

NYELV, IDENTITÁS ÉS
ANYANYELVI NEVELÉS
a XXI. században

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Hodinka Antal Intézet**

**NYELV, IDENTITÁS ÉS
ANYANYELVI NEVELÉS
a XXI. században**

*Nemzetközi tudományos konferencia
előadásainak gyűjteménye*

Szerkesztette:
Karmacsi Zoltán és Márku Anita

PoliPrint
Ungvár, 2009

A kötet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézetének szervezésében 2009. március 26–27. között megrendezett nemzetközi tudományos konferencia előadásainak anyagait tartalmazza. A tanulmányok a nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés különböző aspektusainak, társadalmi megnyilvánulásainak, összefüggéseinek témaköreit járják körül a különböző nyelvészeti tudományágak (pl.: névtan, pszicholingvisztika, szociolingvisztika stb.) megközelítésében.

Lektorálta:

Kótyuk István, a filológiai tudományok kandidátusa
(II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola)
Pintér Tibor, PhD
(MTA Nyelvtudományi Intézet)

Рецензенти:

Ковтюк І. Я., кандидат філологічних наук
(Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ)
Пінтер Тібор, PhD
(Інститут мовознавства Національної академії наук Угорщини)

Szerkesztette: Karmacsi Zoltán és Márku Anita
Tördelés: Karmacsi Zoltán, Márku Anita
Borítóterv: Márku Anita, Molnár D. István

A KÖTET MEGJELENÉSÉT A



TÁMOGATTA

© A szerzők, 2009
© A szerkesztők, 2009

ISBN

Készült:
PoliPrint Kft.
Ungvár, Turgenyev u.2
Felelős vezető: Kovács Dezső

Tartalom

Balla Andrea: Név és identitás, Keresztnevek vizsgálata a kárpátaljai Nagydobrony községben.....	9
Bátyi Szilvia: Kétnyelvű kárpátaljai magyar általános iskolások mentális lexikonjának vizsgálata	14
Beregszászi Anikó: Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálati lehetőségei	20
Csernicskó István: Nyelv, oktatás és azonosságtudat összefüggései Ukrajnában.....	26
Fábián Márta: Nyelvtanuláshoz fűződő attitűdök a beregszászi magyar gimnazisták körében.....	34
Ferenc Viktória: Az ukrajnai magyar felsőoktatás nyelvpolitikai gyakorlata.....	40
Híres-László Kornélia: A nemzeti és lokális identitás tényezői a kárpátaljai magyarok körében.....	47
Huszi Ilona: Beregszászi magyar tannyelvű iskolába járó ötödikesek identitástudata és a nyelvtanulás közötti összefüggések	54
Karmacs Zoltán: Nyelvhasználati jellegzetességek kárpátaljai kétnyelvű gyermekek beszédében	64
Kovács András: Az ukrajnai névadás jogi háttéréről	71
P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit: A mai magyar nyelvváltozatok megítélése több időmetszetben	74
Lakatos Katalin: „A nyelvjárás szép hagyomány”, Tanítványaink a nyelvjárásokról	82
Lechner Ilona: Idegennyelv-tanítás (német) módszertani kérdései kárpátaljai magyar iskolákban.....	89
Lengyel Zsolt: A magyar 1985-ben és 2006-ban, (Szóasszociációs vizsgálatok 10-14 évesek körében)	96
Mandel Kinga: Kárpáti romák identitásörzési stratégiái a Pilis völgyében.....	101
Márku Anita: A kárpátaljai magyarok kétnyelvű nyelvhasználatára pszicholingvisztikai megközelítésben.....	107
Minya Károly: Nyelvi tolerancia az iskolai kommunikációban	113
Mizser Lajos: Történelem és családnév Kárpátalján	117
Molnár Anita: Tannyelv és nemzeti identitás kapcsolata egy 2006-os felmérés tükrében	122
Orosz Ildikó: Bolognai rendszer — balkáni módszer.....	129
P. Csige Katalin: A frazeologizmusok helye és szerepe az anyanyelvi nevelésben.....	141
Pusztay János: Anyanyelv és oktatás	145
Sebestyén Zsolt: Dercen keresztnévadása 1981-2000	149
Séra Magdolna: Képzelet és valóság találkozása a kárpátaljai magyar szülők tannyelv-választási döntéseiben.....	154
Szabó G. Ferenc: Nyelvi identitás a hazai gyermekirodalomban.....	158
Takács Zoltán: A délvidéki magyarság multietnikai — nyelvi környezete	162
Tóth Erzsébet Fanni és Morvai Tünde: Identitás és anyanyelvhasználat a szlovákiai magyar egyetemisták körében.....	169
Tóth Péter: Változásvizsgálatok a magyar nyelvjárások körében	176

Előszó

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2003 óta minden év márciusának utolsó hetében *Rákóczi Napok* címmel rendezvénysorozattal tiszteleg névadója, a Nagyságos Fejedelem emléke előtt. A Rákóczi Napoknak rendszeresen része egy-egy nemzetközi tudományos konferencia is. A 2009. évi tanácskozás témája – a Magyar Nyelv Évéhez kapcsolódóan – a *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés* volt. Nyelv, azonosságtudat és anyanyelvi nevelés szoros kapcsolata ugyanis különösen élesen vetődik fel a XXI. századi globalizálódó világban. A nagy világnyelvek (elsősorban az angol) szorításában egyre több kis(ebb) nemzeti nyelv kerül veszélybe, a nemzeti államnyelvek pedig gyakran a kisebbségi nyelvek jövőjére jelentenek veszedelmet. Az önmeghatározásban identitás és anyanyelv, illetőleg annak változatai szorosan összefüggő fogalmak. A beszélők anyanyelvükről, annak változatairól alkotott képét, valamint az azonosságtudat (ki)alakulását jelentősen befolyásolja az iskolai oktatás, az anyanyelvi nevelés, a választott tannyelv. Konferenciánk keretében azt vizsgáltuk, hogyan jelennek meg az anyanyelv változatai az anyanyelvi nevelésben; miként alakítja, illetve formálhatja az iskola a tanulók nemzeti és kulturális identitását; mi módon befolyásolják a beszélők nyelvi azonosságtudatát és a szülők tannyelv-választását az állami nyelv- és oktatáspolitikai lépései. Az elhangzó előadások nagy része arra keresett választ, hogy miként nézhet szembe az iskolai nevelés a XXI. századi kihívásokkal; mi módon alapozható meg az anyanyelvi tudásanyag az iskolában, amely biztos alapja lehet a nemzeti és kulturális identitásnak; hogyan kap szerepet a nyelv a nemzeti, a regionális és a lokális közösségi identitásban; milyen összefüggés mutatható ki az anyanyelvi nevelés, illetve az államnyelv vagy az idegen nyelvek oktatása között stb. Néhány előadás és tanulmány látszólag kevésbé illeszkedik ebbe a témakörbe. Ám a földrajzi nevek, a személynevek, vagy éppen a kétnyelvű mentális lexikon témakörében elhangzott előadások azt jelzik, hogy a központi téma (nyelv, oktatás és identitás kapcsolata) olyan kérdés, melynek számos kapcsolódási pontja van.

Azt reméljük: az előadások, valamint azok írott változatának ebben a kötetben való összegyűjtése révén talán közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy a Kárpát-medencében a nyelvi tolerancia, a más nyelvek és nyelvváltozatok tisztelete és megbecsülése legyen a jellemző.

Beregszász, 2009. május 21.

A szerkesztők

Név és identitás Keresztnevek vizsgálata a kárpátaljai Nagydobrony községben

BALLA ANDREA

A társadalom és a nyelvhasználat szoros kapcsolatára a névadás területén is számos bizonyítékot találunk. „A tulajdonnév-használat társadalmi meghatározottsága általában nagyobb, a neveknek a társadalmi tényezőkkel való kapcsolata pedig nyilvánvalóbb, mint a közszavaké” (Kiss 2002: 278).

A névadás antropológiai, azaz általános emberi sajátosság. Minden ember megnevezi a környezetét, a tájat, annak részeit, a hozzá közel álló állatokat, sőt a tárgyakat is. A névadás funkciója a közösséghez való tartozás, az egyénítés, az egyik ember a másiktól való megkülönböztetése.

A tanulmányomban a keresztnévadás alakulásával, a névadási szokások tényezőivel foglalkozom. Megvizsgálom a kárpátaljai névadásban, konkrétan Nagydobrony keresztnévadásában bekövetkezett változásokat, külön figyelmet fordítva a névadásnak az identitástudat kialakulásában betöltött szerepére.

Nagydobrony Kárpátalja legnagyobb magyarlakta községe. Árpád-kori település. Írott források először a XIII. század közepén említik a település nevét, ám archeológiai leletek utalnak rá, hogy a helység már korábban lakott volt. A falu névadását Lehoczky Tivadar *Bereg vármegye monográfiájában* a honfoglalás előtti időkben itt élt szlávoknak tulajdonítja, szerinte ők neveznék el a falut tölgyerdőről *Dubronynak*, s ezt a magyarok változtatták *Dobronyra*. Kis Lajos viszont elutasította Lehoczky álláspontját. A Földrajzi nevek etimológiai szótára című munkájában a falu nevére azt írja, hogy a cseh és lengyel *Dobron* személynévből keletkezett magyar névadással. Más történelmi adatok is ezt valószínűsítik. Az 1270-ben kelt határleírásokban már megjelent Dobrun (1270) alakban, későbbi leírásokban, pedig Dubron (1299), Dubrum (1321) stb. alakokban jelent meg (Móricz 1995: 218). Birtokosa volt többek között A Dobó család, a Báthoryak, Korjatovics herceg, a Perényi család, Schönborn Frigyes Károly püspök (Botlik–Dupka 1993: 208).

Nagydobrony lakosainak összlétszáma a 2007. februári adatok szerint 5708. A községet magyarok lakják néhány ukrán család kivételével. A falu lakossága református vallású. Református egyháza 1600-ban keletkezett. Az emberek nagyobb része földművelésből és állattenyésztésből él. A községnek egy középiskolája és egy református gimnáziuma van. Ezenkívül itt található Kárpátalja szerte ismert szamaritánus gyermekotthon és egy öregek otthona. Nyelvjárása őrzi az illabiális *a* hangot, amely a palóc nyelvjárás sajátossága.

1. táblázat. A női nevek előfordulási gyakorisága

1948-1955			1998-2008		
S/sz.	Keresztnevek	Száma	Keresztnevek	Száma	
1.	Erzsébet	96	Boglárka	13	
2.	Jolán	57	Viktória	12	
4.	Mária	45	Bianka	9	
3.	Borbála	37	Barbara	8	
6.	Gizella	26	Orsolya	8	
5.	Margit	25	Dorina	7	
7.	Ilona	11	Bettina	7	
8.	Katalin	8	Evelin	6	
9.	Irén	7	Gabriella	6	
10.	Piroska	5	Krisztina	6	

A neveket az egyházi anyakönyv és a községi gazdakönyv nyilvántartásából vettem, amelyeket két időintervallumban vizsgáltam meg. Az 1998 és 2008 közötti időszakot hasonlítottam össze a 43 évvel korábbival, az 1948 és 1955 közötti időszakkal.

A második korszakban csak hét évet vizsgálok folyamatában, azért mert 56-tól 80-ig hiányoznak az adatok.

A két korszak összehasonlításakor nagy eltérés mutatkozik. Az 1948 és 1955 között született lányok 29 különféle néven osztoznak, amit 349 személy viselt, míg a második korszakban a szülők 122-féle nevet választottak az újszülött leányaiknak, amelyen 347 személy osztozott. A fiúk esetében is hasonlóak az adatok az első vizsgált korszakban. Az 50-es években a szülők fiúgyermeküknek 28-féle nevet választottak, amit 326 fiú kapott, a második korszakban viszont 64-féle nevet kapott szüleitől a 310 újszülött.

2. táblázat. A férfinevek előfordulási gyakorisága

1948-1955			1998-2008	
S/sz.	Keresztnevek	Száma	Keresztnevek	Száma
1.	János	48	Sándor	22
2.	Sándor	47	László	20
4.	Ferenc	41	Szabolcs	16
3.	Kálmán	34	Dániel	15
6.	Béla	25	Krisztián	14
5.	József	22	Ferenc	12
7.	Zoltán	21	János	12
8.	László	17	István	12
9.	András	16	Levente	12
10.	István	8	Ákos	10

A névgyakoriság tájékoztat a kor névválasztási szokásairól és a névdivatról, a divat mögött a gondolkodásmód, az értékrend, az emberi lélek világa rajzolódik ki. 1948-1955 közötti időszak leggyakoribb női nevei: *Erzsébet, Jolán, Mária, Borbála, Gizella, Margit, Ilona, Katalin, Irén, Piroska*. 1998-2008 közötti időszak leggyakoribb női nevei: *Boglárka, Viktória, Bianka, Barbara, Orsolya, Dorina, Bettina, Evelin, Gabriella, Krisztina*. Az első időszak leggyakoribb férfinevei: *János, Sándor, Ferenc, Kálmán, Béla, József, Zoltán, András, István*. Az utóbbi tíz év leggyakoribb férfinevei: *Sándor, László, Szabolcs, Dániel, Krisztián, Ferenc, János, István, Levente, Ákos*.

A keresztnévadás alakulását, változását az egyéni névzlés határozza meg. Az 50-es években a szülők még hagyományosabb, megszokott neveket adtak gyermekeiknek. Napjainkban egyre gyakoribbak, mind a férfi, mind a női nevek körében, az idegen eredetű, a magyar névrendszerben szokatlan nevek. Gyakoriak az angol, amerikai (*Vanessa, Dzszenifer, Kitti, Krisztofer*), az olasz (*Bianka, Amine*), a német (*Márk, Richárd, Roland*), és egyéb idegen eredetű nevek (*Szidónia, Alexa, Leó*). A férfinevekre inkább jellemzőbb a hagyományörzés, mint a női nevek. A leggyakoribb férfinevek között a második korszakban több olyan hagyományos név is jelen van, ami az első időszakban szintén, pl. *Sándor, a János, László, Ferenc*. Ugyanakkor előfordulnak tipikusan magyar utóneveket is, amelyek újabban kerültek a névanyagba, mint a *Botond, Levente, Máté*.

A második korszak leggyakoribb női neve között nem találtam olyat, ami az első időszakban is jelen lett volna. A női nevek közé több új név kerül, mint a férfinevek közé. A lista elején mégis hagyományos magyar név áll (*Boglárka*). A szülők, kis számban ugyan, de szívesen választanak gyermekeiknek magyar neveket is (*Csenge, Réka, Virág*). Ma sokkal gyakoribbak az egyszeri előfordulású nevek, mint az ötvenes években. 1948-1955 között a választott 29 női névből mindössze 11 fordul elő egyszer, napjainkban viszont 122 névből 51. A férfiaknál ez az arány: az első vizsgált korszakban 23 névből 8, a második időintervallumban 64 névből 20 név fordul elő egyszer.

A nevek mellett szereplő számadatokat nézve feltűnik, hogy a lista elején szereplő nevek gyakorisága a második korszakra erősen megváltozott. Napjainkban csökkent a nevek gyakorisága, ellenben a használt nevek száma rendkívül megnőtt, változatosabb a névadás.

A névválasztást nagymértékben befolyásolja az, hogy egyes kultúrákban nyitott vagy zárt a névrendszer, tehát hogy a szülők egy adott névkészletből választhatnak, vagy kötetlen lehetőségük van, a köznevek közül bármilyen alakítással, esetleg értelmetlen hangsorral is tulajdonnevet teremteni (Hajdú 2003: 153). Ukrajnában ma a keresztnévválasztás szabad, a névadók szabadon választhatnak nevet, akár a divatnak megfelelően.

A kutatásból kiderült, hogy Nagydobronyban a névadás az első vizsgált korszakban, azaz 1948 és 1955 között, kötött volt, inkább a hagyomány és a szokás játszott szerepet a névadásban, mintsem a névdivat. A XX. század végére a XXI. század elejére a névadási szokásokba nagymértékű változás állt be, a szülők minél különlegesebb neveket keresnek gyermekeiknek, olyan neveket, amelyet még senki nem visel környezetükben. Ilyen különlegesnek számító nevekkal találkoztam, mint: *Evariszt, Kevin, Teó, Valentin*; lányoknál: *Marisabell, Zorka, Szidónia, Stefánia, Szeréna, Vanessa*.

A keresztnévállományba elenyésző a szláv nevek aránya, csupán néhányat találtam a névanyagban, pl. *Vaszilina, Zorka, Nággya, Vologya*. Egyik előző tanulmányomból kiderült, hogy Nagydobrony a családneveinek 22 %-a más nyelvből származik. Legnagyobb számban e tájegység ukrán, orosz lakosságának családnevei kerültek át. Megfigyeltem, hogy az esetek többségében a szláv eredetű családnevek mellé (*Cserepanec, Ivanyina, Liszenkó, Pavlisinec, Medvigy*), ami a névviselő ukrán vagy orosz nemzetiségére utal, a szülők nem szláv keresztnévet választanak gyermeküknek, hanem magyar vagy más idegen hangzású nevet: *Norbert, Bianka, Györgyi, Regina, Szintia, Eleonóra, Orsolya, Marianna*. Ennek okait kereshetjük abban, hogy a szülők vegyes házasságban élnek, illetve ha mind a két szülő ukrán/orosz nemzetiségű, akkor a névadás okait kereshetjük a magyar kultúra tiszteletében, és a nemzetiségek együttélésének baráti viszonyában vagy abban, hogy a szülőkben él az az igény, hogy olyan nevet válasszanak gyermekeiknek, amellyel érvényesülni tudnak a világ más részein is.

A község lakossága megőrizte hagyományait, a szülőktől való névöröklésnek a mai napig fontos szerepe van. A fiúgyermek gyakran örökli apja vagy nagyapja nevét, ez érvényes a női nevekre is. Az 1990-es évektől megszorodott a kételemű keresztnévadás. Az első vizsgált időszakban már találkoztam a névanyagban kettős keresztnévadással, ekkor még a hagyományos névhez, hagyományos nevet választottak, pl. *Zoltán Sándor, Béla Ferenc; Zsuzsanna Edit, Gizella Erzsébet, Katalin Éva, Mária Jolán, Ilona Éva*. Az utóbbi időszakban divattá vált valamilyen divatos nevet illeszteni a hagyományoshoz *Krisztián Miklós, István Nándor, Béla Dominik, József Roland; Vanessa Erzsébet, Erzsébet Henrietta* vagy mind a két név újabban elterjedt divatos név *Szidónia Tünde*. Sőt az is előfordult, hogy magyar névhez szláv nevet választottak, pl. *Viktória Nággya* esetében, ennek indítéka lehet, hogy egyik szülő orosz vagy ukrán nemzetiségű.

Továbbá megvizsgáltam a neveket abból a szempontból is, hogy van-e szláv (orosz, ukrán) párja (fordítása), mivel a párosítatlan nevek támpontul szolgálhatnak a nemzeti érzület megnyilvánulásában, és a magyarságtudat kifejezésére ad lehetőséget.

A trianoni döntés után az elcsatolt területeken élő magyarság nyelvhasználatában és névhasználatában gyökeres változások történtek. Az első közigazgatási váltáskor elkezdenek a család-, ill. keresztnévek szlávok alakban való feltüntetése. A Magyarországtól elcsatolt területeken az éppen aktuális hatalom a család- és a keresztnéveket is manipulálja, igyekszik azoknak magyar nyelvi jellegét eltüntetni. Gyakori eset volt, hogy a neveket lefordították, névmegfeleléseket állítottak össze, és így lett a *Borbála–Várvára*, az *István–Sztjepán*, a *Sándor–Olekszándor*, *Dezső–Dezöder*, *Béla–Adalbert*. A *Hajnalka–Szvetlána* megfelelésben a név jelentését fordították le ukránra. A *Bélát* többek között *Adalbertnek* is fordították, holott az *Adalbert* germán eredetű név, a *Béla* pedig régi magyar személynév, már a középkorban mesterségesen azonosították a két nevet, és az ukrán átírás többségében is ezt a megfelelést látjuk (Ladó–Bíró 2005: 24–37).

A keresztnévanyagomból a magyar nevek közül a fentebb említett viszonyban nincs ukrán párja a nevek közel 80 %-k. Kétségtelenül ezek között a nevek között sok a kölcsönzés, valamint az olyan nevek, amelyek a magyar nyelvben is idegen hangzásúak. Az első vizsgált időszakban a férfi és a női nevek körében sokkal több a szláv/ orosz/ ukrán névpárral rendelkező nevek száma, mivel ebben az időben még jobban igyekeztek a nevek magyar nyelvi jellegét eltüntetni. A XX. század végére a XXI. század elejére azonban az névpárral rendelkező nevek száma csökkent, ennek oka lehet az is, hogy ma már a keresztnéveket úgy anyakönyvezhetik, ahogy azt a szülők szeretnék, akár a magyar hangzásnak megfelelően. Megfigyeltem, hogy a hagyományos neveknek, mint például az *István*, *Sándor*, a gazdakönyv nyilvántartásában nagyon gyakran még mindig az ukrán párja szerepel. Sok esetben írják még a *Sándort* *Олексаяндр*-nak vagy *Александр*-nak.

Az ukrán átírásban elég gyakran előfordul, hogy egy adott névnek két vagy három helyesírási változata is honos, pl. *Олександра*, *Александра*; *Елизавета*, *Єлизавета*, *Єлизавета*, *Алжбета*, *Ержебет*. A magyar nyelvben is vannak ehhez hasonló esetek, pl. *Henriett* és *Henrietta* esetében, de ott a két név viszonyát nem helyesírási változatként tekintik, hanem egymásból levezethető külön névként tartják számon.

