottinus rendet támogatta az afrikai nyelvű oktatáshoz ragaszkodó és ezért “hazafiatlannak” bélyegzett Bázeli Misszióval és más protestáns társaságokkal szemben.⁸¹ A dolog pikantériája, hogy ugyanaz a rend a *Kulturkampf* következtében

⁷⁸ Lawrance 2000, 490 és 512–516.

⁷⁹ Orosz 2008, 28 és 41.

⁸⁰ Uo. 31.

⁸¹ Uo. 93–94.

Németország egyetlen tartományában sem kapott működéséhez engedélyt.⁸² 1906-ban Togóban, 1910-ben Kamerunban vezettek be *Schulordnung*-ot, amely Togóban előírta a német tannyelvet, Kamerunban pedig kormányzói engedélyhez kötötte a tanulók anyanyelvétől eltérő afrikai nyelv tannyelvként való használatát. A német adminisztráció azonban gyorsan belátta tervei kivitelezhetetlenségét. A togói *Schulordnung*-ból 1910-ben kivették a kérdéses részt, Kamerunban pedig 1914-ben gyökeres nyelvpolitikai fordulatot készítettek elő.⁸³ Fernando Pón, ahol a protestáns missziók tannyelvként a dualát, a nép közvetítő nyelvként pedig az angolt használta, 1907-ben rendeletben szabályozták az iskolai és hivatali nyelvhasználatot. Nemcsak hogy minden iskolában be kellett vezetni a spanyol nyelvoktatást, de a protestáns misszióknak spanyol tolmácsot is kellett szerződtetniük, és a bennszülöttek számára spanyolul kellett felolvasniuk a Bibliából.⁸⁴ Még reménytelenebb helyzetbe hozta a japán állam a Tajvanon iskolákat fenntartó skót és kanadai presbiterianusokat és spanyol domonkosokat, akiknek a sziget japán megszállása után japán nyelvet is kellett volna oktatniuk.⁸⁵ És míg Nigériában hasonlóképp előírták az angol írás-olvasás tanítását a kormánysegélyben részesülő, de vonakodó missziós iskoláknak, a hongkongi kormányzó az 1880-as években abban a tudatban angolosította az általa fenntartott kínai iskolákat, hogy a missziós iskolák kormánysegély mellett továbbra is tisztán kínai tannyelvvél fognak működni.⁸⁶ A legtöbb helyen megmaradt a lehetőség a kormánysegély visszautasítására anélkül, hogy az iskolákat a gyarmati hatóságok fölszámolták volna. Miután például 1905-ben a kilenc Kongóban tevékenykedő missziós szerzetesrend közül öt hosszú harc után látszólag ráállt, hogy egy 1890-es törvénynek eleget téve bevezetik a francia nyelvoktatást, majd Lipót király Kongói

⁸² Uo. 36.

⁸³ Uo. 135–144 és Sokolowsky, Celia: *Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884–1914)*. Stuttgart: Ibidem, 2004.

⁸⁴ Rodríguez 2013, 358.

⁸⁵ Tsurumi 1977, 34–36.

⁸⁶ Awoniyi, Timothy A. : The Yoruba Language and the Formal School System: A Study of Colonial Language Policy in Nigeria, 1882–1952. *The International Journal of African Historical Studies* 1975, 66–67 és Evans 2006, 304.

Szabadállama 1906-ban meg is állapodott erről a Vatikánnal, 1908-ban a 46 ezer kongói diák többsége kormánysegély nélküli protestáns missziós iskolákba járt.⁸⁷