3. táblázat. A magyar női keresztnévek orosz/ukrán átírása hivatalos iratokban

S/sz.	Keresztnév	Átírás
1.	Erzsébet	Елизавета, Єлизавета, Єлизавета, Алжбета, Ержебет
2.	Irén	Ірина, Ірен, Ирина, Ирина, Ирена
3.	Katalin	Каталін, Ктеріна, Ктерина
4.	Gyöngyi	Дьенді, Денді, Деньди
5.	Ilona	Олена, Илона, Елена
6.	Ella	Елла, Єлла, Алла

4. táblázat. A magyar férfi keresztnévek orosz/ukrán átírása a hivatalos iratokban

S/sz.	Keresztnév	Átírás
1.	Ferenc	Франтішек, Федір, Федор, Ференц, Франц
2.	Sándor	Олександр, Александр, Александер, Шандор
3.	András	Андрій, Андрей, Андраш, Ондраш
4.	Gyula	Дюло, Дюла, Юлій, Юлий
5.	László	Ласло, Василь, Василий
6.	Lajos	Людвик, Людвиг, Лайош
7.	István	Степан, Иштван, Иштван

A női nevek közül a legtöbb változata az *Erzsébet*-nek van, ez azzal is magyarázható, hogy gyakoriság szempontjából, az 50-es években ez a név áll az első helyen. Az *Erzsébet*-nek ötféle írásképpel találkoztam: *Елизавета*, *Єлизавета*, *Єлизавета*, *Алжбета*, *Ержебет*. Hasonlóan alakultak az *Irén* változatai is. E névnek szintén ötféle írásképpel találkoztam: *Ірина*, *Ірен*, *Ирина*, *Ирина*, *Ирена*.

A férfiak esetében a *Ferenc*, a *Sándor*, és az *András* átírásai a leggazdagabbak. A *Ferenc* nevet ötféleképpen jegyezték le: *Франтішек*-ként, *Федір*-ként, *Федор*-ként, *Ференц*-ként és *Франц*-ként. A *Sándor* nevet négyféleképpen jegyezték le: *Олександр*, *Александр*, *Александер*, *Шандор*. Az *Andrást* bejegyezték *Андрій*-ként, *Андрей*-ként, *Андраш*-ként és *Ондраш*-ként.

E névváltozatok hűen tükrözik a mindenkori rendszerváltásokat. Pl. az *Erzsébet*-et a csehek alatt *Алжбета*-nak, írták, oroszok alatt *Єлизавета*-nak. A *Ferenc* nevet csehek alatt *Франтішек*-nek, oroszok alatt *Федор*-nak, ukránul pedig *Федір*-nek írják (Balla 2008: 127).

A nevek átírásánál sok problémát figyelhetünk meg. A hivatalos ügyintézők nincsenek mindig tisztában a nyelvészek által kidolgozott hangátírási elvekkel. Gyakran „megszokásból” írják a személyneveket az adott alakban.

Összegzésként megállapítható, hogy az utóbbi tíz évben névadás terén nagy változás történt látványosan gazdagodott a keresztnévanyag. A szülők nem mindig vannak tisztában azzal, hogy a névadás az identitás egyik fontos jegye, nem merülnek el különösebben a névadás indítékában. A XX. század végére előtérbe kerültek az idegen eredetű, a magyar névrendszerben szokatlan nevek, például *Amine, Cintia, Dzszenifer, Dorina, Vanessza, Richárd, Roland, Patrik* stb. Névválasztásnál a fő motivációs szempont az lett, hogy a szülők minél divatosabb, különlegesebb nevet adjanak gyermeküknek, olyan nevet, amelyet még senki nem visel környezetükben. Azonban megfigyelhető egy másik tendencia is, a szülők egy része a nemzeti identitás, a családi hagyomány őrzésére törekszik. Találtam példát, igaz kis számban, a feledésbe merült régi magyar nevekre is. A hagyományőrzés a férfinevekre jellemzőbb, a szülők egy részének fontos az apa vagy valamelyik családtag hagyományos nevének továbbadása, örökítése.

A vegyes házasságban élő szülők gyermekiknek többnyire nem szláv keresztnévet választanak, hanem magyar vagy más idegen hangzású nevet.

A vizsgált területen inkább a magyar és idegen névadással, mintsem szláv névdivattal, és a tradíció még mindig jelentősnek mondható hatásával kell számolnunk, ami miatt feltételezhetünk bizonyos kapcsolatot a névadás és a szülők nemzetiségi hovatartozása között.

IRODALOM

- Balla Andrea 2008. A magyar személynevek orosz/ukrán átírása Nagydobrony községben. *Acta Beredsasiensis* 2008/1: 127–131.
- Botlik József–Dupka György 1993. *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.
- Hajdú Mihály 2003. *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő 1999. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Móricz Kálmán 1995. *Nagydobrony*. Beregszász–Budapest: Mandátum Kiadó.

Name and identity

Investigation of first names in Trahacarpethian village Nagydobrony

The paper focused on traditions of first name giving in Transcarpathian village Nagydobrony. The author of the paper examined the factors which have influenced the process of first name giving in Nagydobrony. The author paid much attention to the connection between the first name giving and identity-consciousness. According to the results of the research great changes have happened in the traditions of first name giving during the last decade. The collection of first names became bigger and more colorful. Nowadays fashion and popularity are the leading motivations for parents in choosing first name for their child. The tendency is that parents give preference to unusual first names. According to the another important tendency parents make a big effort to preserve their national identity and family traditions. There are parents who give to their child the father's name or the name of the other members of the family. In this way they preserve the first name in the family.

Kétnyelvű kárpátaljai magyar általános iskolások mentális lexikonjának vizsgálata¹

BÁTYI SZILVIA

Elméleti háttér

A többnyelvű környezetben élő kárpátaljai magyar közösség kétnyelvűségének, nyelvhasználatának vonatkozásában számos jelentős kutatási eredmény áll rendelkezésünkre, elsősorban a régióban működő társasnyelvészek kutatásai révén (pl. Csernicskó szerk. 2003). Ám mindeddig kevés figyelem jutott a régió magyar lakossága bilingvizmusának pszichológiai, illetve pszicholingvisztikai vonatkozásainak (Göncz Lajos a Vajdaságban végzett ezirányú kutatásai például nemzetközi szinten is elismertek). A jelen kutatás a nyelvtudomány, ezen belül is a nyelvészet és a pszichológia határterületein kialakult tudományág, a pszicholingvisztika ismeretháttérének témakörében készült. Ezen tudományág kutatási területei közé tartozik a mentális lexikon vizsgálata, amelynek szerkezete, nagysága, felépítése, működése és a hozzá kapcsolódó lexikális hozzáférés folyamata a beszédprodukcióban, ill. a beszédmegértésben számos megválaszolatlan kérdést vet fel.

Jelen kutatás a kárpátaljai magyar iskolások (ezen belül a 12–13 éves tanulók) mentális lexikonjának több szempontú vizsgálatára irányul.

A kárpátaljai magyar tanulók a mindennapi életben a magyaron kívül érintkeznek egy másik nyelvvel is, a többségi nyelvvel (az ukránnal). Ezen sajátos helyzetükből fakadóan a kétnyelvűség más és más szintjén helyezkednek el. „A határainkon kívül élő magyarok (...) — nem sok, de nem pontosítható kivételt nem tekintve — immár mindenhol a kétnyelvűségnek alacsonyabb vagy magasabb fokú állapotában élnek. Vannak tehát, akik értik az államnyelvet, de nem beszélnek, vannak, akik az államnyelvet kezdő, haladó vagy közepes fokon beszélnek, s vannak, akik az anyanyelvüket és az államnyelvet is egyformán jól beszélnek” (Kiss 1995: 217; lásd még Csernicskó szerk. 2003: 28–30).

Számos kutatás bizonyítja, hogy a kétnyelvű mentális lexikon különbözik az egy-nyelvűtől. Ezen kívül figyelembe kell vennünk azt is a mentális lexikon vizsgálata során, hogy az állandóan változik, nem rögzült, összetételét több tényező befolyásolja (Navracsics 2007: 14). A kétnyelvű mentális lexikon vizsgálatakor figyelembe kell vennünk, hogy két nyelvről van szó, így itt már felmerül a kérdés, hogy milyen a nyelvek tárolási formája, elkülönült-e vagy egységes. A tárolás kérdésében még nincs végső megoldás. Számos kutatás a közös tárolást támasztja alá, megint más kutatások az elkülönült tárolást bizonyítják.

Jelen kutatás célja, hogy a kárpátaljai magyar általános iskolások több szempontból reprezentatív mintáján megvizsgálja a kárpátaljai magyar általános iskolások kétnyelvű mentális lexikonját. A kutatás révén képet kaphatunk arról, hogy milyen a helyi magyar általános iskolások mentális lexikonja, vajon nyelvek szerint egységesen vagy elkülönülten tárolják-e a benne lévő adatokat, továbbá:

- kimutatható-e nyelvi dominancia;
- mennyiben befolyásoló tényező a tannyelv;
- vannak-e a kárpátaljai magyar általános iskolások különböző csoportjainak mentális lexikonja között különbségek, és ezek mire vezethetők vissza.

Kiindulási hipotézisünk szerint:

- 1) a kárpátaljai magyar általános iskolások mentális lexikonja eltér az egy-nyelvű kortársaik mentális lexikonjától;
- 2) a nyelvi dominancia meghatározó tényező a tárolásban;

- 3) a célcsoport különböző rétegeinek mentális lexikonja között eltérések mutathatók ki, mégpedig:
- meghatározó lehet például, hogy milyen tannyelvű iskolába jár a gyerek (magyar vagy ukrán),
 - milyen típusú oktatási intézményt látogat (városi vagy falusi iskola, ill. hagyományos általános iskola vagy 8 osztályos gimnázium);
 - a szülők anyanyelve, iskolázottsága stb.

Amint azt már feljebb is említettem, a felmérést a kárpátaljai magyar általános iskolások, ezen belül a 12–13 éves, hetedik osztályos tanulók reprezentatív mintáján végeztem. Az alapsokaság 1901 tanuló, akik Kárpátalja 81 iskolájában tanulnak (az adatok a Megyei Oktatási Hivatalból származnak).

A reprezentatív minta kiválasztása

A reprezentatív minta kiválasztásának a szempontjai a következők voltak:

- az iskola típusa (középiskola vagy általános iskola (a középiskolákhoz soroltam a nyolcosztályos gimnáziumokat is, melyből a térségben kettő található)),
- az iskola tannyelve (egy- vagy két tannyelvű (a két tannyelvű esetünkben azt jelenti, hogy az adott iskolában párhuzamosan vannak magyar és ukrán osztályok is)),
- a település típusa, ahol az iskola található (falusi, ill. nagyközségi iskola és városi iskola),
- magyarok aránya (magyarok többségben vannak-e a településen vagy kisebbségben),
- járásonkénti megoszlás (Kárpátalja hat járásában található magyar iskola).

A reprezentatív minta 500 főre készült. A minta elkészítésénél figyelembe kellett venni azt, hogy a kutatás végrehajtásakor hiányzók is lehetnek az osztályban, illetve hogy vannak olyanok, akik bár be vannak iskolázva, de nem iskolalátogatók. Ezen oknál fogva a minta összeállításánál mindig kevesebb tanulóra számítottam, mint az osztály létszáma. A minta tehát 25 iskola 500 hetedikeséből áll össze.

Módszerek. A kutatás menete

Kontrollcsoportként a kísérleti csoporttal egykorú ukrán egynyelvű és magyar egynyelvű csoportot vizsgáltam.

A kutatás módszere folyamatos szóasszociációs próba volt intralingvális szinten. A módszert Jarovinskij Alexandr (2000) használta kétnyelvű magyar-szlovák gimnazisták bilingvális kompetenciájának mérésére a lexikon szintjén (bár ő több módszert is használt a kutatáson belül). A módszerrel nem vettem át az általa használt szavakat is, azokat más szempontok alapján választottam ki.

Mivel az egyes nyelvek ismeretét különböző környezeti hatások befolyásolhatják, ezért a szóasszociációs teszteket megelőzően sor került egy szociológiai, szociolingvisztikai felmérés elvégzésére is. Egy kérdőívben rákérdeztünk azokra a független változókra, amelyek befolyással lehetnek a tanulók mentális lexikonjára.

A folyamatos szóasszociációs próbára ezen kérdőív kitöltése után került sor. Az asszociációs teszt két részből állt, egy magyar és egy ukrán részből. Első körben egyik iskolában magyarul, másik iskolában ukránul végeztem el a tesztelést, majd két hét múlva ezt megismételtem másik nyelven is. A feladat az volt, hogy a felmutatott kulcsszóra egy fél perc alatt annyi szót írjon a kísérleti személy, amennyi az adott szóról eszébe jut: mindegy, milyen nyelven.

A szavakat a Magyar Nemzeti Szövegtár gyakorisági szótárából választottam ki. Mint tudjuk, a konkrét fogalmakra utaló szavak több asszociációt váltanak ki, mint az absztrakt fogalmakra utalók, és ugyanez a szabályosság érvényes, ami a szavak előfordulási gyakoriságát illeti bármely nyelven belül: a gyakrabban használt (frekvensebb) szavak előhívási potenciálja nagyobb, mint a ritkábban használt szavaké.

Ezért e két tényezőben egyenértékűsíteni kell a két nyelv hívószavait. Ezt úgy oldottam meg, hogy ugyanazokat a szavakat használtam a két nyelvben, kiegyenlítve ezáltal a hívószavakat az elvontság fokában.

A szavak megoszlának szófajlag is, találhatók köztük konkrét (3) és absztrakt főnevek (2), melléknevek (2), igék (2), és számnév (1) is.

A szavak a következők voltak, a felmutatás sorrendjében (zárójelben a gyakorisági mutató található):

boldogság (984,167), *kérdez* (7349,667), *nagy* (219407,976), *álom* (5529,333), *ad* (106395,833), *kenyér* (2980,833), *víz* (15760,00), *érdekes* (8809,667), *anya* (6447,000), *száz* (20875,35).

És ezen szavak ukrán ekvivalensei: *щасття, нутаму, великий, сон, даму, хліб, вода, цікавий, мату, сто*.

A tényleges tesztelés előtt próbatesztelést hajtottam végre a Sislóci Dobó István Középiskolában. A tesztelés során kiderültek a kérdőív hiányosságai, illetve az asszociációs teszt egyik szavát is ki kellett cserélni, mert az előfeszítés során az egyik szó aktiválta/előhívta a másikat.

Az adatfelvételre már sor került, az adatok feldolgozása folyamatban van. Jelen tanulmányban érzékeltetni szeretném, milyen jellegű elemzéseket tervezek a teljes adatállományon. A minta nem elég nagy ahhoz, hogy messzemenő következtetésekre jussunk, viszont nem túl kicsi, hogy ne mutassa a lényeges eltéréseket, egybeeséseket stb. Egy 100 fős reprezentatív almintát választottam ki a teljes mintából a feljebb említett szempontok szerint. Ezen tanulók Kárpátalja 13 iskolájában tanulnak.

Eredmények

Mindenekelőtt a 'szó' fogalmát kell tisztáznunk a korpusz nagyságának meghatározásához. A klasszikus grammatikai szómeghatározással a mentális lexikonban tárolt szóegységek csak részben jellemezhetők. A szó lehet szótő és toldalékolt forma, lehet összetétel és szókapcsolat. Egy-egy aktiválás a mi esetünkben sokszor több szóból áll, és ezt ugyanolyan egységnek kell tekintenünk, mint a tőszót. Így az egyes aktiválásokat 'mentális szónak' nevezzük, ahogy azt Gósy és Kovács tették egy tanulmányukban (Gósy–Kovács 2001).

A vizsgált 100 tanuló a megadott 20 hívó szóra összesen 6995 mentális szót írt. Ez azt jelenti, hogy egy gyerek átlagosan 70 szót írt. A magyar szavakra érkezett összes asszociáció 3815 szó, egy tanuló átlagosan 38 szót írt. Az ukrán szavakra pedig ennél valamivel kevesebb, 3180 szó érkezett, ami átlagosan 32 szót jelent egy tanulónál.

Az elemzésekből kiderült, hogy a magyar szavakra (a *nagy* és az *álom* kivételével) átlagosan több asszociáció érkezett, mint az ukrán hívószavakra (az átlagos asszociációk száma azt jelenti, hogy a tíz magyar vagy ukrán szóra érkezett asszociációk átlaga ennyi). A magyar hívószavakra történt asszociációkból jól látható, amit már a tanulmány elején is említettünk, hogy a konkrét főnevek jóval több szót hívnak elő, mint az absztrakt főnevek. A *kenyér* (az átlag asszociációk száma 4,47), a *víz* (4,67) és az *anya* (4,52) konkrét főnevekre több szót írtak a tanulók, mint a *boldogság* (3,65) vagy *álom* (3,25) absztrakt főnevekre.

Kiderült az is, hogy ha csökkenő sorrendbe állítjuk az érkezett asszociációkat, akkor a magyar és az ukrán hívószavak nem azonos nagyságban hívtak elő asszociációkat: a magyar hívószavak közül a legtöbb asszociációt a *víz*, a legkevesebbet a *kérdez* hívta elő. Az ukrán hívószavaknál azonban a legtöbb asszociáció átlagosan a *kenyér* szóra (*хліб*) érkezett, a legkevesebb pedig *boldogság* (*щасття*) szóra.

Az eddigi elemzések alapján arra lehet következtetni, hogy:

- a megkérdezettek túlnyomó többsége a kétnyelvűség valamilyen fokán áll (hisz egyetlen olyan adatközlő sem akadt, aki egyik ukrán szóra sem tudott asszociálni semmit),

- ám a többség magyardomináns (hiszen a többség magyarul több asszociációt írt, mint ukránul),
- a két nyelv mentális lexikonja nem teljesen azonos módon rendeződik a beszélők tudatában (hiszen nem azonos módon és mértékben érkeztek asszociációk az ekvivalens szavakra).

Környezeti hatások

A vizsgálat során egy szociológiai/szociolingvisztikai kérdőív kitöltésére is sor került annak felmérésére, hogy a különböző környezeti hatások meghatározók-e az egyes nyelvek tárolásában. A következőkben megvizsgáljuk, hogy ezen független változók (az iskola tannyelve, típusa, az adatközlő neme, lakóhelye, szülei iskolázottsága stb.) mutatnak-e valamilyen összefüggést az egyes szavakra érkező asszociációk számára.

Hipotéziseink a következők:

- a) átlagosan több asszociáció érkezik a hívószavakra azoknál a tanulóknál, akik
 - középiskolába vagy 8 osztályos gimnáziumba járnak,
 - lányok,
- b) átlagosan több asszociáció érkezik az ukrán hívószavakra azoknál a tanulóknál, akik
 - nem magyar többségű településen élnek,
 - városban élnek,
 - kéttannyelvű iskola magyar osztályába járnak,
 - felső végzettségű szülők gyermekei.

Elsőként nézzük meg, hogy nemek szerint találunk-e különbséget az egyes szavakra érkezett asszociációk számában. A kiválasztott mintában 34 fiú és 66 lány szerepel. A fiúk és a lányok által aktivált szavak mennyisége között a különbség nem szignifikáns. A lányok által átlagosan egy főre jutó szavak 2,99 századdal előzik csak meg a fiúkat. Az egyes szavakra érkezett asszociációk pedig csak néhány tizedben térnek el. Továbbra is hangsúlyoznunk kell, hogy a minta nem nagy, a teljes adatállomány feldolgozása után az eredmények mutathatnak más különbségeket is.

Független változóként vizsgálatunkban szerepelt az a kérdés is, hogy milyen iskolába jár a gyerek, általános vagy középiskolába (vagy nyolc osztályos gimnáziumba). Hipotézisünk, miszerint azok a gyerekek, akik középiskolába járnak, több szót hívnak elő átlagosan – beigazolódott. A kiválasztott 100 fős reprezentatív mintában 43 tanuló általános iskolában, 57 pedig középiskolában vagy gimnáziumban. A középiskolások egy főre jutó átlagos szóelőhívása 75,49 szó, míg az általános iskolásoké 62,60. Ugyanez igaz, ha megnézzük az asszociációk számát külön a magyar és az ukrán hívószavakra. A magyar hívószavakra érkezett asszociációk száma az általános iskolások esetében átlagosan 35,11, középiskolásoknál pedig 40,43. Különbséget mutat az ukrán hívószavakra érkezett asszociációk száma is: az általános iskolásoknál előhívott szavak száma átlagosan 27,48, középiskolásoknál pedig 35,05.

Következzenek azok a tényezők, amelyek feltételezésünk szerint befolyásolják az ukrán hívószavakra érkezett asszociációk számát! Meghatározó lehet, hogy a gyerek egynyelvű magyar iskolában tanul, vagy kéttannyelvű iskola magyar osztályában (fentebb már tisztáztuk, esetünkben mit jelent a kéttannyelvű iskola). A vizsgált csoportból 66 tanuló egynyelvű iskolába jár, 34 pedig kéttannyelvűbe. A magyar szavakra az egynyelvű iskolában tanulók átlagosan több asszociációt írtak (41,40), mint a kéttannyelvűben tanulók (31,82). Az ukrán szavakra viszont meglepően az egynyelvű magyar iskolában tanulók írtak több válaszcót (34,13), míg a kéttannyelvű iskola magyar osztályainak tanulói átlagosan csak 27,26 szót. Ez az eredmény magyarázható azzal, hogy mindkét iskolában magyar a tanítás nyelve, és a kéttannyelvű iskola ukrán osztályaiban tanuló gyerekek sok esetben magyar anyanyelvűek, így a szünetben a magyar osztályokban tanuló társaikkal nagy részben magyar nyelven érintkeznek.

Másik hipotézisünk, hogy átlagosan több asszociáció érkezik az ukrán hívószavakra azoknál a tanulóknál, akik városi iskolában tanulnak. A 100 főből 30 adatközlő tanul városi iskolában, 70 pedig falusi vagy nagyközségi iskolában. Az ukrán hívószavakra a városi iskolában tanulóktól átlagosan 35,33 asszociációt kaptunk, míg a másik csoportba tartozóknál 30,28 szót hívtak elő. Hipotézisünk beigazolódt: a városi iskolában tanuló és az ukrán nyelvvel gyakrabban érintkező tanulóknál az ukrán hívószavak több szót hívtak elő, mint az általában magyar többségű falvak iskoláiban tanuló egykorú társaik.

A különbség még szignifikánsabb az ukrán hívószavakra érkezett szavak számának tekintetében, ha független változóként az adott településen a magyarok arányát vesszük. Az adatközlők közül 75 tanul olyan településen, ahol a magyarok többségben vannak, 15 pedig ott, ahol a magyarok kisebbségben vannak. A magyar többségű települések iskoláiban tanulók átlagosan 28,82 szót írtak az ukrán hívószavakra. Azon települések iskoláiban, ahol a magyarok kisebbségben vannak, a tanulók által írt válaszsavak száma átlagosan 40,72. A gyerekek mindennapi kommunikációjuk során találkoznak az ukrán nyelvvel és használják is azt, így számukra nem jelentett olyan nagy nehézséget az egyes ukrán szavak megértése, illetve szavak előhívása, mint a magyar többség településen magyar iskolában tanuló gyerek számára. A tesztelés folyamán gyakran tapasztaltam a magyar többségű települések iskoláiban, hogy a tanulók nem értik a különben elég egyszerű ukrán hívószavakat, próbálják egymás tesztjéből kiokoskodni, esetleg tölem vagy az épp órát tartó tanártól megkérdezni a szó jelentését. Érdekes a magyar hívószavakra érkezett válaszsavak száma is, mivel a magyar többségű településen tanuló gyerekek kevesebb, átlagosan 37,69 szót aktiváltak, mint a 'magyarok kisebbségben' településen tanulók, akik átlagosan 39,52 szót.

A szülők végzettsége, iskolázottsága befolyásolhatja a mentális lexikon rendezettségét. Feltételeztük, hogy átlagosan több asszociáció érkezik az ukrán hívószavakra azoknál a tanulóknál, akik felső végzettségű szülők gyermekei. Az elemzésekből kiderül, hogy mind a magyar hívószavakra, mind az ukrán hívószavakra érkezett asszociációk száma növekszik a szülők végzettségével — minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, annál több szót hív elő a gyerek. Hipotézisünk beigazolódt.

Vizsgálatunkban független változóként vizsgáltuk még a szülők anyanyelvének hatását a mentális lexikon rendeződésére. Az adatok feldolgozása után kiderült, hogy az apa és az anya anyanyelve esetében is hasonló számú asszociációk születtek. Magyar anyanyelv esetén a magyar hívószavakra érkezett asszociációk száma magasabb az ukrán hívószavakra érkezettekénél. Ha az anya vagy az apa ukrán anyanyelvű (esetleg mindkettő), az ukrán hívószavakra érkezett válaszsavak valamivel nagyobb arányban vannak, mint a magyar hívószavakra érkezettekénél, de a különbség nem nagy. Orosz anyanyelv-nél az asszociációk száma szembetűnően magas, de az adatközlők alacsony száma miatt nem következtethetünk semmire, bizonyára itt más tényezők is közrejátszanak. Ugyanez a helyzet az egyéb kategóriánál (cseh ill. román anyanyelvű apa).

A hívószavakra érkezett válaszsavak szócikkbe rendezésében nagy segítséget nyújtott Lengyel Zsolt megjelent kötete (Lengyel 2008).

Következtetés helyett

Ahogy azt már fentebb is leszögeztük, a minta nagysága nem engedi meg, hogy messzemenő következtetéseket vonjunk le jelen elemzés után. Azt viszont már most elmondhatjuk, hogy a megkérdezettek többsége a kétnyelvűség valamilyen fokán áll (hisz egyetlen olyan adatközlő sem akadt, aki egyik ukrán szóra sem tudott asszociálni semmit). A kísérletben résztvevők túlnyomó része magyardomináns, hisz már a jelen elemzés is megmutatja, hogy a többség magyarul több asszociációt írt, mint ukránul. A mentális lexikon rendezettségének feltérképezéséhez mélyebb elemzésekre van szükség, amely már tartalmi elemzéseket is magában foglal. Azt viszont már most elmondhatjuk (a

feldolgozott minta alapján), hogy a két nyelv mentális lexikonja nem teljesen azonos módon rendeződik a beszélők tudatában (hiszen nem azonos módon és mértékben érkeztek asszociációk az ekvivalens szavakra). Ezen kívül az általunk mért független változók is hatással vannak kisebb, illetve nagyobb mértékben a megkérdezettek mentális lexikonjára.

JEGYZET

¹ Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával.

IRODALOM

- Csernicskó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Gósy Mária–Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. In: *Magyar Nyelvőr* 125. évf. 2001/3: 330–354.
- Göncz Lajos 2005. A kétnyelvűség pszichológiája. In: Lanstyák István–Vančóné Kremmer Ildikó szerk. *Nyelvészetről változatosan*. Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda 33–76.
- Jarovinskij Alexandr 2000. A kétnyelvű magyar–szlovák gimnazisták lexikális-szemantikai reprezentációjáról. In: *Nyelvtudományi közlemények* 98. köt. 235–249.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lengyel Zsolt 2008. *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.

The study of bilingual Transcarpathian Hungarian students' mental lexicon

The study is based on a research which was conducted among 500 students (12-13 years old) of the Transcarpathian Hungarian schools (representative sample). The aim of the research was to map their bilingual mental lexicon and to decide that the data in it are stored separated or common. We also measured some independent variants that can influence the students' mental lexicon. The recent study tries to show what kind of analyses will be done on the whole database. We can already state from the analyses done on a 100 student sample that the students are on a stage of bilingualism and they are mostly Hungarian-dominant bilinguals.

Anyanyelv-oktatás hozzáadó (additív) szemléletben: a magyar nyelv tanterv kínálta lehetőségek¹

BEREGSZÁSZI ANIKÓ

„Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. Nem tanítunk mesterséget és nem képesítünk semmi mesterségre. Nem tanítunk ismereteket a feledésnek. Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10-18 éves gyermekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. Irodalmat és művészetet nem tanítunk: azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk.”
(Babits Mihály)

Gondolkodni és beszélni tanítsunk az iskolai oktatás során, javasolja az 1910-ben a Nyugatban megjelent elmélkedésben Babits Mihály azoknak, „akik szeretnek gondolkodni arról, hogy mit tanulnak és miért tanulják; és a szülők számára, akiket fiaik tanulásának irányai, célja, várható eredményei érdekelnek.” (Babits, 1910). Ma, a 21. század elején sem tudunk hasznosabb és értelmesebb célokat tűzni anyanyelvi oktatásunk elé a fentieknél. Sajnálatos, hogy a második világháború után megváltozott társadalmi-politikai viszonyok, a szocializmus mindenre kiterjedő homogenizáló természete az anyanyelvi oktatást is elérte és a saját képére formálta mind az anyaországban, mind a határon túli magyarok lakta régiókban. A régi beidegződések és eredménytelen módszerek a mai napig befolyásolják a kárpátaljai magyar anyanyelvi nevelés hatékonyságát is. (vö. pl. Beregszászi 2002, Beregszászi 2004). A szükséges szemléletváltás csak jól átgondolt oktatási stratégiai döntések segítségével valósítható meg.

Az oktatástervezésnek, a különböző oktatási stratégiáknak különösen hangsúlyos szerepe van a kisebbségi közösségek nyelvmegtartásában, továbbá abban is, hogy a felnövekvő nemzedékek a nyelvcsere és a beolvadás, vagy pedig a nemzeti értékek megőrzése és továbbadása mellett döntenek-e. Az oktatás a nyelvi tervezési célok elérésének egyik hatékony eszköze, hiszen az oktatási intézmények szintén valamely társadalmi, gazdasági és/vagy politikai célok mentén szervezik tevékenységüket az ún. rejtett tantervek révén. Ezen társadalmi, gazdasági és politikai célok eléréséhez azonban szükségesek bizonyos nyelvi készségek, feltételek is (vö. Skutnabb-Kangas, 1997).

Az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata, hogy felkészítse a tanulókat mindazon nyelvi kihívások megoldására, kezelésére, amelyekkel az iskolában és az iskolán kívül találkozhatnak. Tudjuk, hogy a magyar társadalom érzékeny a nyelvi kérdésekre: számos olyan nyelvi jegy van, amelyek használoiról negatív sztereotípiák élnek. Ezek között vannak nyelvjárási elemek éppúgy, mint egyéb nem-standard, például kontaktushatásból eredő jegyek. (bővebben pl. Kiss szerk. 2001, Kontra szerk. 2003, Kontra 2005, Kontra 2006).

A kárpátaljai magyar iskolák több évtizedes homogenizáló gyakorlatában, amint azt számos elemzés bemutatta, évtizedek óta a grammatika oktatása gyakorlatilag az egyetlen hangsúlyos téma, és felcserélő (szubtraktív) szemléletben oktatják a tanulóknak anyanyelvüket. Ennek a szemléletnek a lényege, hogy nem tudatosítják a

diákokban saját regionális nyelvváltozataik jellegzetességeit, értékeit, hanem mindent a magyar(országi) standard nyelvváltozat normáihoz mérnek, s mindazt, ami nem egyezik ezzel az eszménnyel, stigmatizálnak (lásd pl. Beregszászi 2004, Beregszászi–Csernicskó 1996, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, Beregszászi–Csernicskó–Orosz 2001, Csernicskó 1996, Csernicskó szerk. 2003). Az anyanyelvi oktatás szemléletbeli reformja tehát mindenképp szükséges.

Az iskolai anyanyelvoktatás csak úgy szabadulhat meg régi beidegződéseitől, nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi szempontból egyaránt tarthatatlan, alacsony (vagy inkább negatív) hatékonyságú szemléletétől és módszereitől (bővebben lásd Beregszászi–Csernicskó 2007a, 2007b), ha a pedagógusképzés és -továbbképzés a szakmailag (nyelvtudományi módszerekkel alátámasztott) és didaktikailag megalapozott szemléletet és módszereket közvetíti a jövő oktatói felé; illetve ha az oktatás irányítói olyan tantervekkel, tankönyvekkel és oktatási segédletekkel, módszertani útmutatókkal látják el őket, melyek nem a nyelvi alapú diszkriminációt éltetik tovább, nem nyelvművelői babonákat terjesztenek, hanem ismereteket és hasznosítható tudást közvetítenek.

A kárpátaljai magyar anyanyelvű oktatás célja az kell legyen, hogy additív, hozzáadó szemléletben tanítsa a tanulók anyanyelvét, a standard nyelvváltozat és használati köre mellett tudatosítsa a helyi nyelvjárási jellegzetességek használati körét, valamint a nyelv változatosságát funkcionális megközelítésben, kontrasztív módszereket alkalmazva.

E cél elérése folyamatban van, ennek részét képezik a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán folyó magyar szakos tanárképzés, a Hodinka Antal Intézetben folyó nyelvészeti kutatások és azok eredményeinek hasznosítása, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a főiskola égisze alatt folyó szakmai továbbképzések és konferenciák (vö. Csernicskó 2004, Csernicskó 2005, Csernicskó 2006).

A módszertani szemléletváltás fontos állomása az a 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv is (Magyar nyelv, 2005), amely először próbálja átültetni az oktatás mindennapi gyakorlatába a hozzáadó (additív) anyanyelv-oktatási szemléletet.

Ukrajnában a 2005/2006. tanévben megkezdődött az európai normáknak megfelelő 12 évfolyamos képzésre való áttérés. Az átállás természetesen vonta maga után a tantervek és tankönyvek átszerkesztését, átdolgozását is. Az ország 100-nál több magyar tananyelvű iskolája számára az anyanyelv és az integrált (nemzeti és világirodalom) irodalom tanterveket az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által kiírt pályázatára a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség együttműködésében egy olyan munkacsoport készítette el, amely szakképzett nyelvészekből, irodalmárokból és gyakorló középiskolai tanárokból állt. A benyújtott nyelv és irodalom tantervet a minisztérium elfogadta, és hivatalosként ismerte el (lásd Irodalom 2005 és Magyar nyelv 2005).

Ha nyelvtudományi megközelítésben vizsgáljuk meg a magyar nyelv tanterv útmutatójában megfogalmazott és a tananyag tartalmában, bemutatásának szemléletében és szerkezetében többé-kevésbé következetesen alkalmazott koncepciót, akkor azt mondhatjuk: az új tanterv révén a kárpátaljai magyar iskolai anyanyelvi nevelés a modern nyelvtudomány és nyelvpedagógia alapelveire épül. A korábbi tantervekkel ellentétben nem a grammatika oktatását tekinti fő feladatának, hanem azt, hogy az iskolából kikerülők képesek legyenek minden helyzethez megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat. Ez pedig nem más, mint a kommunikatív kompetencia, a helyzethez igazodó nyelvhasználat, vagyis: a

nyelvhasználat *helyénvalóságának* ismerete. Ez a hozzáállás mindenképpen új a korábbi tantervek grammatika-központúságához képest, ami azonban nem jelenti azt, hogy a nyelvtani rendszer megismertetésére nem fordítanak kellő figyelmet a szerzők. A szemléletváltás azt jelenti, hogy a nyelvtant nem öncélúan kell tanítani, hanem azért, hogy a tanuló könnyen, magabiztosan és tudatosan tudjon válogatni a rendelkezésére álló nyelvi elemek közül, amikor egy konkrét élethelyzetben kell szóban vagy írásban megnyilvánulnia.

Mindenképpen új, a nemzetközi és magyar nyelvtudomány szellemiségével egyező az új tanterv szemléletváltása a magyar nyelv különböző változataival, a nyelvi változatossággal kapcsolatban. Hiába is keresnénk a tantervben olyan részeket, amely arra buzdítja a tanárokat, hogy irtsák ki a tanulók nyelvhasználatából a nyelvjárási jelenségeket vagy a magyar nyelv kárpátaljai helyzetéből adódó kontaktusnyelvi hatásokat. Azaz: a tanterv nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogatandó hozzáadó (additív) nyelvszemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak. Ebben a tantervben először jelennek meg olyan témakörök, mint például az alábbiak: *Nyelv és nyelvváltozatok. A nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága. Egy ember – több nyelvváltozat. A nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége. A nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia. A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok); a magyar nyelv más változataihoz viszonyított különbségek. A szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat.*

A tanterv szerkezete szerint az 5–9. osztályban kerül sor a nyelvtani ismeretek átadására, s a 10–12. osztályban a stilisztika, a retorika, illetve a nyelvváltozatok és a nyelvi változatosság tanítása során nagyobb figyelem jut a hasznosítható nyelvészeti és nyelvhasználati ismeretek és készségek elsajátíttatásának, illetve kialakításának és begyakorlásának.

A tanterv kínálta lehetőségek gyakorlatba való átültetése azonban már nem a nyelvészek feladata. Sok múlik a gyakorló magyartanárok hozzáállásán, nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai felkészültségén. A pedagógusképzés és -továbbképzés fő feladata, hogy ezek a szakmai feltételek meglegyenek. Az additív szemlélet alkalmazását a gyakorlatban a következő tantárgy-pedagógiai axiómák segítik, illetve teszik lehetővé:

- minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye az életben, és ennek a megtanítása, a tudatosítása az iskola feladata;
- nem helyénvaló az iskolában az egyes (alacsonyabb ptesztízű) változatok lerombolása, elfelejtetése;
- az iskola feladata a kommunikációs képességek *továbbfejlesztése*, a szituatív nyelvhasználat képességének kialakítása;
- az anyanyelvi nevelésnek *nem lehet célja* a tanulók alapnyelvének kiirtása, lerombolása, nem a *helyett*, hanem a *mellé* tanítja a standard változatot.
- az élőbeszéd továbbfejlesztése azt is jelenti, hogy megtanítjuk azt, hogyan lehet a mindennapokban ránk váró kommunikációs szerepeket céljainknak megfelelően verbálisan (is) megoldani.

Mindebből egyenesen következik, hogy minden nyelvváltozatnak, stílusrétegnek, nyelvi elemnek megvan a maga használati köre, azt kell tudnunk csupán, mi, hol, mikor adekvát, helyénvaló, odaillő. Ezen nyelvhasználati képesség kialakításán és fejlesztésén kell fáradoznia az iskolai anyanyelvi nevelésnek.

A kárpátaljai maganyelv-oktatásnak az kell legyen a célja, hogy az iskolából kikerülők nyelvhasználatuk automatikusan igazodjék a beszédhelyzethez.

S ezzel a céllal más kisebbségi közösségek nyelvészei is egyetértenek (lásd Lanstyák 1994, 1996). A nyelvi stigmatizáció ugyanis kisebbségi helyzetben súlyosabb, mint egynyelvű környezetben: a határon túli magyar kisebbségi polgárként és anyanyelve használata közben is megbélyegzés, diszkrimináció áldozata lehet (lásd pl. Beregszászi 2004, Kiss szerk. 2001: 154). Az iskolának tehát azt kellene közvetítenie, hogy az egyes nyelvváltozatok nyelvészetiileg egyenértékűek, használatuk meghatározott helyzetekben helyénvaló, de társadalmi megítélésük és szerepük eltérő. Ehhez azonban az anyanyelvi oktatásnak és a pedagógusoknak szakítani kell az egynormájú, felcserélő szemlélettel, tisztában kell lenniük a kárpátaljai magyar nyelvhasználat értékeivel, sajátosságaival, és segíteni kell a tanulóknak a használati körük meghatározásában, a választást a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciájára bízni (Dell Hymes amerikai antropológiai nyelvész terminusa, lásd Trudgill 1997: 38). Az anyanyelvi nevelés végső célja, hogy váljon a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé a beszédhelyzethez automatikusan igazodó (szóbeli és írásbeli) nyelvhasználat képessége.

A 2005-ben megjelent magyar nyelv tanterv lehetőséget kínál ezen célok megvalósítására. Már nem a felcserélő (szubtraktív), hanem a modern nyelvészeti és nyelvpedagógiai álláspont által képviselt, nyelvi emberi jogi szempontból is támogatandó hozzáadó (additív) nyelvszemléletet alkalmazza és ajánlja a pedagógusoknak.

A társasnyelvészeti szemléletet, illetve a kontrasztív módszert nemcsak azokon az órákon kell alkalmaznunk, ahol a nyelv és társadalom kapcsolatáról, a nyelvi változatosságról, a nyelvjárásokról és azok értékeiről esik szó, hanem minden nap, valamennyi órán. Csak úgy tudják elsajátítani tanítványaink, hogy mely nyelvi elem melyik nyelvváltozat jellemzője, csak akkor válhat a tanulók kommunikatív kompetenciájának szerves részévé a beszédhelyzethez automatikusan igazodó nyelvhasználat képessége, ha mi, pedagógusok következetesen segítjük őket ebben.

Nem véletlen tehát, hogy a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán az anyanyelv különböző változatai használatának helyénvalóságára oktatjuk a hallgatókat; arra, hogy minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye, és ennek a helynek a megtanítása az iskola feladata, nem pedig az egyes változatok lerombolása, elfelejtetése. Azt, hogy a jövő pedagógusai ezt a szemléletet a magukévá tegyék, azzal is megpróbáljuk segíteni, hogy korszerű nyelvészeti és tantárgy-pedagógiai alapismeretekkel vétezzük fel őket.

Mindenekelőtt világossá kell tennünk, hogy az iskolai magyarórákon *nem általában* „A” MAGYAR NYELV grammatikáját tanítjuk, illetve tanuljuk (hiszen tudjuk: nem is létezik általában vett nyelv, minden nyelv nyelvváltozatok összessége), *hanem a magyar nyelv standard változatának (vagy ahogyan az iskolai tankönyvek és tantervek nevezik: az irodalmi és köznyelvnek) a normáit közvetítjük* tanítványaink felé. Ami tehát nem egyezik a standard normával, éppúgy lehet helyes, szabályos és jó magyarul, csak épp nem a standard nyelvváltozat szabályai szerint. A mi feladatunk épp az, hogy felhívjuk a standard és nem-standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, melyik nyelvi elem tartozik az egyik, s melyik a másik változathoz, melyik nyelvi jelenség használható az egyes beszédhelyzetekben; ám egyetlen pillanatra sem feledkezhetünk meg arról, hogy mindezt nem felcserélő (szubtraktív), hanem hozzáadó (additív) szemléletben tegyük, tanulóink nyelvhasználatának megbélyegzése nélkül.

A pedagógusnak — a nyelvtudományi, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi alapelvekből adódóan — úgy kell értelmeznie a tanterv útmutatásait, hogy feladata a standard norma elsajátíttatása a már meglévő nyelvi alapok mellé, egymás mellé állítva

a nyelvi változó változatait, tudatosítva azok használati körét. A 2005-ben megjelent Magyar nyelv tanterv az első lépés a hozzáadó anyanyelv-oktatási személet kodifikálásának útján.

JEGYZETEK

¹ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

IRODALOM

- Babits Mihály 1910. Stilisztika és retorika a gimnáziumban. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. *Nyugat*. 1910. 3. szám.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István–Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyar nyelvtankönyvekben. In: Csernicskó István és Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 29–38. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004a. Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező? *Magyar Nyelv C/2*: 195–203.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004b. ...itt mennyit ér a szó? *Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2007a. A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. In: *Acta Beregsasiensis*, 2007/1.:44–62.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2007b. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokról. In: Csernicskó István–Márku Anita szerk.: *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint.
- Beregszászi Anikó 2002. Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok. PhD-értekezés. Budapest: kézirat.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István szerk., *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*, 79–97. Beregszász: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Csernicskó István 1996. Hogyan tehetjük hatékonyabbá az anyanyelvi oktatást Kárpátalján. *Közoktatás* 1996/2: 12–13.
- Csernicskó István 2004. A kárpátaljai magyar beszélt nyelv tudományos vizsgálata: előzetes egy most induló kutatás anyagából. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István: ...itt mennyit ér a szó? *Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, 174–177. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István 2005. Kárpátaljai magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: előzetes a Kárpátaljai Magyar hanganyagtár adatbázisából. In: Beregszászi Anikó–Papp Richárd szerk., *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*, 101–114. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó István 2006. Határon túli magyar élőnyelvi kutatások, támogatáspolitikai és magyar–magyar tudományos együttműködés. In: Berényi Dénes szerk. *Tudományos konferencia az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság megalakulásának 10 éves évfordulója alkalmából*, 123–132. Budapest: Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 2006.
- Csernicskó István szerk. 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Irodalom 2005. Kótyuk István és mtsai. Irodalom 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. Csernyivci: Bukrek.
- Kiss Jenő szerk. 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.