Nem véletlen, hogy az angol gyarmattartók némileg nyugodtabban viszonyultak a misszionáriusokhoz, hiszen a többi gyarmati hatalom aggályai részben pont az angol nyelv nyomasztó elterjedtségéből eredtek. Az angol és az angol szókinsű pidzsinnek mint közvetítőnyelvek legalább az 1860-as évektől kezdve domináns szerepet játszottak Afrika és Ázsia tengerpartjai mentén, ahol korábban a portugál töltött be hasonló pozíciót. Ez alól az egyéb gyarmattartó országok telepesei, kereskedelmi alkalmazottjai, sőt gyarmati tisztviselői sem tudták magukat kivonni. Német Szamoán a korabeli leírások szerint a német ültetvényesek gyermekei nem tanultak meg németül, a Német Új-Guinea Társaság által a Gilbert-szigetéről és Melanéziából betelepített munkások egymással és gazdáikkal pidzsin angolt beszéltek, a közigazgatás elsődlegesen angolul folyt még akkor is, ha a hivatalnok gyengén beszélte a nyelvet, az 1901 és 1914 között megjelent *Samoanische Zeitung* pedig kivonatossan angolul is összefoglalta a német nyelvű tartalmat.⁸⁸ A német Kolonialrat 1896-ban, a gyarmati kormányzók beszámolóí alapján leszögezte, hogy a német nyelvoktatást nem a gyarmati nyelvek, hanem az angol és az angol alapú pidzsin elsődrendű veszélyként azonosított terjedése ellenében szükséges ösztönözni.⁸⁹ A kameruni kormányzók a következő két évtizedben nemcsak az angol nyelv használata, de még a beszédükbe beszüremkedő angol eredetű szavak miatt is rendreutasították beosztottjaikat.⁹⁰ A katolikus gyarmati hatalmak részéről vallási ellenérzések is hozzájárultak az angol nyelvvel szembeni félelemhez. Lipót király részint a kormányon lévő katolikus pártnak tett engedményként tiltotta meg az angol nyelv tanítását a Kongóban

⁸⁷ Yates 1980, 259, 261 és 263 és Meeuwis, Michael: The origins of Belgian colonial language policies in the Congo. *Language Matters* 2011, 192.

⁸⁸ Stolberg, Doris: German in Samoa: Historical Traces of a Colonial Variety. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 49 (2013): 323–334 és Mühlhäusler, Peter. Die deutsche Sprache im Pazifik. In Hiery, Hermann Joseph (Hrsg.): *Die deutsche Südsee 1884–1914: Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 2001, 249–250.

⁸⁹ Orosz 2008, 76.

⁹⁰ Uo., 168–169.

működő protestánsoknak.⁹¹ Az afrikai portugál tisztviselők az angolszász missziókat gyakran egyszerűen kémeknek tekintették, akiket csak veszélyesebbé tett, hogy a helyiek nyelvét használták.⁹²

A partok vonzáskörében élő gyarmatosítottakkal az angol tengeri kereskedelem túlsúlya hamar megértette, hogy az angol nyelv a legértékesebb árucikk a nyelvek piacán. A misszionáriusok – korántsem csak az angolszászok és nem is csak a protestánsok – sokszor angol kereskedőházak ügynökei voltak, akik a kereskedésen kívül kiválogatták az írás-olvasást elsajátított diákok közül a rátermettebbeket és angolul tanították őket, hogy később maguk is kereskedelmi alkalmazásba lépjenek. Ugyan a Togóban működő protestáns misszionáriusok önálló, ewe nyelvű egyházszervezet kiépítésén munkálkodtak, diákjaik közül egy jól értesült szerző szerint jóval többen tanultak meg a századfordulón angolul és lettek európai cégek alkalmazottjai, mint ahányan akár csak névlegesen is felvették a keresztyénséget.⁹³ A nem angol gyarmati kormányzatok elsősorban az angol nyelvnek a haladó diákok számára való oktatását igyekeztek felcseréltetni a saját gyarmatosító nyelvével. Az angolok jóval kevésbé tartottak a többi gyarmatosító nyelvtől. Összehasonlításképpen Mauritiuszon, amelyet 1810-ben foglaltak el a franciáktól, csupán 1882-től várták el a tanítóktól az angol nyelv ismeretét, de a harmadik osztályig ezt követően is taníthattak franciául, sőt, a francia tantárgyként való oktatása 1890-ben minden osztályban kötelezővé vált.⁹⁴

Gyarmati kormányzatok és misszionáriusok azonban kart karba öltve küzdöttek az ideológiailag nem kívánatos írásrendszerek latin betűkkel való felcseréléséért. Említettem a latin betűs maláj és a szuahéli írást; mindkettőt misszionáriusok dolgozták ki.⁹⁵ Az angolok a 19. század végén bevezettek egy, a hollandok által használt iskolai helyesírástól szándékosan csak kevésbé különböző maláj helyesírást, és a hollandokhoz hasonlóan megkezdték a maláj klasszikusok latin betűs kiadását.⁹⁶ Eközben a hollandok nemcsak a

⁹¹ Yates 1980, 264.

⁹² Marques (ed.) 2001, 427.

⁹³ Lawrance 2000, 501.

⁹⁴ *Educational Systems*, vol. 2, 209–215.