- Kontra Miklós 2005. Mi a lingvicizmus és mit lehet ellene tenni? In: Gábrity Molnár Irén és Mirnics Zsuzsa szerk., *Közérzeti barangoló*, 175–202. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Kontra Miklós 2006. A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In: Sipócz Katalin és Szeverényi Sándor szerk., *Írások Bakró-Nagy Marianna tiszteletére*, 83–106. Szeged: SzTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
- Kontra Miklós szerk. 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris.
- Lanstyák István 1994. Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. *Irodalmi Szemle* XXXVII/2: 63–75.
- Lanstyák István 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Csernicskó István és Várdi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.
- Magyar nyelv, 2005. Kótyuk István és mtsai. Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára. Csernyivci: Bukrek.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Trudgill, Peter 1997. *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.

Native language education in additive approach: Opportunities offered by the curriculum of the Hungarian language

Language planning in educational context and different educational strategies play a *significant* role in the language *preservation* of a minority community. Education is one of the effective means of achieving goals of language planning. One of the most important tasks of mother-tongue education is to *enable pupils* to handle and solve all the linguistic problems that they can face *themselves with* in the classroom or outside the school. For decades (and still now) in the minority schools of *the Hungarians beyond Hungary* practically grammar was/is the only stressed topic, and pupils were/are taught to their mother tongue in a subtractive way. The aim of the Transcarpathian Hungarian mother-tongue education should be the following:

- to teach pupils *their* mother tongue in an additive way
- beside teaching the standard version and its sphere of applicability, stress should *be laid* upon the sphere of the local dialectological characteristics
- make pupils aware of the linguistic diversity in a functional view, applying contrastive methods

In this text I want presentation the current state of realization of changing attitudes in the Hungarian mother-tongue education.

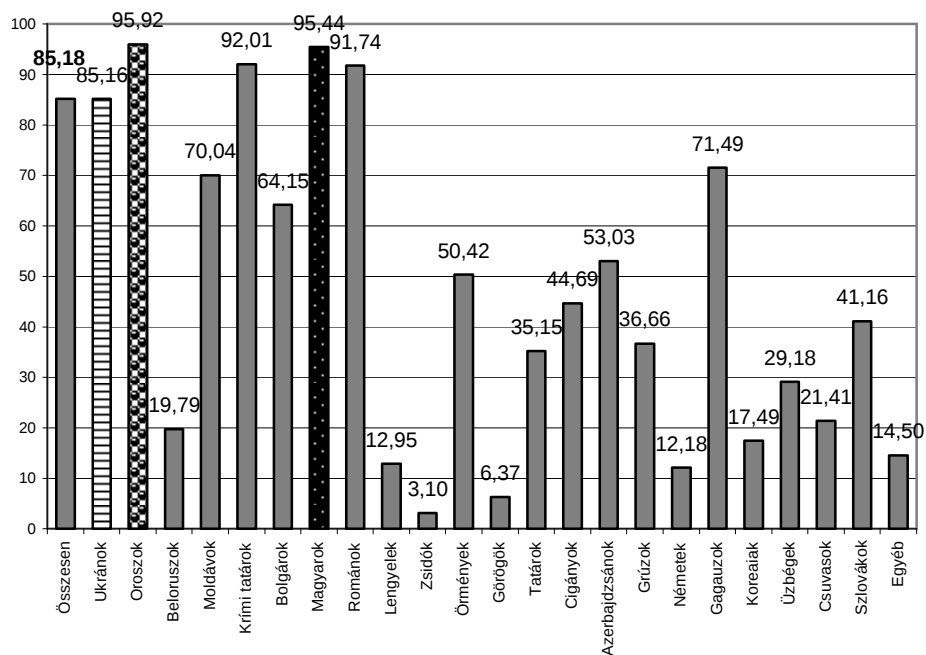
Nyelv, oktatás és azonosságtudat összefüggései Ukrajnában

CSEERNICKÓ ISTVÁN

Nyelv, oktatás és identitás összefüggései számos módon jelentkeznek. Kapcsolódási pontjaik áttekintése a mai Ukrajnában azért aktuális, mert az ukrán állam különböző reformokkal alakítja át oktatási rendszerét, s eközben jelentős változtatásokat vezet be a nyelvoktatásban és az oktatás nyelvében is.

A 2001. évi ukrainai népszámlálás adataiból kiderül, hogy az országban élő belaruszok, lengyelek, görögök vagy németek jelentős részénél a nemzeti identitás és az anyanyelv nem esik egybe. Ez (és számos egyéb példa, mint mondjuk a skótoké, íreké stb.) arra mutat rá, hogy a nyelvi asszimiláció nem feltétlenül jár együtt a nemzeti identitás elvesztésével. Ugyanakkor az ukrainai magyarok, krími tatárok vagy románok esetében a nemzetiségi és anyanyelvi önmeghatározás szorosan összefonódik (lásd az 1. ábrán). A kárpátaljai magyar értelmiség egy része az anyanyelv és nemzeti identitás kapcsolatát oly szorosnak érzi, hogy a nemzetiség és anyanyelv különbözőségét „asszimilációs mutató”-nak tekinti (pl. Móricz 1989).

1. ábra. A nemzetiség és anyanyelv egybeesése Ukrajna nagyobb nemzetiségeinél, %-ban (a 2001. évi népszámlálás adatai alapján)



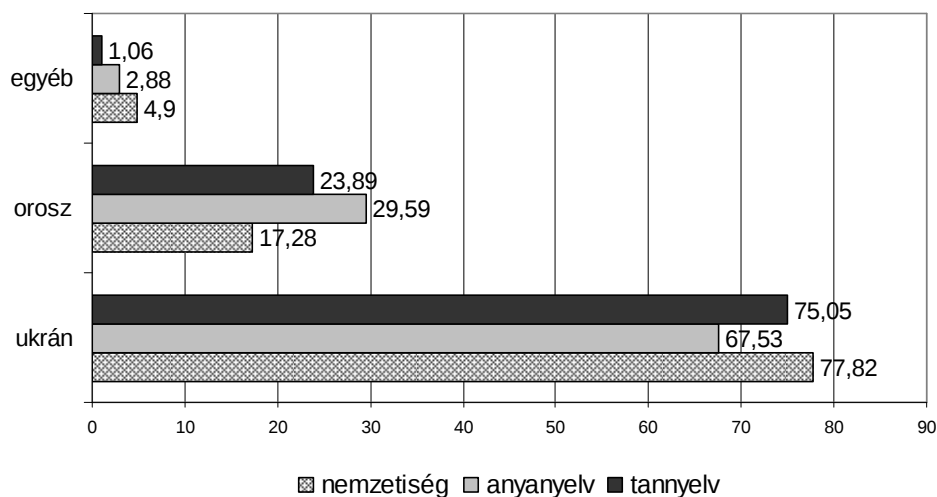
A census adatai szerint Ukrajna lakosságának nemzetiségi és anyanyelvi összetétele között jelentős különbség figyelhető meg: nemzetiségi szempontból a lakosság 77,82%-a ukrán, 17,28%-a orosz, 4,90%-a pedig egyéb nemzetiségű; ezzel szemben anyanyelv alapján Ukrajna lakosainak kétharmada (67,53%-a) ukrán, csaknem harmada (29,59%-a) orosz, 2,88%-a pedig egyéb anyanyelvű.

Ha a nemzetiségi és anyanyelvi adatok mellé még egy mutatót figyelembe veszünk, akkor tovább árnyalódik Ukrajna nyelvi képe. Ez az adat az országban különböző nyelveken tanulók aránya. A 2003/2004. tanévben az ukrainai iskolások 75,05%-a

tanult ukrán nyelven, 23,89%-a orosz nyelven, s mindössze 1,06% azok aránya, akik egyéb nyelven sajátíthatták el a tananyagot (lásd Csernicskó–Melnik 2007). Vagyis:

- a) többen tanulnak ukránul, mint amennyi ukrán anyanyelvű polgára van Ukrajnának, de kevesebben, mint amennyien ukrán nemzetiségűnek vallották magukat;
- b) kevesebben tanulhatnak oroszul, mint amekkora az orosz anyanyelvűek aránya az országban, ám jóval többen, mint amennyi az orosz nemzetiségű lakosok aránya;
- c) bár a nem ukrán/orosz nemzetiségűek aránya közel öt százalék, a kisebbségi nyelveket anyanyelvként beszélőké pedig csaknem három százalék, mindössze minden századik gyerek (az iskolások egy százaléka) tanulhat nem ukrán/orosz nyelven Ukrajnában (lásd a 2. ábrát).

2. ábra. Nemzetiség, anyanyelv és tannyelv összefüggései Ukrajna lakosságának körében



A Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája Ukrajna által 2003-ban ratifikált törvénye értelmében az ország 13 nemzeti kisebbségének nyelve esik a Karta védelme alá (Beregszászi–Csernicskó 2007). Az 1. táblázatban a többségi (ukránok) mellett ezen 13 közösség és nyelv vonatkozásában mutatjuk be, milyen összefüggés látszik a nyelvi identitás, a nyelvmegtartás, illetve az oktatás nyelve között. Látszik, hogy azon közösségek esetében előrehaladott a nyelvcseré, amelyek nem rendelkeznek anyanyelvi iskolákkal. Hiába alkotják például az oroszok után a legnagyobb ukrainai kisebbséget a belaruszok, nincsenek belarusz nyelven oktató iskoláik, és mindössze 19,79%-uk vallja anyanyelvének nemzetisége nyelvét. Ezzel szemben a románok, a krími tatárok és a magyarok ragaszkodnak nyelvükhöz és iskoláikhoz egyaránt. Azt persze nem könnyű eldönteni, hogy körükben azért olyan magas a saját nyelvüket megőrzők aránya, mert anyanyelvükön (is) tanulhatnak, vagy esetleg azért ragaszkodnak iskoláikhoz, mert erősek a nyelvmegtartásra irányuló törekvéseik. Ám az valószínűsíthető, hogy a két mutató kapcsolatban van és erősíti egymást.

1. táblázat. Nemzetiségi, anyanyelvi és tannyelvi adatok Ukrajna nagyobb nemzeti közösségei vonatkozásában

Nemzetiség	Száma	Aránya az ország lakosságán belül	Anyanyelve és nemzetisége megegyezik	Anyanyelvén tanul	
				fő	az összes iskolás %-ában
Ukrán	37541693	77,82	85,16	4379675	75,05
Orosz	8334141	17,28	95,92	1394331	23,89
Belarusz	275763	0,57	19,79	–	–
Moldáv	258619	0,54	70,04	6508	0,11
Krími tatár	248193	0,51	92,01	5945	0,10
Bolgár	204574	0,42	64,15	120	0,00
Magyar	156566	0,32	95,44	20229	0,35
Román	150989	0,31	91,74	27471	0,47
Lengyel	144130	0,30	12,95	1404	0,02
Zsidó	103591	0,21	3,10	–	–
Görög	91548	0,19	6,37	–	–
Német	33302	0,07	12,18	–	–
Gagauz	31923	0,07	71,49	–	–
Szlovák	6397	0,01	41,16	97	0,00

A 2. táblázat azt mutatja be, hogy a Karta hatálya alá eső 13 ukrainai kisebbségi nyelv hogyan jelenik meg az oktatás különböző szintjein.¹ Ez az adatsor is arra világít rá, hogy azoknak a közösségeknek a nyelve van jelen markánsan (tannyelvként is) az oktatás különböző szintjein, melyek körében a nyelvmegtartás a jellemző, illetve ellenkezőleg: a teljes nyelvcsere irányába haladó közösségek nyelve alig van (tannyelvként egyáltalán nincs) jelen az oktatásban (esetleg csak a nemzeti kultúrát, hagyományokat oktatják számukra, vagy fakultatíve, illetve tantárgyként tanulhatják közösségük nyelvét).

A fenti adatok ismeretében nem meglepő tehát, hogy az ukrán állam úgy véli: a nemzetiségi nyelven folyó oktatás visszaszorításával, az ukrán nyelven tanulók számának folyamatos emelésével el lehet érni az ország állampolgárainak ukrán nyelvűvé formálását. Ezen törekvés elsősorban az abszolút az orosz nyelv dominanciáját mutató keleti és déli országrész ukránosítását célozza meg. S ha figyelembe vesszük, hogy az ország nyelvi és nemzetiségi alapon való kettészakadása egyben politikai törésvonalat is jelent (lásd pl. Csernicskó 2006), akkor érthetővé válik az oktatás- és nyelvpolitikai igyekezet. Azokban a keleti és déli régiókban ugyanis, ahol az orosz anyanyelvűek alkotnak többséget, a parlamenti és elnökválasztásokon rendre az Oroszországgal való kapcsolatok erősítését támogató, a NATO-csatlakozást elvető erők gyűjtik be a voksok túlnyomó többségét, míg a dominánsan ukrán nyelvű északi és nyugati megyékben a magukat demokratikusnak valló, az európai és euroatlanti integrációt hirdető politikusok tarolnak.

Az anyanyelv tannyelvként való használata és a nemzeti azonosságtudat közötti kapcsolatot igazolja az ukránok példája is. A Szovjetunió fennállása idején az akkori Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság déli és keleti régióiban alig működött ukrán tannyelvű iskola, ukrán gyerekek tömegei tanultak orosz iskolában. Részben ez is magyarázza, miért tekinti a krími ukrán nemzetiségűeknek mindössze 40%-a, a donyeck megyeieknek 41%-a, a luhanszk megyeieknek 50%-a anyanyelvének az ukránt.

**2. táblázat. Ukrajna 13 nemzeti kisebbségének nyelve
az oktatás különböző szintjein**

Kisebbségi nyelv	Óvodai nevelés nyelve	Fakultatív tárgy	Tantárgyként oktatják	Tannyelv (1–4. oszt.)	Tannyelv (5–11. oszt.)	Szakoktatásban tannyelv	Oktatják a felsőoktatásban
Belarusz		+					
Bolgár		+	+	+	+		+
Gagauz		+	+				
Görög		+	+				+
Jiddis		+	+				+
Krími tatár		+	+	+	+		+
Lengyel	+	+	+	+	+		+
Magyar	+	+	+	+	+	+	+
Moldáv	+	+	+	+	+		+
Német	*	*	*	*	*	*	*
Orosz	+	+	+	+	+	+	+
Román		+	+	+	+		+
Szlovák		+	+	+			+

* Idegen nyelvként oktatják.

Nyelv és nemzeti azonosságtudat szoros kapcsolatát természetesen nemcsak mi, magyarok ismertük fel. Az ukrán nyelv fejlesztésének 2004–2010. évekre kidolgozott és Ukrajna Kormánya által jóváhagyott állami program a következőképpen fogalmaz: „Az államalkotási folyamatban az ukrán nyelvnek vezető szerepe van”. A dokumentum a nyelvet a nemzeti identitás lényeges mutatójának tekinti.² Ukrajna Alkotmánybíróságának 2008. április 22-én elfogadott állásfoglalása így fogalmaz: „Az ukrán nyelv államnyelvi státusa az állam alkotmányos rendjének az állam területével, fővárosával, állami szimbólumaival azonos szintű összetevője”. Az ukrán nyelv oktatásának javítása céljából a 2008–2011. közötti évekre kidolgozott minisztériumi program az alábbi szerepet tulajdonítja az ukrán nyelvnek mint államnyelvnek: „A nyelv államisége univerzális formája az emberek egy egészben, egy népben való egyesítésének. Fontos tényezője a nemzet önmeghatározásának, a nemzet genetikai kódja, az ország fejlődésének biztos alapja és a nemzeti kultúra kialakításának eszköze”.³ Ukrajna elnöke 2008. szeptember 16-án a felsőoktatás helyzetéről Kijevben szervezett tanácskozáson azt nyilatkozta, hogy a felsőoktatási intézményeknek effektívebben kellene szolgálniuk az állami nyelvpolitikát; véleménye szerint az egyetemeknek „az állami politika ügynökeinek” kell lenniük, s az, hogy a felsőoktatásban az ukrán az oktatás nyelve, a kötelező hazafias nevelés része.⁴ Ezek után nem meglepő, hogy a nemzetállam építésének folyamatában Ukrajna kiemelt szerepet szán az oktatásnak.

Az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumában szervezett azon tanácskozás nyilatkozatában, melynek témája az államnyelv oktatásának alacsony színvonala volt a nemzetiségi tannyelvű iskolákban, a pozitív nyelvi jelenségek között első helyen azt emelik ki, hogy örömdetesesen nő az országban az ukrán nyelven oktató iskolák száma.⁵ Ezt (vagyis az ukrán nyelven oktató intézmények számának emelkedését) tekinti pozitív változásnak az ukrán nyelv oktatásának színvonalát emelni hivatott állami program is.⁶

Ukrajna elnöke 2008. március 20-án N 244/2008 számmal kiadott, az ukrán oktatás minőségének javítását célzó rendelete 8. pontja értelmében többek között úgy kell kielégíteni a nemzeti kisebbségek oktatási igényeit, hogy a kisebbségi nyelven oktató iskolákban bizonyos tárgyakat ukrán nyelven kell oktatni. Az oktatási tárca vezetőjének, Ivan Vakarczuknak 2008. május 26-án kiadott 461. számú rendelete hatályba helyezte a nemzetiségi iskolák számára az ukrán nyelv oktatásának javítása céljából kidolgozott ágazati programot, mely a 2008–2011. közötti évekre érvényes.⁷ A végrehajtási útmutató alapján 2008. szeptember 1-től a nemzetiségi nyelven oktató iskolák

5. osztályaiban Ukrajna történetét két nyelven kell oktatni: anyanyelven, illetve (a fakultatív órák terhére) ukránul. A 6. osztályban (2009. szeptember 1-től) már csak ukrán nyelven kell oktatni ezt a tárgyat. A 6. osztályban a földrajzot kell két nyelven oktatni, a 7.-ben a matematikát, majd a következő osztályban teljesen át kell állni ezen tantárgyak államnyelven történő oktatására. A 10. osztályokban két nyelven kell oktatni Ukrajna történetét és a matematikát, a 11. osztályban a 2009-es tanévkezdéstől két nyelven a matematikát és csak államnyelven egy, a tanulók által választott tantárgyat.

A miniszteri rendelettel megerősített program az úgynevezett átirányítási (tranzitív) oktatási modell bevezetését irányozza elő a nem ukrán tannyelvű iskolák számára, melynek a célja hosszú távon többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén. A programban a kisebbségi nyelv szerepe arra korlátozódik, hogy segítse a második nyelv elsajátítását, megerősítését, s ezzel a többségi nyelven való oktatásra való átirányítást, hosszú távon az integráció helyett az asszimilációt (Skutnabb-Kangas 1997: 27, Göncz 1999: 106–107).

Miközben az oktatási minisztérium az egyik legfontosabb oktatási problémának épp azt nevezte meg, hogy a nemzetiségi nyelven oktató iskolákban nagyon alacsony az államnyelv oktatásának színvonala és hatásfoka⁸, 2008-ban kötelezővé tették az ukrán nyelv és irodalom tantárgyat mint érettségi és felvételi vizsgát. A tesztvizsga követelményei teljesen azonosak voltak az ukrán tannyelvű iskolákban érettségizők és a nem államnyelven tanulók számára egyaránt. Miközben országos átlagban a maturálók 8,38%-a bukott meg az ukrán emelt szintű érettségien⁹, a magyar tannyelvű iskolák végzősei között ez az arány 29,58%.¹⁰ A 2009/2010. tanévtől kezdve minden érettségi és egyben felvételi vizsgát ukrán nyelven kell tenni Ukrajnában.

Az oktatási miniszter 2008. március 21-én az ország felsőoktatási intézményeinek vezetőivel tartott találkozón elmondott beszédében kijelentette: „Az oktatási és tudományos minisztérium egyik legkiemeltebb feladata az oktatás teljes mértékben államnyelven történő bevezetése a felsőoktatási intézményekben.”¹¹ Az ukrán oktatási miniszter 2009. április 2-án „A felsőoktatási reform célja – az oktatás minősége és elérhetősége” címmel tartott kijevei értékelő beszédében meglepő módon értelmezi az ukrainai felsőoktatásnak az egységes európai felsőoktatási térséghez való csatlakozásból eredő kihívásait. Beszéde VIII. részében kijelenti: „A felsőoktatási intézmények végzősei képzésének egyik fő mutatója az európai normák szerint az államnyelv ismeretének foka”. Sajnálattal állapítja meg, hogy az ország felsőoktatási intézményeiben az alapképzés szintjén mindössze a normatív tantárgyak 86%-át, mester szinten pedig csak 88%-át oktatják ukrán nyelven. Azt is megjegyzi, hogy ennek fő okai a következők:

- az oktatók ukrán szaknyelvi ismereteinek hiányossága;
- az államnyelven kiadott tankönyvek, oktatási segédanyagok hiánya vagy kis példányszáma.

Kijelenti ugyanakkor, hogy rendkívül fontos az egységes (értsd: az egységesen ukrán) nyelvi oktatási tér kialakítása. Meggyőződéssel jelenti be, hogy az általa vezetett tárca kijelölte azt az útitervet, mely 2012-re oda vezet, hogy az ország valamennyi felsőoktatási intézményében ukrán nyelven oktatnak majd.

Sajátosan látja Vakarcsuk a minőségi felsőoktatás tényezőit is. A minisztérium felsőoktatási főosztályának és a rektoroknak felhívja a figyelmét arra, hogy ehhez elengedhetetlenek a következők:

- a felsőoktatásban dolgozó oktatókkal való szerződéskötés egyik kötelező feltétele legyen az előadások ukrán nyelven való megtartása;
- ukrán nyelvtanfolyamok szervezése a felsőoktatási intézményekben oktató professzorok, oktatók részére;
- az oktatók rábírása arra, hogy ukrán nyelven tartsák óráikat;

- széles körben használatossá kell tenni az ukrán nyelvű számítógépes programokat, operációs rendszereket;
- a felsőoktatási intézmények rangsorának kialakítása során egyik meghatározó mutatóként kell figyelembe venni az államnyelven oktatott tárgyak arányát, az ukrán nyelvű tankönyvekkel való ellátottságot;
- a szakdolgozatok és diplomamunkák védésének kötelezően ukrán nyelven való bevezetése;
- a külföldi hallgatók számára is kötelezően ukrán nyelven kell tartani az előadásokat.

Beszéde X. részében arról is szót ejt a miniszter, hogy Ukrajnában jelentős problémák vannak az ukrán szaknyelv oktatása terén. Nem véletlen, hogy a tárca kötelezővé teszi valamennyi szak és szakirány számára az ukrán szaknyelv oktatását, illetve az egyetemi, főiskolai oktatóknak ötévente előírt továbbképzése során kötelezően részt kell venniük egy ukrán szaknyelvi kurzuson is.

A fentiek alapján egyáltalán nem meglepő, hogy a 23 szabvány oldalnyi miniszteri beszédben szó sem esik a kisebbségi nyelveken folyó ukrainai felsőoktatásról, s azon sem lepődhetünk meg, ha az idegen nyelvi képzésről is mindössze egyetlen bekezdésben tesz említést a tárcavezető. Ám itt hiába várunk konkrétumokat. Miután megfogalmaz egy közhelyet (az idegen nyelvek ismerete a hallgatói és oktatói mobilitás és az információhoz való hozzáférés egyik fontos eszköze), a miniszter kijelenti, hogy mivel az idegen nyelvtudás alapjainak lerakása az iskolai oktatás feladata, a felsőoktatásnak csupán ezen készségeket kell fejlesztenie. Arról azonban érdekes módon nem beszélt, hogy az iskolai oktatásnak vajon csak az idegen nyelvek elsajátítását kell megalapoznia, vagy esetleg az államnyelv megtanulását is. Nyilván igen. Akkor viszont vajon mi szükség arra, hogy Ukrajnában, melynek 1989 óta államnyelve az ukrán, amelyet az ország valamennyi iskolájában az első osztálytól kötelezően oktatnak, a felsőoktatásban is ily megkülönböztetett figyelmet szenteljenek az ukrán nyelv oktatására?

Az oktatás szinte teljesen ukrán nyelvűvé történő átállítását a regnáló ukrán politikai elit úgy állítja be, mintha mindez a kisebbségek érdekeit szolgálná. A magát demokratikusnak, a nyugati integráció hívének hirdető és az államelnök, Viktor Juscsenko mögött álló pártszövetség által a kormányba delegált miniszter a sajtóosztálya révén és egy lapinterjúban közzétett véleménye szerint ahhoz, hogy valaki kisebbségiként Ukrajnában minőségi felsőoktatásban vegyen részt, karriert csináljon, megvalósítsa önmagát, anyanyelve mellett természetesen ukránul is tudnia kell. Hozzátette továbbá: „Nekem mint miniszternek világos: senkinek nincs joga és nem lehet lehetősége arra, hogy korlátozza az állampolgárok azon alkotmányos jogát, hogy az államnyelven tanulhassanak és szerezhessenek végzettséget. Én amellett vagyok, hogy minden anya az anyanyelvén énekeljen bölcsődalt gyermekének. Ám Ukrajna minden állampolgára, többek között a nemzeti kisebbségek képviselői is, az ukrán mint államnyelv magas szintű ismerete révén teljes értékűen integrálódjanak az ukrán társadalomba és legyenek sikeresek.”¹²

Szintén az ukrán politikum elszántságára utal, hogy az ukrán–magyar kormányközi kisebbségi vegyes bizottság 2008 szeptemberi ungvári ülésén az ukrán delegáció vezetője – a Kárpátalja című hetilap Kovács Miklósról, a KMKSZ elnökére hivatkozó beszámolója szerint – úgy nyilatkozott, hogy a kárpátaljai magyar szülők azon döntése, hogy gyermeküket a magyar tannyelvű iskola helyett ukránba íratják, „természetes folyamat”, hiszen „az emberek nem akarnak pluszterheket magukra venni a magyar nyelv tanulásával, s ezért választják az ukrán tannyelvű iskolát (...), anélkül, hogy megnehezítenék a saját életüket a magyar nyelv és kultúra ismeretével”.¹³

A kárpátaljai magyar közösség vonatkozásában a magyar nyelv megtartása és a nemzeti azonosságtudat fennmaradása között szoros kapcsolat van. Az anyanyelv a nemzeti tudat egyik kiemelt jelképe, szerves összetevője (Csernicskó 2008a, 2008b, Gereben 1999). Azt is láthattuk azonban, hogy az erős nemzettudat és az anyanyelvhez való ragaszkodás szoros összefüggésben van az anyanyelvi iskoláztatással. Az oktatási intézményhálózatot azonban az ukrán nemzetpolitika a homogén nemzetállam építésének szolgálatába kívánja állítani.

JEGYZETEK

¹ A jelentés anyagát lásd: http://www.minjust.gov.ua/files/dopovid_20_04_2007.zip

² Az ukrán nyelv fejlesztésének és funkcionálásának állami programja a 2004–2010. évekre. Jóváhagyta Ukrajna Kormánya 2003.10.2-án kiadott 1546. sz. rendelete (http://www.naiu.kiev.ua/tslc/pages/zakon/p_1546.htm).

³ Az ukrán nyelv oktatásának a nemzetiségi nyelven oktató iskolákban történő javítását célzó állami ágazati program a 2008–2011. évekre. A dokumentum ukrán nyelven megtalálható Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma honlapján (<http://www.mon.gov.ua>).

⁴ A nyilatkozatot lásd: <http://korrespondent.net/ukraine/events/586892>.

⁵ A tanácskozás által elfogadott nyilatkozatot lásd Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma honlapján (<http://www.mon.gov.ua>).

⁶ Az ukrán nyelv oktatásának a nemzetiségi nyelven oktató iskolákban történő javítását célzó állami ágazati program a 2008–2011. évekre.

⁷ Lásd Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma honlapján.

⁸ Az oktatási miniszter egyenesen így fogalmazott 2008. március 4-én megtartott beszédében: „Kiderült, hogy az ukrán nyelv oktatása helyett nem ritkán ezt csak imitálják, a bizonyítványokba pedig a legmagasabb osztályzatok kerülnek.” http://www.mon.gov.ua/newstmp/2008/05_03/doc.doc

⁹ Lásd: <http://www.testportal.gov.ua>

¹⁰ Lásd a *Kárpátalja* c. hetilapban (2008. június 6., 5.).

¹¹ A beszéd ukránul megtalálható az oktatási tárva honlapján.

¹² Lásd a miniszter interjút a Vysokyj zamok című lap 2008. október 23-i számában. Lásd továbbá a minisztérium sajtóosztályának közleményét: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2008/11_09.

¹³ Lásd a *Kárpátalja* című hetilap 2008. szeptember 26-i számában (1. és 2. oldal).

IRODALOM

- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2007. A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája – ukrainai módra. *Kisebbségkutatás* 2007/2: 251–261.
- Csernicskó István 2006. Az ukrán–oros nyelv háború és a kárpátaljai magyarság. *Kisebbségkutatás* 2006/4: 764–769.
- Csernicskó István 2008a. A nyelv szerepe a kárpátaljai magyarság azonosságtudatában. In: Császár Melinda–Rosta Gergely szerk.: *Ami rejtve van s ami látható. Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára*, 101–113. Budapest–Piliscsaba: Pázmány Társadalomtudomány 10.
- Csernicskó István 2008b. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla szerk.: *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*, 153–170. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság.
- Csernicskó István–Melnik, Szvitlana 2007. Az ukrainai kisebbségek és a nyelvi oktatás. In: Orosz I. szerk.: *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*, 120–148. Ungvár: PoliPrint.
- Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség*. Budapest: Osiris.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest–Újvidék: Osiris Kiadó–Forum Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Móricz Kálmán 1989. A kárpátaljai magyarság helyzete a számok tükrében. *Hatodik Síp* 1989/1. 14–15.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás, és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1997.

The coherence between language, education and awareness of identity in Ukraine

In practice in Ukraine only the Russian, Hungarian, Romanian and Crimean tatar minority communities have the opportunity for education in their mother tongue. There are no schools for Belorussian, Bulgarian, Greek, German etc. communities where the teaching language is their mother tongue. Those minorities which have schools of their own language they hold onto their mother tongue. Language shift is far gone in the Ukrainian minorities where there are no schools of their own language. Before the collapse of the Soviet Union in Ukraine most Ukrainians studied in Russian schools. The consequence of this fact is that a meaningful part of Ukrainians with Ukrainian nationality (5,5 million people) sees Russian as their mother tongue.

The Ukrainian political elite (with the leadership of president Juschenko and the minister of education Vakarchuk) wants to abolish all education which is not in Ukrainian. They want to use schools and universities of Ukrainian language as a tool of the ukrainisation of the state.

Nyelvtanuláshoz fűződő attitűdök a beregszászi magyar gimnazisták körében

FÁBIÁN MÁRTA

Bevezetés

A kárpátaljai magyarság nyelvi környezetét az ezeréves Magyarországtól való elszakadása óta politikai döntések határozzák meg. A lakosság a saját fennmaradása érdekében újabb és újabb nyelveket kénytelen megtanulni. Azokon a nyelveken kívül, amelyeket szabad akaratunkból tanulunk meg és tanítunk gyermekeinknek, létfontosságú az adott államnyelv magas szintű ismerete. Így, az anyanyelven kívül a gyerekek legalább két, de esetenként három, általában különböző nyelvcsaládhoz tartozó nyelvet is tanulnak, melyek közül egyik sincs nyelvrokonai kapcsolatban az anyanyelvvel. Megkísértem megvizsgálni:

1. hogyan vélekednek a beregszászi magyar gimnazisták a nyelvtanulásról általában;
2. melyik iskolában oktatott nyelvet tanulják és használják szívesebben;
3. hogyan befolyásolhatják a nyelvtanulást és a motivációt az oktatási folyamatban használt módszerek.

1. A kutatás alanyai

A kutatásban a Beregszászi Bethlen Gábor Magyar Gimnázium 53 első osztályos tanulója vett részt. A legutóbb elfogadott minisztériumi program szerint a tanulók két idegen nyelvet tanulnak: angolt heti három órában, mint első idegen nyelvet és németet második idegen nyelvként heti két órában. A szakértők véleménye szerint ez az időbeosztás nem elegendő a kommunikatív kompetencia kifejlesztésére egyik nyelvből sem, ehelyett az első idegen nyelv intenzív, legalább heti öt órában való tanítását javasolják (Medgyes, 2004). Az angolon és a németen kívül kötelező még az ukrán mint államnyelv heti öt órában melyből három a nyelv, kettő az irodalom tanítására van előirányozva és ami, mint már említésre került, megfelelő módszerek alkalmazása esetében eredményes nyelvtudáshoz vezethet. A tíz éves nyelvtanulók így valójában három nyelvet tanulnak párhuzamosan az anyanyelvükön kívül. Mivel a németet első éven, míg az angolt és az ukránt negyedik, illetve ötödik éve tanulják a gimnazisták, a kutatás első fázisában az utóbbi két nyelv összehasonlítása tűnik célszerűnek. A kutatásunkban részt vett tanulók mindegyike az angolt előzőleg három évig heti átlag 1,7 órában, míg az ukránt négy évig heti átlag három órában tanulta.

2. Kutatási eszközök

A kutatás kvalitatív módszerrel történt, típusa szerint rövidtávú akciókutatás. A minta a résztvevők alacsony számából kifolyólag nem tekinthető reprezentatívnak. A kutatás három részből tevődik össze.

Az első részben a tanulóknak egy 10, egymástól független szóból álló feladatban a felmutatott képek alapján le kellett írni a képen látható tárgyat, személyt, cselekvést stb. ábrázoló szót azon az idegen nyelven, amelyiken először eszükbe jut. A szavak a mindkét nyelven már tanult témakörök alapján kerültek kiválasztásra, kritériumként szolgált még a szavak hasznossága a mindennapi életben (pl. víz), gyermekközpontúsága, illetve, hogy főnév, melléknév és ige is szerepeljen köztük. Minden képet 10 másodpercig láthattak a tanulók. A teszt célja az volt, hogy felmérje, melyik nyelven tudják a tanulók gyorsabban aktivizálni a már meglévő tudásukat.

A második részben ugyanazt a 7 ismeretlen szót tanítottunk meg mindkét nyelven képek segítségével. Olyan szavakat válogattam, amelyek nem szerepelnek sem az angol, sem az ukrán tantervi programban. Ezután kidolgoztam a szavak bemutatásának és gyakorlásának a módját, amely minden tekintetben megegyezett mindkét

nyelven. Előbb a szavak hangzását, majd írott formáját tanítottam. A szavakat a „Természet” témakörből válogattam és rövid kerettörténetbe foglaltam, melynek célja a memorizálandó elemek kontextusba helyezése és egymással összefüggésbe hozása, egyfajta kognitív térkép kialakítása volt. A szavak kiválasztásánál figyelembe vettem, hogy mindkét nyelven azonos hosszúságúak legyenek, így 2-2 egy, két és három szótagú szóra és egy négy szótagúra esett a választás. A szavak az alábbiak voltak: wood (ліс), oak (дуб), island (острів), squirrel (білка), butterfly (метелик), waterfall (водоспад) és caterpillar (гусениця). A bemutatás direkt módszerrel történt. A begyakorlás három részből állt. Az első feladat a „Mi hiányzik?” című játék volt, melyben a tanulók képek segítségével memorizálták a szavakat, majd cselekedtető jellegű feladattal gyakorolták azokat. Ezt követően szókérték segítségével a szavak írott formája is be lett vezetve, melyeknek begyakorlása különböző hiányzó betűk pótlásával történt. Az óra végén a felmutatott képek alapján a tanulóknak le kellett írniuk a megfelelő szót. Ezzel azt akartam megtudni, mennyire hatékonyan működik a tanulók rövidtávú memóriája a vizsgált nyelveket illetően, illetve mennyiben befolyásolja a szókincs elsajátítását az oktatási folyamatban használt módszer és technikai fogások.

A harmadik rész egy kérdőívből állt, melyet magyar nyelven töltöttek ki a tanulók. Célja: megvizsgálni a tanulók nyelvtanuláshoz általában, illetve a vizsgált nyelvekhez való hozzáállását az iskolán kívüli nyelvhasználatát, motivációját és a családban használt nyelveket. A kérdőív 4 részből áll. Az első részben a következő adatokat rögzítettük: pontos életkor, nem, nemzetiség, a nyelvtanulás kezdete. Figyelembe véve a megkérdezettek életkorát, a második részben 13 „Igen”, „Nem” vagy „Nem tudom” választ igénylő kérdést tettünk fel. A harmadik rész négy feleletválasztós kérdést tartalmazott, több válaszból kellett a tanulóknak a rájuk illőket kiválasztaniuk. Az utolsó részben három nyílt kérdés segítségével szeretnénk volna megtudni, miért, milyen indíttatásból és milyen céllal tanulják a gyerekek a vizsgált nyelveket. Fontos szempont volt, hogy a megkérdezettek egyedül fogalmazzák meg a mondanivalójukat.

3. Eredmények

3.1. Családi háttér

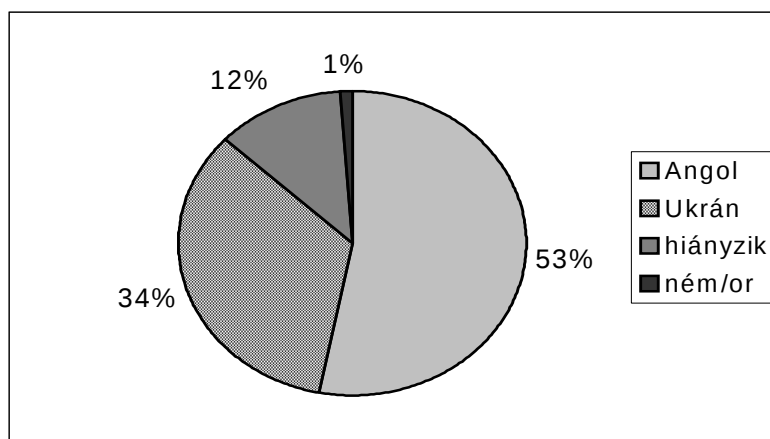
A kutatást megelőzően megvizsgáltam a tanulók családi háttérét a családok nemzetiségi összetétele és szociális helyzete szerint. A nemzetiségi összetételt tekintve a vizsgált családok zöme (76%) magyar. A kétnyelvű családok többsége magyar-ukrán (22%), elenyésző számban vannak a magyar-orosz vegyes házasságból született gyerekek (2%). A szociális helyzet vizsgálata során a két leggyakrabban előforduló szó a „munkanélküli” és a „háztartásbeli”. A legmagasabb azoknak a magyar családoknak a száma, amelyekben mindkét fél ezekbe a kategóriákba tartozik. Elenyésző az értelmiséginek tekinthető család, valamivel magasabb azok száma, ahol az egyik fél rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Országos szinten a magyar nemzetiségű felsőfokú végzettséggel rendelkező lakosok aránya 4,8 %, míg területi szinten ez az arány 4,7%, szemben a 8,1%-os ukrán és 27,1%-os orosz anyanyelvű lakosság felsőfokú képzettségi szintjével szemben (Orosz, 2007).

3.2. 1. sz. szóteszt

Az első tesztet 49 tanuló írta meg, így összességében 490 szót kaptunk. 5 tanuló a teszt megírásának a napján hiányzott. A szavak többsége (53%) angol nyelven jutott a tanulók eszébe, 34% ukránul, 12% egyik nyelven sem tudta. Magyarázatra szorul a német és az orosz szavak jelenléte a teszt eredményeiben (1%), mivel ez a két nyelv nem tartozik az általunk vizsgáltak közé. Mindkét nyelven 3-3 szó jelenik meg: az „enni” ige megfelelője. Ezek a válaszok két dologra engednek következtetni. A német „essen” szó esetében arra, hogy a válaszadóknak az egyik vizsgált nyelven sem jutott eszébe a kért szó, így azon a nyelven írta le, amelyiken tudta, esetleg nemrég tanulta.

Az orosz nyelv megjelenése estében más a helyzet. Ugyanazzal a szóval találkozunk „кушай”, „кушати”, „кушае” formákban. A felszólító mód arra enged következtetni, hogy valószínűleg otthoni környezetben hallja a gyerek, a helytelen ragozási forma pedig a két rokonnyelv (orosz és ukrán) egymásra hatásának köszönhető, mivel az orosz tövű szóhoz ukrán végződés járul. Láthatjuk, hogy jóval magasabb (19%-kal) az angolul leírt szavak száma, annak ellenére, hogy az ukrán nyelvet egy évvel korábban kezdték el a gyerekek tanulni magasabb óraszámban.

1. ábra. Az angol és ukrán szavak előfordulása az 1. sz. tesztben (N=49)



2. ábra. Helyesen és hibásan leírt, illetve hiányzó szavak száma a 2. sz. tesztben (N=53)

	Ukrán	Angol
Helyes válasz	189 (51%)	141 (38%)
Hibás válasz	17	110
Hiányzó válasz	165	120
Összesen	371	371

A 2. sz. szóteszt eredményei azt mutatják, hogy ukránul sikerült eredményesebben elsajátítani a tanult szavakat. Mindkét nyelven 371 szót lehetett helyesen leírni (összesen 742 szó). Míg ukránból 189 helyes válasz született, ami a szavak 51 százalékát teszi ki, angolból 141 szót írtak le helyesen a tanulók, ez összesen 38%. A hibásan leírt szavak száma ukránból mindössze 17, angolból ez a szám 110. Ukránból 165 esetben, angolból 120 esetben nem tudták a tanulók leírni a szavakat, így a hibás és hiányzó szavak száma ukránból összesen 182, míg angolból 230.

3.3. Kérdőívek

A kérdőívet önkitöltős módszerrel 53 tanuló töltötte ki.

A vizsgált nyelvek tanulásának kezdési időpontja különböző. Óvodáskorban a tanulók mindössze 7%-a kezdett angolt és 14%-a ukránt tanulni. A gyerekek legnagyobb része (80%) az ukrán nyelvet hatévesen kezdte tanulni, hétéves kortól mindössze 6%-uk tanulta a nyelvet, míg az angolt zömmel hétévesen (76%) kezdték tanulni, hatéves korban a gyerekek 17%-a találkozott először a nyelvvel.

A megkérdezett gimnazisták 83%-a saját bevallása szerint szívesen tanul idegen nyelveket, 91%-a több nyelvet szeretne beszélni. Arra a kérdésre, hogy tetszik-e a két vizsgált nyelv, az angollal kapcsolatban egy kivétellel minden tanuló (98%) igenlő választ adott, míg az ukránról csak a tanulók 63 %-a állította ugyanezt, 20 % határozott tagadó választ adott és 17 % bizonytalan. Az iskolán kívüli

nyelvhasználatról a tanulóknak mindössze 18,5%-a vallotta azt, hogy egyik vizsgált nyelvet sem használja. Arra a kérdésre, szeretnék-e, hogy több angol-, illetve ukrán-óra legyen-e az iskolában, az angol nyelvre vonatkozóan 93 % igenlő és csak 7% tagadó válasz született, míg az ukrán nyelvre vonatkozólag ezek a válaszok fele-fele arányban oszlanak meg. Majdnem kiegyenlítődik ez az arány az iskola utáni nyelvtanulásra vonatkozó kérdésekre kapott válaszoknál: angoltól a megkérdezettek 70%-a, míg ukránból 64%-a szeretné tovább fejleszteni nyelvtudását. A többiek nem tudják, akarnak-e a későbbiekben nyelveket tanulni.