⁹⁵ Chew 2013, 78–82 és Eggert 1982, 205.

⁹⁶ Leow 2016, 70–80 és Loh 1975, 25.

maláj, de a regionális nyelvek írásában is a latin betűk használatát támogatták az arab írás helyett.⁹⁷ A németek 1899-ben rendelték el a latin betűk használatát kelet-afrikai gyarmatuk hivatali levelezésében, sőt, a német afrikanisztika doyenje, Carl Meinhof vezetésével kampányt is indítottak a “felesleges” arab jövevényszavak kiküszöböléséért a szuahéliből.⁹⁸ Délkelet-Ázsiában, miközben a misszionáriusok által a dél-kínai nyelvekre kidolgozott és a keresztény sajtó által népszerűsített fonemikus írás szélesebb hullámokat vert és a századfordulóra a kulturális reformtörekvések egyik szimbólumává vált, a vietnami francia gyarmatosítók ideológiai alapú harcot vívtak a kínai írásjegyek ellen.⁹⁹ Hogy legalább a családfők nevét azonosítani tudják az adóíveken, már a gyarmatosítás kezdetén átvették a jezsuiták által a 17. században kidolgozott latin betűs írásrendszert, amelyet a vietnami hatóságok korábban tiltottak. Az 1867-től „nemzeti nyelv”-nek (*quốc ngữ*) titulált és hivatalossá tett, sok mellékjelet alkalmazó írás ráadásul megkönnyítette a gyarmatosított vietnamiak szellemi karanténban tartását. Délen a franciákkal szemben ellenséges közvélemény a kollaborációval azonosította a nyelv használatát. A franciák által később elfoglalt északon periférikus maradt a használata az 1900-as évekig, amikor viszont a szabadiskolai mozgalom a vietnami nacionalizmus hatékony fegyvereként értelmezte át.¹⁰⁰

A gyarmatosító nyelvek elsősorban a közvetlen munkaerőpiaci hasznuk révén váltak csábító kulturális tőkévé. Indiában a brit adminisztráció jelentős energiáit kötötte le az angol nyelvoktatás iránti, túlzottnak ítélt igény elhárítása, amit meggyőzően támaszt alá az indiaiak által alapított és fenntartott több száz angol tannyelvű középiskola.¹⁰¹ A gyarmatosító nyelv ismerete ugyancsak könnyebben elérhetővé tette a gyarmatokon továbbélő cenzúra által megszűrni próbált szellemi tartalmakat, köztük a gyarmatosítás ellen felhasználható ideológiákat is. Végző soron pedig arra is módot

⁹⁷ Moriyama, 1995, 452.

⁹⁸ Moyd 1996, 46 és 70–71.

⁹⁹ DeFrancis, John: *Nationalism and Language Reform in China*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1950, 8–59 és Kelly 2000, 6.

¹⁰⁰ DeFrancis, 1977.

¹⁰¹ Pennycook, 1998, 73 és Naik, J. P. és Nurullah, Syed: *A Students' History of Education in India (1800-1973)*, 6., jav. kiad. Delhi: Macmillan, 1974, 172–173 és 198.

adott, hogy a gyarmatosítás ellenfelei politikailag önálló cselekvőként artikulálják magukat a gyarmatosítók érdekeivel szemben. Utóbbi különös jelentőséget nyert a nyelvileg sokszínű elképzelt közösségekben. Indiánál is beszédesebb példa erre a folyamatra a Fülöp-szigetek antikolonialista nemzeti mozgalma, amely a spanyol nyelv sokszor tüntető használatával fejezte ki a nemzet egységét, mellesleg egy olyan korban, amikor már maga a gyarmatosító állam is a spanyol terjedését pártfogolta. José Rizal regénye, a filippínó irodalom ikonikus alkotásává vált *El filibusterismo* egyik szála a szerzetesrendek spanyoltanítással szembeni ellenállását pellengérezte ki. A spanyol nyelv nemzeti szimbólumként való használata később új tartalomra tett szert az amerikai uralom idején.¹⁰²