1. táblázat. Nyelvtanulással kapcsolatos vélemények és szabadidős tevékenységek a vizsgált tanulók körében (N=53)

Fontosnak tartja a nyelvtudást	91%	
Több nyelvet szeretne beszélni	91%	
Szívesen tanul nyelveket	83%	
A nyelvtanulást érdekesnek nehéznek könnyűnek tartja	78% 52% 41%	
	Ukrán	Angol
1. A nyelvtanulás kezdeti ideje: 7 évesen 6 évesen ettől korábban (óvodáskor)	6% 80% 14%	76% 17% 7%
2. Tetszik-e a tanult nyelv igen nem bizonytalan	63% 20% 17%	98% 2% 0%
3. Szeretné, hogy több nyelvről legyen az iskolában igen nem	50% 50%	93% 7%
4. Szeretné továbbfejleszteni nyelvtudását az iskola befejezése után bizonytalan	64% 36%	70% 30%
5. Szabadidejében is érintkezik a vizsgált nyelvekkel: zeneszámokat hallgat mesefilmet néz angol nyelvű számítógépes játékokat játszik nyelvoktató kazettát hallgat Internet használat közben érintkezik a nyelvvel TV csatornát néz olvas ukrán anyanyelvű gyerekekkel játszik rokonokkal, szomszédokkal beszélget a mindennapi életben (utcán, üzletben) hallja a nyelvet	98% – – – – – 68% 83% 54% 74%	100% 93% 59% 46% 33% 11% 17% 68% – –

A kérdőív harmadik részéből azt látjuk, hogy a tanulók nagy része szabadidejében is érintkezik a vizsgált nyelvekkel. Az angollal kivétel nélkül, kisebb-nagyobb mértékben, mindenki kapcsolatban áll különböző területeken, az ukrán nyelvet a tanulók 89%-a gyakorolja szabadidejében. Az angol nyelvénél a legelterjedtebb a zeneszámok hallgatása (93%), amit az olvasás követ (68%). Népszerűek a mesefilmek (59%) és a számítógépes játékok (46%). Nyelvoktató kazettákat a megkérdezettek 33%-a hallgat szabadidejében, angol nyelvű TV-csatornát 17% néz. Internet használatához a tanulók 11%-ának van szüksége az angolra. Ukrán nyelven a tanulók 83%-a szokott olvasni, TV-csatornákat 68% néz. Mindössze 74% vallotta azt, hogy olyan környezetben él, ahol a mindennapi életben (pl. utcán, üzletben) hall ukrán nyelvű beszédet. Ukrán anyanyelvű gyerekekkel 54% szokott játszani vagy beszélgetni, rokonokkal és

szomszédokkal pedig 74%. A családok 22%-a vegyes, viszont ebből mindössze 11% az olyan család, ahol a szülők otthon ukránul beszélnek.

A nyelvtanulást általában a megkérdezettek 78%-a érdekesnek, 52%-a nehéznek, 41%-a könnyűnek találja és 92%-a tartja fontosnak.

2. táblázat. Az angol és az ukrán nyelv tanulásának fő motivációi (N=53)

Angol	Ukrán
1. érdekes	1. államnyelv
2. szeretem, tetszik	2. szükséges, fontos
3. szükséges, fontos	3. érdekes
4. külföldi (angliai, amerikai) utazás	4. szeretem
5. továbbtanulás, választott szakma	5. hasznát tudjam venni

4. Az eredmények értékelése és értelmezése.

4.1.Szóteszték: A bevezetésben feltett kérdéseinkre, melyben arra keressük a választ, hogy melyik idegen nyelvet tanulják és használják a magyar gimnazisták szívesebben és eredményesebben, egyértelműen azt a választ kaptuk, hogy az angolt. Az első szóteszt eredményeit alátámasztják a kérdőívben kapott válaszok is. Hasonló eredmény született egy másik felmérésben, melyre a beregszászi magyar tannyelvű iskolák harmadik osztályaiban került sor (Bárányné et al, 2007)

A 2 sz. teszt eredményei, miszerint ukránul sikerült több szót megjegyezniük a tanulóknak két dologra enged következtetni. A nyelvtanulás eredményességét nagyban befolyásolják a tanulás során alkalmazott módszerek és ezen belül a különböző technikai fogások. A vizuális anyag és a cselekvéssel egybekötött gyakorlás hatékony szótanulást eredményez. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, viszont, azt a tényt, hogy a vegyes házasságból született illetve kétnyelvű ukrán-magyar környezetben élő tanulók esetében fennáll annak a lehetősége, hogy akár olvasmányaikban, akár a mindennapi nyelvhasználatban előzőleg már találkoztak az adott szavakkal. Nem kizárt a járulékos (incidental) szótanulás hatása. Így az angol nyelv oktatásában használt kommunikatív módszer eredményes lehet az ukrán nyelv oktatásában is, a nyelvi környezettel együtt akár jobb nyelvtudást is el lehetne érni, mint az idegen nyelvek terén.

4.2. Kérdőív: A tanulók hozzáállása a nyelvtanuláshoz pozitív, a két vizsgált nyelv közül az angolt részesítik előnyben. Ennek okai a nyelvtanítási módszerekre vezethetők vissza, mivel az ukrán nyelv oktatása még ma is nyelvtanközpontú. Míg a nyelvtanközpontú módszer antitézisének a direkt módszert tekintjük, a kommunikatív módszer antitézisét „még nem hozta meg az idő” (Bárdos, 2000, p.26). A tanulók közel többségének tetszik az angol nyelv, és szívesen tanulnának magasabb óraszámban, hogy használható nyelvtudást érjenek el, míg az ukrán nyelvvel kapcsolatban ugyanezzel a tanulóknak a fele ért egyet. Ez kapcsolatban lehet az Oktatásügyi Minisztérium által megemelt óraszámmal ukrán nyelvből, (heti 5: 3+2), míg az idegen nyelv oktatására szánt óraszám a tanintézményben a korábbi évek óraszámához viszonyítva négyről háromra csökkent. Az a tény, hogy a megkérdezett tanulók fele ilyen magas heti óraszám mellett szeretné, ha még több ukrán óra lenne beiktatva az órarendbe, azt bizonyítja, hogy az iskolások már ebben a korban is tisztába vannak az államnyelv ismeretének a fontosságával ugyanúgy, mint a világnyelvek ismeretének fontosságával, melyből szintén több órára tartanak igényt.

A válaszok alapján azt a következtetést tudjuk levonni, hogy míg az angol nyelvvel kapcsolatban belső (integratív) motiváció kerül előtérbe, az ukrán nyelvnél az eszközös (instrumental) motiváció dominál. Az ukrán nyelvnél kis mértékben, de megjelenik az asszimilatív motiváció is. Ennek kialakulásának feltétele, hogy a nyelvtanuló kora gyermekkorban hosszabb időt töltsön a célországban, ami esetünkben adott. Az angol nyelvet illetően jelentős szerepet kap a rekreációs

motiváció. Tehát míg az angolt önként, belső indíttatásból, kedvtelésből tanulják inkább a nyelvtanulók, az ukránt elsősorban kötelességből. Mindkét nyelvnél szerepet játszik a leendő nyelvtudás gyakorlati hasznosításának fontossága.

Összefoglalva, a megkérdezett tanulók általában pozitívan viszonyulnak a nyelvtanuláshoz, több nyelvet szeretnének tudni, és nagy részük mindkét nyelvből tökéletesíteni szeretné az iskolában szerzett nyelvtudását a későbbiekben. A vizsgált nyelvek közül az angolt részesítik előnyben, az ukránt főleg az államnyelvi státusza miatt tartják fontosnak. A tanulók mindkét vizsgált nyelven képesek eredményesen tanulni.

Kutatási nehézségek

1. Mivel a kutatás három részből állt és a tesztek, illetve a kérdőívek különböző napokon kerültek kitöltésre, a résztvevők száma nem azonos.
2. Az eredeti elvárásokhoz képest viszonylag magas a kutatásban részt vevő vegyes házasságból született tanulók száma, ami nagyban befolyásolja a tesztek ukrán részének az eredményeit.
3. A családi háttér megvizsgálása az iskolai dokumentáció és a kérdőívek alapján történt, interjúkészítésre nem adódott lehetőség.

Pedagógiai implikációk

1. Mivel a belső motiváció bizonyítottan jobb eredményekhez vezet, mint az eszközös (külső) motiváció, az ukrán nyelv oktatása folyamán érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni rá.
2. Az államnyelv oktatásában alkalmazott módszereket integrálni kellene a nyelvtanításban több mint 30 éve a világ szinte minden országában eredményesen alkalmazott kommunikatív módszerrel.

IRODALOM

- Bárányné-Komári Erzsébet, Huszti Ilona, Fábián Márta 2007 Angol- és ukrántanítás a beregszászi magyar iskolák harmadik osztályaiban. In. *Acta Beregsasiensis. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve. 2007/I*: 7-43. Poliprint Kft. Ungvár.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Orosz Ildikó 2007. A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében 2007-ben. In. *Acta Beregsasiensis. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve. 2007/I*, Poliprint Kft. Ungvár.
- Medgyes Péter 2004 'World — Language': Foreign Language Policy in Hungary. In: Kurtán Zs., Zimányi Á. szerk.: *A nyelvek vonzásában. Köszöntő kötet Budai László 70. születésnapjára*. Eger-Veszprém. 227-241.

Attitude to second and foreign language learning among 10-11 year old Hungarian schoolchildren in Beregszász

The language environment of the Hungarians living in the area called Transcarpathia for nearly one hundred years has been determined by political decisions. Besides the languages minority people learn as a free choice they have to learn the state language as well that has changed several times during the last century. The present research deals with the attitude of 10-11-year-old Hungarian schoolchildren to language learning in general and to the two languages they learn: to Ukrainian as a state or second language and English as a foreign language. The research aims to find out the motivation factors influencing learners in studying the two languages examined as well as the different methods used in teaching the languages and their effect on language learning. Besides, an attempt was made to find out which language the learners are more willing to use.

Az ukrajnai magyar felsőoktatás nyelvpolitikai gyakorlata

FERENC VIKTÓRIA

„A gyermek számára az optimális az, ha a világot a családjának a nyelvén ismeri meg, az iskolát azon a nyelven kezdi el és folytatja mindaddig, amíg a gazdasági/politikai viszonyok lehetővé teszik: lehetőség szerint az iskolázás befejezéséig.”

(Szépe György)

Bevezetés

A külföldi magyarság anyanyelvű oktatásának biztosítása a kisebbségi közösségek egyik kiemelt ügye. A kisebbségi oktatáspolitikára irányuló törekvései nem alaptalanok, hiszen a határon túli magyarok identitásátadásának igen fontos faktora az anyanyelvű iskolahálózat (Csernicskó 2003:232, Lanstyák 1991). Több kutatás is bizonyította, hogy az iskola tannyelve közvetlen összefüggést mutat a kisebbségben élő emberek anyanyelvükhöz való viszonyával, s ezáltal a nyelv megtartásával (Csernicskó 2008a, Bárdi–Fedinec–Szarka 2008:382)

Nem véletlen tehát, hogy a rendszerváltást követően, amikor a kisebbségi jogok kiszélesedtek Közép-Európában, a nemzeti nyelveken folyó felsőoktatás terjedése mellett, mind a négy nagy kisebbségi régióban (Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban és Kárpátalján) megfogalmazódott az igény a magyar nyelvű felsőoktatás megteremtésére, többek között nem állami, hanem önálló magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmények alapítása révén.

Mára Romániában¹, Szlovákiában², részben Szerbiában³ és Ukrajnában⁴ is létrejöttek az önálló magyar felsőoktatási intézmények. S miután az intézmények azzal, hogy a magyar diákok képzéséért folytatott harcban megdöntötték a helyi állami felsőoktatási intézmények monopol helyzetét, az állami oktatási szféra is kénytelen volt reagálni új magyar tananyelvű karok nyitásával, illetve a már létező magyarul is tanulható szakválaszték bővítésével. Ennek eredménye az lett, hogy mára régióként többszörösére emelkedett a magyarul tanulható szakok száma.

A rendszerváltás után 15 évvel, 2004 októberében egy a kisebbségi magyar felsőoktatás résztvevőinek (vezetők, tanárok, diákok) bevonásával szervezett konferencián⁵ újszerű kérdés került a határon túli oktatáspolitikusok, nyelvészek, illetve (a konferencia anyagának kötet formájában való megjelentetésével (Kontra 2005)) a közvélemény elé is. Ezen a konferencián merült fel elsőként az a kérdés, hogy nem ellentétes-e a kisebbségi magyar egyetemeken megszervezett kizárólag magyar nyelvű felsőoktatás a kisebbség nemzeti érdekeivel?

A fentebb idézett Szépe György idézett folytatása szerint „Az anyanyelvi nevelés/oktatás elve nem kizáró jellegű, csak épp az első, otthoni, családi, anyanyelv fontosságát emeli ki a később szükséges környezeti nyelvek, államnyelv, illetve nemzetközileg fontos nyelvek tanulásával szemben, s főleg azzal szemben, hogy ezek a nyelvek legyenek az oktatás médiumai.” (Szépe 2006: 13)

Csernicskó István kárpátaljai nyelvész pedig az oktatás nyelvének szerepét a magyar közösség társadalmi céljainak megvalósításában így látja: „A kárpátaljai magyarság számára az integráció a járható út. Az integrációnak azonban szükséges eszköze a kétnyelvűség: a többségi nyelv ismerete biztosítja a teljes körű részvétel lehetőségét a társadalmi életben, az anyanyelv megőrzése pedig a saját identitás és kultúra megtartását biztosítja.” (Csernicskó 2008b: 4)

A határon túli oktatás problémáit jól ismerő két nyelvész véleményét összefoglalva: a magyar kisebbség megmaradását az oktatás úgy segítheti, ha az anyanyelv (mint tannyelv) alapján nyugvó képzés során felkészíti (nyelvoktatás keretében) a diákokat az integrációhoz szükséges államnyelv és egy nyugati idegen nyelv ismeretére.

Ennek elérése átgondolt tannyelvpolitika megfogalmazását követeli meg azok részéről, akik a kisebbségi felsőoktatás nyelvi kérdéseiben döntést hozhatnak.

Magyar nyelvű felsőoktatás Kárpátalján

Dolgozatomban a Kárpát-medence magyar tannyelvű felsőoktatási intézményei közül csupán azokkal kívánok foglalkozni, amelyek Ukrajna legnyugatibb megyéjében, Kárpátalján kínálnak szülőföldi továbbtanulási lehetőséget a magyar kisebbség fiataljai számára.

Összegezve az elmúlt évek felsőoktatási expanzióját, ami a magyar nyelven is tanulható szakokat illeti, jelenleg a magyar tannyelvű felsőoktatás fő bástyái Kárpátalján (a hallgatói létszám alapján kialakult sorrendben):

1. a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (10 alapszak, 1100 hallgató),
2. az Ungvári Nemzeti Egyetemen létrehozott Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar (4 alapszak, 285 diák),
3. a Munkácsi Állami Egyetemen működő elemi iskolai tanítóképzés (1 szak, 127 diák),
4. valamint a Kijevi Szlavisztikai Egyetem (továbbiakban KSZE) Ungvári kihelyezett tagozatán működő magyar-angol szakos tanárképzés (1 szak, 50 hallgató)

A munkámban elemzett négy felsőoktatási intézmény a 2008/2009-es tanév szeptemberében 1555 magyar diákot fogadott be az általuk meghirdetett 14 magyarul tanulható szakon, további 2 olyan nyelvi képzésben (angol és ukrán nyelv), ahol ugyan a magyar nyelv csak részben jelenik meg tannyelvként, de a képzést kifejezetten magyar csoportok számára indítottak.⁶

A magyar nyelvű felsőoktatás fenntartása Kárpátalján nagyon lényeges eleme a közösség megmaradásnak. „A felsőoktatás ugyanis több mint oktatás és kutatás egyszerre. A jó egyetem és a jó főiskola olyan szellemi otthon, amelyben szerveződik a közösség.” — állapítja meg Szépe György (Szépe 2001:102) a felsőoktatás sokrétű szerepéről írott tanulmányában. Az anyanyelvű felsőoktatásra mindez többszörösen igaz: hisz ezeknek az egyetemnek, főiskolának a padjaiban nevelődik az az értelmiségi réteg, amelyik politikusként nemzete ügyét felvállalhatja a jövőben, amelyik tanárként gondoskodhat az oktatás minden szintjén a magas színvonalú, identitáserősítő magyar nyelvű oktatásról, s amelyik szülőként dönthet gyermeke magyar iskolába íratásáról is.

A kárpátaljai magyar fiatalok rossz államnyelv-oktatási helyzete⁷ még inkább felerősíti a magyar nyelven (is) oktató helyi felsőoktatási intézmények szerepét, hiszen sok diák számára ezek jelenthetik a továbbtanulás egyetlen lehetőségét. Kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók között ebben a témában végzett kérdőíves felmérésem⁸ egyik legfontosabb tapasztalatát egy adatközlő így foglalta össze: „Ha nem tanulhattam volna magyarul a szülőföldemen, nem is tanultam volna tovább.” (Ferenc 2005:192.) Adatközlőm véleményét oktatásszociológiai kutatások eredményei is alátámasztják: a felsőoktatásba igyekvő kárpátaljai magyar fiatalok körében az „anyanyelvemen tanulhassak” szempont az egyik legmeghatározóbb (Orosz 2001).

Az Ukrajnai magyar felsőoktatás nyelvpolitikai kihívásai: az államnyelv oktatása

A munka további részében a magyar nyelvű felsőoktatás kárpátaljai képviselőivel⁹ 2009 tavaszán készített interjúk szemelvényei alapján elemzem az intézmények nyelvoktatási koncepcióját különös tekintettel az államnyelvoktatás megvalósulási formáira.

Ukrajna magyar iskoláiban az ukrán államiság elmúlt 18 éve alatt sem sikerül megfelelő körülményeket kialakítani a kisebbségek államnyelvoktatását illetően. Ezért a legtöbb magyar nemzetiségű érettségiző a felsőoktatásba érkezéskor igen alacsony szintű államnyelvtudással rendelkezik, s ha a magyar nyelven oktató felsőoktatási intézmény részt kíván venni a magyar közösség társadalmi céljai közül a többnyelvűség kialakításában, akkor nem engedheti, hogy az a magyar diák ugyanolyan rossz ukrán nyelvtudással hagyja el az egyetemet, amilyennel érkezett. Ennek elérése nyelvi tervezési lépéseket (nyelvoktatási stratégiát) követel meg az egyetem részéről.

Amint azt minden általam megkérdezett intézményvezető elmondta a diákok államnyelvi inputja igen alacsony. Orosz Ildikó, a Rákóczi Főiskola elnöke így fogalmazta meg az intézményben tanuló diákok nyelvi problémáit: *„Azt is látni kellett, hogy ezeknek a gyerekeknek adni kellett egy jobb ukrán tudást, mint amivel idejöttek. Tehát a semmiből kellett felhozni őket...”*

Hasonlóan nyilatkozik Lizanec Péter a magyar kar dékánja is: *„Sok óra van iskolában és többen jönnek ötössel, de egy szót se tudnak beszélni. Ez a tragédia.”*

Azok a diákok, akik a Munkácsi tanítóképzőt választják, a prorektor elmondása alapján, kicsit jobban állnak az államnyelv terén, de közöttük is körülbelül fele arányban vannak olyanok, akik nem hoznak magukkal államnyelvtudást a középiskolából.

A KSZE Ungvári kihelyezett tagozatának vezetője is vegyes nyelvtudású diákokról számolt be az interjú során.

Megállapíthatjuk, hogy az államnyelv alacsony ismerete általános érvényű jelenség minden felsőoktatási intézményben, a nyelvtudás fejlesztésére alkalmazott praktikák azonban intézmény, nyelvoktatási koncepció (illetve annak hiánya), mentén szerveződnek.

A vizsgált intézmények ukrán nyelvoktatási gyakorlatában a leggyakrabban alkalmazott (*vagy alkalmazni kívánt) módszerek a következők:

- nyelvoktatás (UNE, Rákóczi Főiskola, Munkácsi tanítóképző, KSZE)
- nyelvoktatás-módszertani reform (UNE*)
- szaknyelvi kurzusok (Rákóczi Főiskola, UNE*)
- belső nyelvvizsga (Rákóczi Főiskola)
- részben tannyelv (UNE, Rákóczi Főiskola, Munkácsi tanítóképző, KSZE)
- kollégiumi elhelyezés, környezet (UNE, Munkácsi tanítóképző)
- hallgatói mobilitás (UNE*)

Fontos ismertetnünk, hogy egyedül a Rákóczi Főiskola esetében beszélhetünk az alkalmazott módszerek, tudatos, egymásra épülő, s a magyar diákok nyelvtudásához igazodó nyelvoktatási koncepció létéről. Míg például az UNE dékánja által említett módszerek sok esetben csak elvi síkon jelentkeztek (lásd a csillag jelzést*), a gyakorlatban pedig (még vagy már) nem alkalmazzák őket.

Orosz Ildikó elmondta, hogy a főiskola nyelvi koncepciója (amit 2008-ban fogadtak el) a most bekerült elsősökre vonatkozik. Ennek értelmében az ukrán nyelvoktatás a második évfolyamon kezdődik meg. Ukrán nyelvtanárok segítségével próbálják meg a diákok nyelvtudását rendszerezni, illetve egy középszintű ukrán nyelvtudásra felkészíteni őket: *„A nyelvtanár, az ukrán nyelvtanár felkészíti a diákot arra, hogy az eddig, a középiskolában, az általános és elemi iskolában szerzett ukrán tudását, egyrészt felfrissíti, másrészt rendszerezi, hogy most már egyetemistaként tudatosan tudja azt a diák, hogy mit, miért és hogyan kell mondani. Nemcsak a szabályok álljanak a fejében.”*

A munkácsi főiskola nyelvoktatási gyakorlata azért érdekes, mert a prorektor elmondása szerint ők kifejezetten magyarul nem tudó ukrán filológusokat alkalmaznak a magyar csoportokban.

Neszuh Ludmilla, a KSZE Ungvári kihelyezett tagozatának vezetője szerint az intézményben zajló nyelvoktatás célja az, hogy a diplomások 4 nyelv ismereteiben váljanak jártassá a tanulmányi időszak végére. Ezek közül két nyelvet a szakirányként választott magyar, illetve angol nyelv biztosít, harmadikként a diákok választhatnak az intézményben tanulható szláv nyelvek közül, amit nyelvoktatás keretében tanulhatnak: „Szóval ennek a filiának, az a sajátossága, hogy itt két nyelvet tanulnak. Itt nem csak magyar specialistákat képeznek, hanem magyar-angol; és plusz két évig tanulnak egy szláv nyelvet. Van nálunk bolgár, lengyel, szlovák és cseh. Szóval három nyelvtudású diákok lesznek... Na és még ukrán nyelvet tudnak egy kicsit, és 4 nyelv.”

Látnunk kell, hogy a KSZE Ungvári tagozatán is kirajzolódni látszik egy nyelvi koncepció, de az is kiderül, hogy „az ukrán nyelvet tudnak egy kicsit” stratégia és egy negyedik nyelv elsajátításával járó megterhelés alapvetően nem a magyar kisebbség nyelvi céljait szolgálja.