Holland Kelet-Indiában csak 1864-ben nyitották meg a holland kormányiskolák kapuit a nem fehér bőrű többség számára, akkor is a legfelsőbb tandíjosztályba sorolták őket, hogy az elitekre szűkítsék le a holland iskolázás lehetőségét.¹⁰³ Míg a gyarmati hollandok enyhén szólva is távolságtartóan viszonyultak a holland nyelv bennszülöttek általi használatához, az anyaország közéletében, a protestáns, liberális és szocialista táborokon átívelve, az 1890-as években szárnyat bontott az ún. “etikus politika” programja, amely felelősségvállalást hirdetett a gyarmati alattvalók iránt. Ehhez kapcsolódóan a holland nyelv terjesztését szorgalmazta legalább a bennszülött elitek körében és hivatali nyelvvé nyilvánítását a maláj helyett. Mint azt a holland nyelv ügyét zászlójára tűző liga batáviai szervezetének működése nyilvánvalóvá tette, a program nyitott volt az erősebb gyarmatosító nyelvekkel szembeni védekezést középpontba állító militáns nacionalizmus felé is.¹⁰⁴

Az 1857-es szipojlázadás megérlelte a britekben az óvatosságot, hogy az angol nyelv ismeretét ne terjesszék szélesebb körben, mint ahány gyarmati alattvalónak rajta keresztül megélhetést tudnak nyújtani.¹⁰⁵ Az indiai nemzeti mozgalom 20. század eleji megerősödéséből a gyarmatosító hatalmak művelt közvéleménye, mint a tajvani japán döntéshozók és a Kongó igazság- és

¹⁰² Fernández, 2013, 367–375.

¹⁰³ Groeneboer, 1998, 101.

¹⁰⁴ *Uo.*, 142–165, 198, 206 és 237–239.

¹⁰⁵ Leow, 2016, 58; Pennycook, 1998, 91 és Brutt-Griffler, 2009, 214–215.

oktatásügyét irányító belga Eduard Kervyn, nem haboztak levonni a következtetést, hogy az urai nyelvét beszélő szolga nem dolgozik többé urainak.¹⁰⁶ 1905 és 1914 között a német gyarmati szakemberek között is vita bontakozott ki arról a szaksajtó hasábjain, vajon hasznos-e az őslakosok tömegeit megtanítani németül. E vita során sokan, akik korábban a német nyelv erőszakos terjesztését sürgették, megváltoztatták véleményüket olyan érvek hatására, mint hogy az afrikaiak a németek ellen fordulnak, ha eljut hozzájuk a szocialista sajtó, vagy hogy a német munkaadók nehezebben tudnak majd titkot tartani afrikai munkásaik előtt.¹⁰⁷

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy mennyiben alakult át a korban a gyarmati világ nyelvi ökológiája, a gyarmati nyelvpolitikákat érdemes nyelvterjesztés és elzárkózás dialektikájában szemlélünk. Változó mértékben mindegyik gyarmatbirodalmat a kettő összjátéka jellemezte. Olyan alapvető átalakulásokra, amelyeket a gyarmatosítás korai évszázadaiban a rabszolgák kényszerű áttelepítése váltott ki egy-egy terület nyelvi ökológiájában, a korszakban már nem került sor. A népszerűnek csak csekély része sajátította el a gyarmatosítók nyelvét, viszont ez a töredék jellemzően magában foglalta az eliteket; mind a hagyományos eliteket, amelyek befektettek az európai nyelv megtanulásába, mind az új, a gyarmatosítóktól függő elitek tagjait, akik részben épp nyelvismeretüknek köszönhetően emelkedtek föl. Harmincöt évnyi nyelvterjesztő politika után 1898-ra a Fülöp-szigetek lakosságának becslések alapján nagyjából tíz százaléka beszélt spanyolul,¹⁰⁸ míg Holland Kelet-Indiában ugyanazon időszakban – Kees Groeneboer számítása szerint – mintegy ötezer színes bőrű személy tanulhatott meg hollandul, többségükben keresztények és arisztokraták.¹⁰⁹ A két világháború között aztán felerősödtek a századelőn beindult folyamatok, melyek eredményeként a független Indonézia első vezetői már egy hollandul tudó nacionalista közegeből kerültek ki; hasonló forgatókönyv zajlott le más gyarmatokon is. Az emberek szélesebb rétegeire azonban valószínűleg nagyobb hatást gyakorolt a gyarmati eredetű nyelvek

¹⁰⁶ Tsurumi, 1977, 46–48 és Yates, 1980, 272.

¹⁰⁷ Errington, 2008, 127; Orosz, 2008, 136 és 170–171; Mühlhäusler, 2001, 241 és Moyd, 1996, 113.

¹⁰⁸ Fernández, 2013, 368.

¹⁰⁹ Groeneboer, 1998, 134.

sztenderdizációja, amely gőzerővel zajlott a korszakban, és amelyben a gyarmattartó hatalmak elsősorban az iskolázás szabályozásával és missziós politikájukkal vállaltak részt.

Felhasznált irodalom

- Asensio, Rubén Fernández: Language policies in the Kingdom of Hawai'i: Reassessing linguisticism. *Language Problems & Language Planning*, 38. 2014. 128–148.
- Awoniyi, Timothy A.: The Yoruba Language and the Formal School System: A Study of Colonial Language Policy in Nigeria, 1882–1952. *The International Journal of African Historical Studies*, 8 1975. 63–80.
- Brutt-Griffler, Janina: Class, Ethnicity, and Language Rights: An Analysis of British Colonial Policy in Lesotho and Sri Lanka and Some Implications for Language Policy. *Journal of Language, Identity & Education*, 1. 2009. 207–234.
- Calvet, Louis-Jean: *Histoire du français en Afrique: Une langue en copropriété?* Paris: Écriture, 2010.
- Chailley, Joseph: *Administrative Problems of British India*. London: Macmillan, 1910.
- Chew, Phyllis Ghim-Lian: *A Sociolinguistic History of Early Identities in Singapore: From Colonialism to Nationalism*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- Cohn, Bernard S.: *Colonialism and its Forms of Knowledge: The British in India*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.
- Conrad, Sebastian: *Globalisierung und Nation im deutschen Kaiserreich*. München: Beck, 2006.
- DeFrancis, John: *Nationalism and Language Reform in China*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1950.
- Uő: *Colonialism and Language Policy in Viet Nam*. The Hague: Mouton, 1977.

Educational Systems of the Chief Crown Colonies and Possessions of the British Empire, Including Reports on the Training of the Native Races, 3 vols. London: Stationery Office, 1905.

Eggert, Johanna: The School Policy of the German Protestant Missions in Tanzania before the First World War. In: Christensen, Torben – Hutchison, William R. (eds.): *Missionary Ideologies in the Imperialist Era: 1880–1920*. H. n. [Aarhus]: Aros, 1982. 200–207.

Errington, Joseph: *Linguistics in a Colonial World: A Story of Language, Meaning, and Power*. Malden, Mass.: Blackwell, 2008.

Evans, Stephen: Language Policy in British Colonial Education: Evidence from Nineteenth-Century Hong Kong. *Journal of Educational Administration and History*, 38 (2006). 293–312.

Fabian, Johannes: *Language and Colonial Power: The Appropriation of Swahili in the Former Belgian Congo 1880–1938*. Berkeley, Calif.: University of California Press, 1986.

Fernández, Mauro: The representation of Spanish in the Philippine Islands. In: Valle, José del (ed.): *A Political History of Spanish: the making of a language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 364–79.

Froidevaux, H.: *L'Oeuvre scolaire de la France dans nos Colonies; Victor Tantet, Survivance de l'esprit français aux Colonies perdues*. Paris: Challamel, 1900.

González, Irene González: *Spanish Education in Morocco 1912–1956: Cultural Interactions in a Colonial Context*. Brighton: Sussex Academic Press, 2015.

Groeneboer, Kees: *Gateway to the West: the Dutch language in colonial Indonesia 1600–1950*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1998.

Kelly, Gail Paradise: *French Colonial Education: Essays on Vietnam and West Africa*. New York: AMS Press, 2000.

- King, Christopher R.: *One Language, Two Scripts: The Hindi Movement in Nineteenth Century North India*. Bombay: Oxford University Press, 1994.
- Lanly, André: Le français dans les “colonies” et “territoires français”. In: Antoine, Gérard – Martin, Robert (éd.): *Histoire de la langue française 1880–1914*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1985. 397–413.
- Lawrance, Benjamin Nicholas: Most Obedient Servants: The Politics of Language in German Colonial Togo. *Cahiers d'Études Africaines*, 159. 2000. 489–524
- Lehmil, Linda S.: *A l'École du français: politiques coloniales de la langue 1830-1944*. PhD dolgozat, Tulane University, 2007.
- Leow, Rachel: *Taming Babel: Language in the Making of Malaysia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
- Loh, Philip Fook Seng: *Seeds of Separatism: Educational Policy in Malaya 1874–1940*. Kuala Lumpur: Oxford University Press, 1975.
- Mccourtie, Lena: The Politics of Creole Language Education in Jamaica: 1891–1921 and the 1990s. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19. 1998. 108–127.
- Marques, A. H. de Oliveira (ed.): *Nova história da expansão portuguesa*, vol. 11, *O império africano 1890–1930*. Lisboa: Estampa, 2001.
- Mayhew, Arthur: *The Education of India: a study of British educational policy in India, 1835–1920, and of its bearing on national life and problems in India to-day*. London: Faber & Gwyer, 1926; 1928.
- Meeuwis, Michael: The origins of Belgian colonial language policies in the Congo. *Language Matters* 42. 2011. 190–206.
- Uő: Language legislation in the Belgian Colonial Charter of 1908: a textual-historical analysis. *Language Policy*, 14. 2015. 49–65.