Az Ungvári Egyetem Magyar karán is van nyelvoktatás, azonban a dékán az oktatás rossz módszertani megalapozottságára mutat rá: „... teljesen másképpen kell oktatni az ukrán nyelvet, teljesen. Ez a módszer, ami van, az elavult, már 100 éves. Az nem szabad azt csinálni, se iskolákban, se egyetemen...” Itt jelenik meg a nyelvoktatás módszertanára vonatkozó reform, mint lehetséges módszer, azonban a professzor megállapítása csupán ajánlásként szerepel, s nem a mindennapi nyelvi gyakorlat része.

A Rákóczi Főiskola harmadik, negyedik évfolyamos diákjai szaknyelvi kurzusok keretében ismerkednek meg az általános és középiskolai szaktárgyak ukrán nyelvű terminológiájával. A kurzusokat már nem ukrán nyelvészek tanítják, hanem az adott szakirányt képviselő, ukránul is jól beszélő szaktanárok. „Ez a kurzus ösztönzőleg azt szolgálná, hogy ukrán nyelven az ukrán szaktárgyi terminológiát elsajátítsák, valamint rákényszerülnek arra, hogy olvassanak ukrán nyelvű szakirodalmat. Valószínűleg ez sem egy tökéletes megoldás.” – vallja be a Rákóczi Főiskola elnöke. Az UNE-en a szaknyelvi kurzusok bevezetése egyelőre még csak a lehetőség szintjén áll, bár az ukrán oktatási miniszter hatályos rendelete szerint az ukrán szaknyelv oktatása minden egyetem számára kötelező.

A belső nyelvvizsga motívuma is csupán egy esetben a Rákóczi Főiskola nyelvoktatási koncepciójának részeként jelent meg. „Bevezettünk egy általános közép-fokú ukrán beszéd nyelvvizsgát... Ezt nem az ukrán állam tette kötelezővé, hanem mi a magunk számára, hogy ezzel is ösztönözzük a diákokat az ukrán nyelv tanulására.”

Az intenzív nyelvoktatás és a terminológiaoktatás gyakorlatán túl, a főiskolán találkozhatunk a tannyelv-politika egy újabb megnyilvánulásával is: amikor bizonyos mértékben a többségi nyelv használatos tannyelvként. „Vannak szűk tudomány-területek, szak-tudományterületek, ahol ugye a felsőoktatásban előírás az, hogy megfelelő fokozattal rendelkező tanárok tanítsák. Ha egy szűk szakkurzusra nincsen megfelelő fokozattal rendelkező tanár, akkor mi a környező egyetemekről Lembergből és Ungvárról szoktunk felkérni az előadókat, s ezek az előadók nem tudnak magyarul.” A gyakorlatban ez annyit tesz, hogy „az előadásokat tartják a professzorok, viszont melléjük olyan, szemináriumot vezető tanárt adunk, aki a professzor mellett az órán jelen van, és az előadás után, a szemináriumi foglalkozásokon megbeszélhetik magyarul is, abban az esetben, ha nem értették. A diákoknak pedig ebből a szempontból pozitív cél az lehetne, hogy ők az ukrán terminológiához hozzászoknak, az ukrán szakirodalmat rákényszerülnek olvasni, és miután a vizsgát ketten fogadják, ezért ukránul is kénytelenek lesznek elmondani röviden a gondolataikat.”

Ami a tannyelvet illeti, a KSZE ungvári tagozatán működő magyar-angol szakon a tantárgyak tannyelve fele-fele arányban oszlik meg a két választott nyelvi szak között, sőt vannak olyan tantárgyak, amiket jelegükből adódóan nem is lehetne ukrán nyelven

tanítani. De a tagozat vezetője elmondta, hogy vannak azért ukrán tannyelvű kurzusok is, főleg a felsőbb évfolyamokon, de a Rákóczi Főiskola nyelvi gyakorlatához hasonlóan itt is fontosnak tartják, hogy az a tanár, aki az órát vezeti, beszéljen magyarul is, elősegítve ezzel, hogy a diákok jobban megértsék a tananyagot.

A UNE magyar karát vezető professzort is megkérdeztem arról, hogy jelenjen-e meg az ukrán nyelv tannyelvként is az oktatásban? Ő a következőképpen fejtette ki véleményét:

„Ezt nehéz megmondani, én gondolom, hogy kellene, hogy ukránul is menjen (...) a társadalmi diszciplínák... azokat akármilyen nyelven lehetne, de ha ukránul, akkor legalább fogják hallani az ukrán nyelvet. Hogy elsajátítják-e vagy nem, az más dolog, de ők fognak hallgatni valamit ukránul. És akkor nekijek kellesz majd valamit felelni, fognak igyekezni jobban egy kicsit.”

Ezzel szemben a valóságban a tannyelvek megosztásának gyakorlata változó, kiszámíthatatlan tendenciákat mutat, s semmiképpen sem beszélhetünk koncepcióról: amíg a magyar nyelv és irodalom szakon a tantárgyak 75 %-a magyar nyelven folyik, addig a történelem és Európa-integrációs szakon, a szaktantárgyak közül csupán egyet: a magyar nép történetét tárgyaló, egy szemeszteres kurzust tanulják magyarul. Ennek hátterében pedig általában a magyar szakmai nyelvet is jól beszélő tanárok hiánya áll.

Tyahur László, a Munkácsi Humán-pedagógiai Koledzs prorektora is csatlakozik ahhoz a nézethez, hogy a nyelvoktatás mellett szükség van az ukrán tannyelvű órák beiktatására is: *„Mert mondjuk a nyelvtudás az egy, de mondjuk a szakmai tudásra mégis kell, hogy szakmai tantárgyakat is halljanak valamilyen százalékba azon a nyelven. Ez nem jelenti azt, hogy 50%-ban, legalább úgy 20-25%-ban a tantárgyak mégis menjenek ukrán nyelven.”*

A kollégiumi elhelyezés gyakorlata, mint az ukrán nyelvtudás javítására szolgáló módszer két intézmény esetében jelentkezett, de míg a munkácsi főiskola prorektora a jelenlegi helyzetről mesélt, Lizanec professzor egy régebben alkalmazott módszert idézett. Tehát a munkácsi tanítóképzőben jelenleg ez a gyakorlat: *„És az, hogy a hurtozsétkok... kollégiumban ukránok között laknak. Mondjuk, aki bentlakásos. És egymás közt társalogva mégis jobban felszedik azt a nyelvet, jobban rájuk tapad az a nyelv, mintha valaki otthon a faluban, ahol csak a magyar nyelv hangzik el. Mégis az ukrán tudás magasabb szintűvé válik.”*

Az Ungvári magyar kar dékánja pedig így nyilatkozik: *„Én voltam akkor kilenc évig dékán, s akkor azt csináltam, hogy ... egy szobában voltak ukránok, a másikon magyarok. Nem nagyon tetszett nekijek, mert akarták, hogy ott legyen magyar, ott is legyen magyar, de utána, hát muszáj volt, a dékán megmondta, kellett hallgatni. Mert ők mindig szombaton mentek haza, ukránok nem mindenki mentek haza. Akkor ők hoztak ennivalót, akkor kellett osztozni. Azután úgy jöttek, hogy az ukránok is hoztak nekijek, mert nem tudtak elmenni haza, vettek valamit és kínáltak. Úgyhogy, nagyon jól összejöttek... Most ezt nem csinálják sajnos, és ez hiba...ez legjobb módszer.”*

A magyar kar dékánja a hallgatói mobilitás lehetőségét is említi a nyelvtudás gyarapítása szempontjából, de ez is csak lehetőségként, s nem valóságként értendő: *„Menjenek oda egy hónapra, máshova. Diákok elmehetnének Lembergbe, például valahol. És ez nagyon sokat segítene, és ez nem is probléma, mert ők tudnának azokat a diszciplínákat, amiket itt, ukránul hallgatni. Meg még hozzá minden nap ukránul beszélni kell nekijek, hogy az is jó lenne, például ukrán nyelv, ukrán irodalom, meg még valami menne ott ukránul. A Lembergi Egyetemen, ez is. Van több megoldás. Csak arra pénz is kell, kell akarat, arra kell ember, aki ezzel foglalkozna.”*

... és szükséges hozzá egy alapszintű (ha nem középszintű) nyelvtudás¹⁰ is, folytatnám a sort. Mert a mobilitás amellet, hogy rendkívül jó módszer a nyelvtudás

fejlesztésére, nem feltétlenül ajánlható annak, akinek alapvető nyelvi kompetenciái sincsenek az adott nyelvet illetően (lásd fentebb: a vizsgált intézmény diákjai körében ez utóbbi a jellemzőbb). Ezen túl a mobilitás Ukrainán belüli megvalósulása nem új ötlet. Ezzel kapcsolatban utalnék arra, hogy Ukrajna oktatási minisztere nemrégiben körlevélben¹¹ ajánlotta a hallgatói mobilitás lehetőségét, mint lehetséges módszert a diákok és tanárok ukrán nyelvtudásának javítására. Természetesen a miniszter nem kifejezetten a magyar tannyelvű intézményekre gondolt, hanem a nagyszámú orosz nyelven oktató egyetemekre, hiszen az orosz ajkú lakosság, diákság, sőt a tanárok számára is nagyon lényeges probléma az ukrán nyelv elsajátítása.

Befejező gondolatok

Összefoglalva az ukrán nyelvoktatás jelenlegi gyakorlatát és lehetőségeit, be kell látnunk, hogy a közösség többnyelvűségét eredményező nyelvi modell gyakorlati megvalósítását több tényező is megnehezíti.

- Az egyik, s talán a legdrasztikusabb ilyen tényező, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az államnyelv oktatásának színvonala és hatékonysága elképesztően alacsony, tehát a felsőoktatásnak sok esetben a nulláról kell valamilyen szintre felsegítenie a diákokat;
- A legtöbb intézmény esetében hiányzik egy egységes s ugyanakkor a diákok szükségleteihez dinamikusan igazodó nyelvoktatási koncepció, amely a megfelelő módszereket előre meghatározott céllal, s fokozatossággal alkalmazza;
- A tanárok nyelvtudása (magyar-ukrán kétnyelvű szakemberek hiánya) is hátráltatja a megfelelő tannyelv-politika kidolgozását.

JEGYZETEK

¹ 2001 – Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem

² 2003 – Selye János Egyetem

³ 2008 – Újvidéki Egyetem Tanítóképző Kara (Szabadka)

⁴ 1996 – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (ma II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola)

⁵ Az MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága rendezésében 2004. október 28–31-én került sor a tannyelvválasztás témájában szervezett konferenciára Debrecenben.

⁶ A 13+3 szak az átfedések miatt a valóságban csak 9+2 jelent (például magyar nyelvet és irodalmat egyszerre három intézményben is lehet tanulni, történelmet, angol nyelvet, matematikát, biológiát egyszerre két helyen)

⁷ Kárpátalján a magyar diákok körében a mai napig problémát jelent az államnyelv megfelelő szintű elsajátítása, ugyanis az ukrán állam fennállásának 18 éve alatt sem teremtette meg az államnyelvoktatás megfelelő feltételeit a nemzetiségi iskolák tanulói számára: nincsenek kifejezetten nemzetiségi tanulók oktatására képzett pedagógusok, számukra kialakított speciális tankönyvek és tantervek. Erről lásd: Beregszászi–Csermicskó, 2004, 2005, Csermicskó, 1998a: 164–170, 1998b, 1998c, 1999, 2001, 2004.

⁸ A kérdőíves felmérés 2004-ben a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola diákjai között (N=50) készült a főiskola tannyelv-politikájának gyakorlati vonatkozásáról.

⁹ Az kutatásban részt vett Orosz Ildikó (Rákóczi Főiskola, elnök), Lizanec Péter (UNE Magyar Kar, dékán), Tyahur László (Munkácsi Tanítóképző, pro-rektor), Neszuh Ludmilla (KSZE, Ungvári Kihelyezett Tagozat vezetője)

¹⁰ Az Európai Unió egyik jól ismert csereprogramjában (ERASMUS) való részvétel alapfeltétele a célország nyelvéből, vagy egy világnyelvből szerzett nyelvvizsga-bizonyítvány.

¹¹ 19/9-480. számú hivatalos levél, megtalálható Ukrajna Oktatási Minisztériumának honlapján: <http://www.mon.gov.ua>

IRODALOM

- Bárdi Nándor–Fedinec Csilla–Szarka László 2008. *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet–Gondolat.
- Csermicskó István szerk., 2003. *A mi szavunk járása, Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Ungvár: PoliPrint.

- Csernicskó István 2008a. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla szerk., 2008. *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 153–170.
- Csernicskó István 2008b. *A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján*. <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/133843334.pdf>
- Ferenc Viktória 2005. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvi koncepciója a gyakorlatban: ahogyan a hallgatók látják. In: Kontra Miklós szerk., 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó. 190–194.
- Kontra Miklós szerk., 2005. *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet, Lilium Aurum Könyvkiadó.
- Lanstyák István 1991: A szlovák nyelv árnyékában.(A magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918-1991). In: Kontra Miklós szerk. 1991. *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, Budapest: Magyarságkutató Intézet, 11-72
- Orosz Ildikó 2001. A kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szándékairól. In: *Harmadik Pánsíp-Almanach 2001:101–108*.
- Szépe György 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra
- Szépe György 2006. Bevezető gondolatok a kelet-közép európai nyelvi jogok vizsgálata elé. In. *Ezredforduló, 2006/ 3-4:13*.

Language policy in educational context: the case of Hungarian higher education in Ukraine

Education in the mother tongue is a determining factor from the point of view of Hungarians' identity in Ukraine. Apart from the importance of studying through the mother tongue, learning other languages is also very crucial part of the community's social aims. Education is one of the effective means of achieving social goals, so it goes without saying that multilingualism should be carried out within the frame of education. In this study we took under investigation the state language education in Hungarian universities and colleges. Our results show that a lot of factors make difficult the realization of the multilingual educational model. Still the biggest difficulty in the linguistic situation of Hungarian higher education appears to be the lack of a well thought-out language policy plan.

A nemzeti és lokális identitás tényezői a kárpátaljai magyarok körében

HIRES-LÁSZLÓ KORNÉLIA

2003-ban a Hodinka Antal Intézetben kezdetét vette egy irányított beszélgetésekből álló adatbázis kialakítása. Az irányított beszélgetésekből összeállt hanganyagot 618 személy megkérdezésével 124 kárpátaljai magyarlakta településen készítettük. Kárpátalja valamennyi magyarlakta településéről legalább 3–3 személytől minimum 5–5 órányi hanganyaggal rendelkezünk.

A megkérdezendő minta kialakításánál a következő szempontokat vettük figyelembe. Ha azokat a helységeket tekintjük magyarlakta településnek, ahol a magyarok aránya legalább 5%, illetve minimum 50 fő, akkor a 2001. évi ukrainai népszámlálás adatai alapján Kárpátalján 124 magyarlakta települést találunk (lásd Molnár–Molnár 2005). Valamennyi magyarlakta településen legalább három interjút készítettünk, de azokban a helységekből, ahol jelentős számú magyar lakosság él, nyilván ennél több felvétel készítését tartottuk szükségesnek, illetve jelenleg is folyamatban van adatbázisunk fejlesztése, kiegészítése, bővítése.

Az irányított beszélgetések témaköreit úgy állítottuk össze, hogy az egyes modulok anyaga feldolgozható legyen néprajzi, helytörténeti, szociológiai szempontból is (az anyagról lásd Csernicskó 2004, 2005, Csernicskó–Márku szerk. 2007).

Az interjú során a következő főbb témakörök felé tereltük a beszélgetést: az adatközlő szűkebb és tágabb családja, életútja; az azonosságtudat, a nemzetiségi együttlés, a nemzeti sztereotípiák, attitűdök kérdésköre; az adatközlő szűkebb környezetének, lakóhelyének megítélése; az adatközlő saját családjának és csoportjának helyzete, megélhetése; a Kárpátalján használatos nyelvek és nyelvváltozatok presztízse; a település és egyben a közösség 20. századi története. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk: a hanganyagtár anyaga hogyan egészítheti ki vagy pontosíthatja a kérdőíves szociológiai vizsgálatokból származó ismereteinket.

A kisebbségi sorsba került népcsoport számára megválaszolandó kérdéssé válhat a „*ki vagyok én?*” problémája. Az interjúk kérdéslistája az identitás témakörben elsőként arra kérdez rá, hogy milyen nemzetiségűnek tartja magát az adatközlő. Ezt gyakran egyértelműnek vett kérdésnek tekintették a válaszadók, de olykor előfordult, hogy hezitáltak a következőként feltett kérdésre: Fontos-e az életében, milyen nemzetiségű? Az interjúkban a legtöbbször a *magyart* nevezeték meg a nemzetiségnél. Emellett előfordult a *kárpátaljai magyar*, a *református magyar*, az *ukrainai magyar* és egy esetben a *német* is mint az önbesorolás kategóriája.

AK: Én, én, magyar vagyok, szintisza kárpátaljai magyar [nevet] vagyok.

TM: Ez fontos-e neked?

AK: Szerintem fontos, hogy az ember tudja, hogy kicsoda, mert a legtöbbször, ha azt kérdezik, hogy ki vagy, mi vagy, akkor, mit tudom én, én azt mondom, hogy magyar vagyok, de viszont kárpátaljai, én itt születtem Kárpátalján, nem azt mondom, hogy magyarországi vagy ukrainai, én azt mondom, hogy kárpátaljai, nekem Kárpátalja az a hely, ahol születtem, amire azt mondom, hogy igen, én ide tartozom, s amire azt mondom, hogy magyar vagyok és szükség van arra, hogy az ember tudja, hogy kicsoda és azt a gyerekeknek is meg kell tanítani. (4_192_Verbőc_1983_nő)¹

Az idézet jól példázza azt a nézetet, mely több interjúból is kicsengett: az adatközlő a magyarságot mint nemzeti tulajdonságot kiegészíti egy jelzővel, vagyis a régióhoz, a területéhez való erős ragaszkodás komponensével. Az „itt születtem” is megtalálható több interjúalanyunk véleményében. Kárpátalja mint haza, szülőföld szimbólummá vált a helyi magyarság körében.

Az anyanyelv az első olyan kapocs, mely létrejön ember és társadalom között, és elsőként a család és az egyén között. Az individuum kialakulásának alapfeltétele és a beilleszkedés a társadalomba nélküle majdhogynem lehetetlenné válna. Vagyis alapfeltétel

egy olyan közösségben is, ahol a nemzethez való tartozás összetett és változatos, egymásnak néha akár ellent is mondó kritériumok alapján fogalmazódik meg, időnként a többségi nemzettől való elhatárolódás, megkülönböztetés céljából. Az interjúkban kitapintható tipikus vélekedés szerint: ha az egyén anyanyelvének tekinti a magyar nyelvet, és gyakorolja, használja azt, akkor magyarnak számít, magyar nemzetiségű. De mi a helyzet azokkal, akik szórványban élő magyarként élik meg magyarságukat? Ott, ahol a családban már a mindennapok része nem a magyar nyelv, hanem az ukrán, elsősorban a vegyes házasságok és a heterogén nemzetiségi és nyelvi környezet következtében. Ilyen helyzetben átértékelődnek a kritériumok, értékek, itt fontosabbá válnak az érzelmek, a „tudat”.

TM: Jó. Milyen nemzetiségűnek tartja magát?

AK: Én magyarnak tartom magam. Mindig az vótam, az is leszek.

TM: És fontos-e az az életben, hogy Ön milyen nemzetiségű?

AK: Fontos.

TM: És miért?

AK: Azért mert az önérzetem azt kívánja. (40_225_Szolyva_1928_férfi)

AK: Magyar, és ő is magyar, és az előbbiek is magyarok voltak, gyermekeim is magyarok, csak hát elég sajnos az egyik férjhez ment Ivano-Frankivszkba, és má ott él. A férje ukrán, és a gyerekek is má ukránok. Az unokáim: van három dédunokám. Három unokám és három dédunokám is van. Hát már mind vergődnek, hát még Szilvi, még így is, úgy is, de nem tud ő se már nagyon szépen magyarul beszélni. Már nagyon elizéltek... Na, elhalkult az a szó, a magyar szó. Nagyon sajnálom. Mást nem tudok mit mondani. (282_Körösmező_1931_nő)

Az identitástudat megéléséhez kötődő érzelmek megtalálhatóak több interjúban is, de a kisebbségi helyzetben élő magyarság körében felértékelődik a megerősítő pozitív érzelmek szerepe. Vagyis ott, ahol az anyanyelv (a magyar nyelv) funkcionálisan nem rendelkezik magas értékkel, ott más tényezők erősödnek fel az azonosságtudat építőelemei között.

AK: Számomra nagyon fontos, hogy magyar vagyok. Az, hogy Ukrajnában élünk, tudom jól, hogy az ukrán nyelv az államnyelv, de én egy magyar faluban lakom, és itt mindannyian magyarul beszélünk, úgyhogy nekem nagyon fontos az, hogy magyar vagyok és magyarul beszélhetek. (170_Mezőgecse_1981_nő)

A történelem mint a nemzeti identitást erősítő faktor csak az idősebb generációknál található meg hangsúlyosan; vagyis azoknál, akik már több államfordulat áldozatai voltak.

AK: Hát magyar, csak magyar vótam. A csehek alatt is magyarok vótunk, úgy írták a izét, de akkor bejöttek a magyarok. Mikor elmentünk Dombászra, hát ott is kérdezték, hogy milyen vagy. Hát csak magyart írhattunk. Nem vótunk rákényszerítve arra, hogy hát te álljál át ukránnak. (57_Kaszony_1985_férfi)

Nem ritka az aktívan vállalt identitás: van olyan vélemény, mely szerint a nemzeti hovatartozást bármikor bátran vállalni kell, nem lehet soha megtagadni, akár élete árán is ki kell tartani mellette, tettekkel bizonyítani.

TM: És ki a magyar, és mitől magyar, magyar a magyar? Hogy tetszik gondolni?