- Moyd, Michelle R.: *Language and Power: Africans, Europeans, and Language Policy in German Colonial Tanganyika*. MA dolgozat, University of Florida, 1996.
- Moriyama, Mikihiro: Language Policy in the Dutch Colony: On Sundanese in the Dutch East Indies. *Southeast Asian Studies*, 32. 1995. 446–454.
- Mühlhäusler, Peter: Die deutsche Sprache im Pazifik. In: Hiery, Hermann Joseph (Hrsg.): *Die deutsche Südsee 1884–1914: Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 2001. 239–262.
- Naik, J. P. – Nurullah, Syed: *A Students' History of Education in India (1800–1973)*, 6., jav. kiad. Delhi: Macmillan, 1974.
- Orosz, Kenneth J.: *Religious Conflict and the Evolution of Language Policy in German and French Cameroon, 1885–1939*. New York: Peter Lang, 2008.
- Pennycook, Alastair: *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge, 1998.
- Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Pugach, Sara: *Africa in Translation: A History of Colonial Linguistics in Germany and Beyond, 1814–1945*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2012.
- Reinecke, John E.: *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistic History to 1935*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1969.
- Rodríguez, Susana Castillo: Language and the hispanization of Equatorial Guinea. In Valle, José del (ed.): *A Political History of Spanish: the making of a language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 350–363.
- Rodriguez-Arroyo, Sandra: The never ending story of language policy in Puerto Rico. *Comunicación, Cultura y Política*, 4. 2013. 79–98.
- Rosnes, Ellen Veia – Rakotoanosy, Monique Irène: Contextualiser la place du français et du malgache dans le système éducatif du

- Madagascar: une perspective historique. *Paedagogica Historica* 52. 2016. 43–57.
- Samarin, William J.: The Linguistic World of Field Colonialism. *Language in Society*, 13. 1984. 435–453.
- Sokolowsky, Celia: *Sprachenpolitik des deutschen Kolonialismus: Deutschunterricht als Mittel imperialer Herrschaftssicherung in Togo (1884–1914)*. Stuttgart: 2004.
- Spaëth, Valérie: *Généalogie de la didactique du français langue étrangère: L'enjeu africain*. H. n.: CIRELFA – Agence de la francophonie, 1998.
- Steinbach, Almut: *Sprachpolitik im Britischen Empire: Herrschaftssprache und Integration in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten*. München: Oldenbourg, 2009.
- Stolberg, Doris: German in Samoa: Historical Traces of a Colonial Variety. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 49. 2013. 321–353.
- Troupeau, Gérard: Deux cents ans d'enseignement de l'arabe à l'école des langues orientales. *Chroniques yéménites*, 1997, no. 4–5; <http://cy.revues.org/116> (letöltés ideje: 2017. augusztus 11.)
- Tsurumi, E. Patricia: *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895–1945*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.
- Willemyns, Robert: *Dutch: Biography of a Language*. New York: Oxford University Press, 2013.
- Yates, Barbara: A. The Origins of Language Policy in Zaïre. *The Journal of Modern African Studies*, 18. 1980: 257–279.

Colonial Language Policies under First Globalization
by Ágoston Berecz

The paper synthesizes the rapidly expanding literature on the de facto language policies that overseas colonial empires implemented in the half-century before World War I. Emphasis is placed on the large distance separating these from metropolitan public discourses and political rhetoric. Practices on the ground were shaped by more actors, they were more diverse, pragmatic and muddled than contemporaries at home assumed or wished for. Planning the acquisition of the colonizers' languages had a limited immediate scope. Instead, the standardization of some indigenous idioms seems to be a more enduring legacy of the era.