AK: Hát, ki a magyar? Hát az a magyar, aki magyarnak vallja magát, és a magyarságát nem tagadja meg. Ezerkilencszáznegyvennégybe összeszedték az embereket. Egy, a bátyámnak egy ukrán ismerőse azt mondta: Béla, monddad azt, hogy ukrán vagy! Az én bátyám azt felelte rá: Ha meghalok, de akkor is magyar vagyok! [sír] Meg is halt! A magyar, ez a magyar. (254_Beregszász_1927_nő)

Egyik kategóriába se sorolható be ugyanakkor az a szerep, mely azt tartja fontosnak, hogy a nyelv ismerete lényeges ugyan, ám a szülőknek nem feltétlenül kell magyaroknak lenniük. Ezt alkotott identitásnak neveztük el, mely lényegében a többi kategória elemeiből jött létre és vegyítve azok elemeit egy külön osztályt alkot.

AK: Az a magyar, aki nyilván magyarul beszél, aki magyar iskolában tanult, aki egy magyar ajkú gyülekezetbe tartozik, és akinek a családjában van olyan, aki, aki magyarul beszél. Tehát vagy az édesanyja vagy az édesapja, vagy valamelyik hozzátartozó, és ő is vállalta ezt a, ezt a nyelvet, ezt a nemzetiséget, azt a kultúrát, amit a magyarság jelent. Hát számomra nem csupán

az a magyar, aki esetleg csak magyar apától és anyától született, hanem lehet az is, aki mondjuk, magyar iskolában nevelkedett vagy magyar iskolában tanult, és esetleg ezt a kultúrát sajátította el, vagy lett az övé. (147_Munkács_1975_férfi)

Mint az irányított beszélgetésekből kiderül, a kárpátaljai magyarság körében sem lehet homogén nemzeti érzelmi kötődésről beszélni, mindig találhatunk valamilyen pluszt egy-egy szociológiai paraméter vizsgálatával, de a nemzeti tudat, a magyar nemzethez való tartozás élménye eléggé egységes.

AK: Hát először is tudni kell magyarul beszélni, és nem attól magyar a magyar, hogy Magyarországon lakik, hanem szerintem attól, hogy ő tudja, hogy magyar nemzetiségű. Hogy az édesanyjától és édesapjától ezt a nyelvet tar... tanulta meg, s maga a kultúra, és amit képviselünk, ez a magyarság! Tehát a magyarságnak a fontosabb ünnepeit ünnepeljük meg, a hagyományok, és ezért amiket megtartunk. (71_239_Nevetlen_1982_nő)

A kisebbségi magyar közösségek azonosságtudatában, önmeghatározásában lényeges összetevő a mindenkor Magyarországhoz fűződő viszony. Eme viszonynak egyrészt van egy történelmi vonatkozása (az egykori Magyar Királysághoz tartozó vidéken, tehát kvázi „magyar földön” élünk), másrészt van egyfajta viszonyító relációja: kik vagyunk mi a mai Magyarországon élő magyarokhoz képest. Az irányított beszélgetések kérdéssorában két kérdést tettünk fel ebben a témakörben: van-e különbség a két nemzetrész magyarjai között, illetőleg: milyen a viszony a két csoport között. Mindkét kérdésnél elsősorban a személyes kontaktsaik alapján szerzett tapasztalatokról (az idénymunkából, rokonlátogatásból, csencselésből, turisztikai látogatásokból eredő) számoltak be adatközlőink. A legtöbb válaszból az csengett ki, hogy van különbség magyar és magyar között attól függően, ki mely állam polgára. Az eltérés több momentum mentén rajzolódik ki, de mégis szinte egybecsengenek a kategorikus kijelentések.

Adatközlőink a kárpátaljai magyarokat több pozitív tulajdonsággal ruházták fel, szemben a magyarországiakkal, akik legtöbb esetben negatívabb tulajdonságokat kaptak. A kárpátaljai magyarok intelligensebbek, szorgalmasabbak, barátságosabbak, „magyarabbak”², összetartóbbak, az anyaországbeliek pedig barátságatlanok, nincs bennük erős magyarságtudat („könnyű ott magyarnak lenni”), anyagilag biztosabb a jövőjük, lenézik a kárpátaljai magyarokat, nem szolidárisak a kisebbségekkel. Ezekben a válaszokból az etnocentrizmust, a saját nemzet pozitívabb képben való feltüntetését fedezzük fel, mivel egyfajta védekező mechanizmusként a saját csoport pozitív értékelése segíti a kis közösség összetartását, amely a nemzeten belül a regionális csoport védelmezéseként alakult ki.

AK: Van szerintem, mi sokkal jobban mondhatjuk azt, hogy magyarok vagyunk, mert magyarságunkért nekünk nap, mint nap meg kell harcolni, hogy igen, én magyar vagyok. (21_379_Barkaszo_1987_nő)

AK: Még mi róttuk meg... Még most is megrójuk egyes helyeket a Magyarországon levő magyaroknak, mert ők, nekik könnyű mondani, hogy magyar vagyok, mer hát Magyarhoz tartoznak, de ugyanakkor mi helyesebben beszélünk itt ezen a tájon. (164_Beregszász_1921_férfi)

AK: Ha kimész oda, megtudják, hogy honnan jöttél, akkor azt mondják, hogy ukrán vagy. Ha meg [nevet], ha meg ők jönnek ide, akkor minden oké. (133_Visk_1979_nő)

AK: Mert aki Magyarországon dolgozik, kárpátaljai magyar, az Magyarországon így is, úgy is csak ukrán. De ha csak mint turista megyünk Magyarországra, akkor nagyon jó a viszony. (182_Barkaszo_1976_férfi)

AK: Hogyha átmegyünk oda, ott csak ruszlik vagyunk. Mikor Ukrajnába vagyunk, itt csak magyarok vagyunk. Úgyhogy mi egy ilyen kettős tűz között vagyunk. (143_Nagybereg_1962_nő)

Ezt a fajta viszonyt voltaképpen akár a regionális identitás kifejeződésének, kialakulásának is tekinthetjük. Kárpátalján, szemben például az erdélyi vagy vajdasági hagyományokkal, a regionális tradícióknak, a regionális öntudatnak nincsenek mély gyökerei, hiszen ez a régió mint önálló földrajzi, geopolitikai vagy közigazgatási egység csak a huszadik században jött létre. Ám az interjúkból, illetőleg a különböző empirikus

szociológiai vizsgálatokból (lásd pl. Csernicskó 1998, Gereben 1999 stb.) az derül ki, hogy mára a Kárpátalja-tudat, a szülőföldhöz való tartozás tudata, a kárpátaljiság egyik jelentős identitásképző tényezővé vált a helyi magyar közösségben.

A hit, a vallásosság a határon túli magyar közösségekben jellemzőbb tulajdonság, mint az anyaországban (lásd pl. Gereben 1999, Mozaik 2001). A kárpátaljai magyar közösségben is jelentős szerep jut az egyháznak és a hit megtartó erejének.

AK: És az hogy vallásos vagyok és hát istenhívő... Hát ő az voltam régen is, de a láger óta aztán végképp az lettem. Mer ugye ha nem az Isten, akkor én nem térek haza. (29_D57_Bene_1926_férfi)

A nemzetiségük meghatározását többen a vallásosságukkal, felekezeti hovatartozásukkal kötötték egybe. Ezekben az esetekben a „református magyar vagyok” válaszok voltak a leggyakoribbak.

Az adatközlők többször említették, hogy magyarságukat bizonyos szimbólumokkal kifejezve érzik a legteljesebbnek. A nemzeti lét szimbólumai: a zászló, a címer, a korona (Csepeli 1993: 219). Ezek közül a zászló mint szimbólum jelenik meg a kárpátaljai magyarságnál nemzeti hovatartozásuk meghatározásánál a leggyakrabban. Szinte minden kárpátaljai magyarok lakta település önkormányzatán ott lobog az ukrán kék-sárga állami zászló mellett a piros-fehér zöld lobogó is. A nemzeti lét szimbólumává emelkedett a helyi magyarság körében a Himnusz és a Szózat is, melyek eléneklése szinte kötelező szertartása egy-egy magyarok szervezte ünnepi alkalom, rendezvény elején, illetve végén. Érzelmi többletet jelent ezen szakrális szövegek eléneklése, és gyakran viszonyítják saját viszonyukat, az érzéstöbbletüket a magyarországi honfitársaik érzelmeihez, melyet a szimbólumok aktivizálnak bennük.

AK: Mert ha magyar himnuszt meghallgatok, mindig elsírom magam. (35_151_Gut_1961_nő)

AK: Valahogy én jobban tudtam szerintem mindig értékelni, és jobban meg tudtam hatódni, ha a magyar himnuszt hallom, mint az anyaországi magyarok. (253_Beregszász_1967_nő)

A közösen megélt történelem a kollektív emlékezetben olyan kapcsolódási pontokat, közös élményeket jelenthet, melyek erősíthetik az összetartozás tudatát, és így közvetve a nemzeti azonosságtudatot is. Az interjúk témaköreinek összeállításakor a kárpátaljai magyar nemzetrésznek osztályrészül jutott történelmi nehézségeket megpróbáltuk összefoglalni, s rövid kérdésekkel előhívni a kollektív emlékezetből. Elsőként a második világháború okozta nehézségeket említhetjük mint közös élményt. Ezt a korszakot sokan nem tapasztalhatták meg koruknál fogva, de akik átérték ezt az időszakot, borzalmasként emlegetik a nehézségeket és lelki traumákat. A szovjet hadsereg kárpátaljai megjelenése élénken él még az emberek tudatában.

AK: Hát erre mondom, hogy emlékszem, hogy mikor bejöttek, hogy nahát nagyon nehéz vót. Mikor jöttek befele, ugyi hát a kertbe vót a nagy bunker vájva, oszt ugyi ott vótunk, mer ugyi bombáztak. Ugyi éhes vót a katona, míg feljött a házba, amit megtanált, mindent elvitt. Milyen nagy háború vót az! Hát olyan má ne legyen! (10_316_Bótrágy_1934_nő)

TM: És hogyan tetszik visszaemlékezni a háború alatti időkre, tehát a második világháború alatti időkre, hogyan élte át a család a+/.?

AK: Hát aa Mátészalkán laktam, hát ugyan hát... Én csak annyit láttam, tudja, hogy ümmm... Ugye nyomultak lefele, akkor jöttem haza, mikor Horthy kimondta a fegyverszünetet, és ő, nahát így az úton, ahogy jöttünk a+/. egy ilyen stráfszekér, mer ő ott laktunk, hát az uram tudta, hogy neki, neki menni kell onnan tovább, és én pedig+/. Éngemet pedig hazaküldött, mert másállapotba vótam, hogy jöjjenek haza. Há ottan fogadott. Amit fel tudtunk pakolni, hazahoztuk. Hát itten Namény körül jöttünk, és akkor magyarok vonultak lefele, s ahogy vonultak lefele aaaz ágyukkal, mindennel, és akkor mondta ki Horthy a fegyverszünetet, mikor jöttünk, és mikor (.) őe hozzákezdett danolni. Ezek a katonák, ahogy mentek lefele, tudom most is, hogy mondta, hogy, hogy ne danolj, hanem sírj, mer nincs hazád! Hát ugyi, ez vót az igazság, az biztos. Ma is, ha rágondolok, a könnyek a szemembe jön, me nincs hazád! A magyaroknak hazája azután sem vót. [sír] Vót? Rákosi alatt vót hazája? Nem vót! Vót hazája tovább? (311_Gut_1919_nő)

Ennél meghatározóbb, a fiatalabb korosztályok által is általánosan ismert trauma a 18 és 50 év közötti magyar férfilakosság 1944 őszi deportálása, az úgynevezett málenyikij robot. Az itt szerzett lelki sebeket, az áldozatok elvesztését nehezen gyógyította az idő múlása. Az éhezések és betegségek pusztítása a lágerben maradandó nyomot hagyott azokon, akik hazatértek.

AK: Az édesapám az sajnos azért halt meg, mert magyarnak vallotta magát. Azt is mondanám, amikor kérdezték, hogy nem szlovák-e? És ő kitarzott a magyarsága mellett. És sajnos ezért életével fizetett. A Sztalinizmus áldozata lett. Az önkényuralom áldozata lett. Aki a három napos munkára volt elhurcolva, és ott bizony csak azért, mert magyar volt, a azért vesztette az életét. (215_Rát_1934_férfi)

AK: Mindenkit, mindenkit, akitől elvitték a fiatalokat, az idősebbeket, hát pláne mi, mikor még más télen, novemberbe vitték el az embereket, és más télen hazajött egy bácsi, és akkor elmentünk egy este hozzá, én emlékszek, mint gyermek, és elmondta, hogy az édesapám Turkán, ott vót egy ilyen elosztó láger, és ott vót az Ókán, oda vót beville, mert vérhasas vót, nagy derék ember vót, nagy, hatalmas, derék ember, és minden este kijött, ahhoz a Lajos bácsihoz a drótkerítéshez, és akkor reggel, este még beszéltek, és akkor reggel már nem jött ki. És akkor megkérdezte a szanitéctől az a bácsi, hogy Cébely Bálint mér nem jött ki? Mondta, hogy az éjszaka meghalt. És akkor, hát ugyi, egy ilyet átélni, én mint gyermek hallgattam, hogy beszélt e felé a bácsi, és akkor mentünk sírva haza, édesanyám harminckét éves vót. Úgyhogy a nővérem tíz éves, én hét. (D05_Visk_1936_nő)

Szinte nincs olyan kárpátaljai magyar család, mely ne volna közvetlenül vagy közvetve érintett eme tragikus eseményekben. A közösség kollektív emlékezetét erősíti, hogy a rendszerváltást követően a helyi magyarságszervezetek kezdeményezésére szinte valamennyi magyarok lakta településen emlékművet állítottak az elhurcoltak, az áldozatok tiszteletére, és minden év novemberében közösen emlékeznek azokra, akik a sztálini terror áldozatai lettek.

A második világháború után a magyar férfiakat egy ideig nem sorozták be a szovjet hadseregbe, mert a szovjet rendszer megbízhatatlannak tartotta a magyarokat. Ám a fiatal, katonaköteles korú férfiakat „önkéntesen” kötelező bányamunkára vitték évekre a kelet-ukrajnai Donyec-medence bányáiba. A nehéz körülmények között gyakorlatilag kényszermunkát végző férfiak emlékében ezek az események is tragikumként jelennek meg.

AK: Elvittek Ungvárra, ott összegyűjtöttek, hogy legyen annyi, hogy egy vagonba beférünk. Vótunk, öt nap múlva, akkor minket bevedenőztak, elvittek Oroszországba, a szénbányába. Jártunk a szénbányába, ennivaló éppen csak volt is, meg nem is, adtak is, meg nem is, úgyhogy az vót a sorsunk, hogy reményt nem láttunk az életünknek, hogy hazakerüljünk. Letötöttem tizenöt évet, akkor hazaengedtek szabadságra. Telefonáltak utánunk, hogy menjünk vissza. Nem mentünk. Akkor sorba egyesivel, akit tudtak, elfogtak a miliciák, és elcsurmáztak. Letötöttem a csurmát, hazajöttem. (16_339_Nagydobrony_1927_férfi)

A következő közösen megélt trauma a kolhozosítás volt. A magántulajdon elkobzásáról szóló események és a kuláknak minősítés korszakában történtek következtében céltalanná vált a vagyon gyarapítása. Sok család a századelőn „kitántorgott Amerikába”³, és az onnan hazatért férfiak összekuporgatott keresetéből vásárolt magának földet, szerszámot, jószágot, s ezt kellett a szovjet kollektív gazdaságba ingyen beszolgáltatni. Gyakran járt erőszakkal a kolhozba beléptetés. Néhányan az utolsóig megpróbáltak ellenállni.

AK: A kolhozosításra, hát úgy emlékszek, hogy az is, az is bajjal ment. Mert nem mindenki akarta aláírni, a kolhoz igen nehéz hogyishívjakon ment az is. Édesapa legutoljára írt alá, úgyhogy elment az irodába, elment a nagysorra disznót vágni, osztán éjfél vót és nem győztük hazavárni, hol van, hol van, be volt zárva ott mind az irodába, mer nem akartak aláírni a izé alá, a kolhoz alá. De akkor este mindenkinek alá kellett írni. (69_214_Rát_1928_nő)

TM: És hogy tetszik emlékezni a kolhozosításra, hogy ment a szervezés, önként vagy megbüntettek, önként mentek az emberek a kolhozba?

AK: Önként? Muszáj vót, meg ugyi terrorizálták a népet, és, és erőszakkal, akkor kulákok vótak, akkor azokat büntették, elvitték, elhurcolták, mindent elszedtek, az én nagyanyám is kuláklistán vót, és akkor, amíg vót a padon, meg ölba valami, meg az istállóba, addig nem hagytak békét. (D05_Visk_1936_nő)

Megdöbbenő ugyanakkor, hogy a legtöbb megkérdezett úgy véli, az 1940-es, 50-es évek borzalmai után sokkal jobb, kiszámíthatóbb korszak következett Kárpátaljára, mely nem hozott ugyan szabadságot, ám biztos megélhetést, kiszámítható gyarapodást garantált mindazoknak, akik hajlandók voltak dolgozni.

TM: Mikor volt szebb, jobb ezen a településen élni? Most vagy korábban? Mikor volt jobb élni?

AK: Hát várjál, hát ő... hát most mióta a kolhoz felbomlott, nehezen indultak befele, de most már be vannak. Hát, hatvantól, ...hetventől nagyon meg, ő... megerősödött a kolhoz, azért, mert akkor minden gyárak beindultak, ládagyár, téglagyár, ahol én is voltam, és akkor a... milyen gyárak voltak... az optika volt, meg ez a sok szuvenirgyár, hát ott rengeteg munkásnak adott helyet. Hát ott sokan dolgoztak, a varroda, igazad van a nyócvannak a végén, a kilencven elején, akkor, akkor, szóval kilencventől már leállottak, de kilencvenig, nyolcvan nem tudom, hányig, nem tudom, akkor rengeteg pénzt kerestek a munkások, sokat, megszokta azt a faragást, meg azt a mit tudom én, mikeket festették, azok értékesek voltak, azok a hogyhíjjákok. (341_Péterfalva_1932_nő)

Érdekesek azok a megnyilvánulások is, melyek az 1980-as évek végét, 90-es évek elejét, vagyis a békés rendszerváltás korszakát értékelik. „Vártuk a demokráciát, de nem a demokrácia jött, hanem egy maffia-rendszer” — fogalmazott az egyik megszólaló (252_Beregszász_1950_férfi). A jelenlegi helyzet megítélésében gyakran találkozhatunk negatív, pesszimista véleményekkel, mint például az, amely települése jövője kapcsán fontosnak tartotta megemlíteni, hogy „kevés gyerek születik, és nagy az elvándorlás” (375_Szürte_1965_nő). Ám akad cselekvő módon reménykedő és hitében erős optimista is a megszólalók között. S ha ez az attitűd válik meghatározóvá, minden reményünk megvan arra, „hogy a magyarság ne vesszen el nyomtalanul ezen a vidéken” (6_246_Halábor_1947_férfi):

AK: Ha mi, a jövő generációja nem teszünk azért, hogy jobb környezetben éljünk, akkor majd ki fog tenni? (379_Barkaszo_1987_nő)

Az elemzés alapján elmondhatjuk, hogy a korábbi kérióves kutatások eredményei mélyinterjú módszerekkel is alátámaszthatók: a kárpátaljai magyarság identitása erős és államtól független; az általuk létrehozott haza-fogalom alatt Kárpátalját értik, és ezt a regionális kötődést erősíti a szülőföldhöz, gyakran a saját településhez való ragaszkodás. A magyarságtudat meghatározásában a különböző szimbólumokká formálódott elemeknek (az anyanyelv, a kultúra, a vallás, a közösen megélt történelem, a történelmi események ismerete, a mindennapok együtt megélt problémái) meghatározó, identitást formáló szerep jut.

JEGYZETEK

¹ Az idézetek végén mindig feltüntetjük a kutatásban alkalmazott interjú kódját, a település nevét, ahol a beszélgetést rögzítettük, az adatközlő születési évét és nemét. Az interjúk szó szerinti lejegyzésben kerültek feldolgozásra, a közlésnél nem célunk a stilisztikai korrigálás. Szögletes zárójelben azokat a lényeges nem szóértékű megnyilvánulásokat tettük, amik az adatközlő szavainak, közlésének értelmezését befolyásolhatják, pl. [sír].

² A következő megfogalmazásokat soroltuk ebbe a kategóriába az interjúk alapján: a magyar nyelvet „szebben” használják Kárpátalján, a magyarságot bátrabban vállalják, a Himnusz, Szózatot nagyobb átéléssel éneklük.

³ „...s kitántorgott Amerikába másfél millió emberünk” — írja József Attila a Hazám című versében.

IRODALOM

- Csepeli György 1993. *A meghatározatlan állat. Szociálpszichológia kezdőknek és haladóknak.* Budapest: Ego School Bt.
- Csernicskó István–Márku Anita szerk. 2007. *Hiába repülsz te akárhová. Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához.* Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István–Soós Kálmán 2002. *Mozaik 2001. Gyorjelentés — Kárpátalja.* In: Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében, 91–135. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.

- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely, Osiris Kiadó
- Csernicskó István 2004. A kárpátaljai magyar beszélt nyelv tudományos vizsgálata: előzetes egy most induló kutatás anyagából. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István: *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, 174–177. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István 2005. Kárpátaljai magyar beszélt nyelvi vizsgálatok: előzetes a Kárpátaljai Magyar hanganyagtár adatbázisából. In Beregszászi Anikó – Papp Richárd szerk., *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*, 101–114. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Műhely, Osiris Kiadó.
- Molnár D. István–Molnár József 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa.

Factors of national and local identity among the Transcarpathian Hungarians

The study presents the features and numbers of national and local identity of Transcarpathian Hungarians. Furthermore, factors and symbols are to be presented, which are part of the Transcarpathian Hungarians sense of identity.

Beregszászi magyar tananyelvű iskolába járó ötödikesek identitástudata és a nyelvtanulás közötti összefüggések

HUSZTI ILONA

Egy folyamatban lévő vizsgálat részeredményeit szeretném bemutatni rávilágítva arra, hogyan befolyásolja a beregszászi magyar iskolákban tanuló gyerekek identitását az a tudat, sőt, időnként kényszer, hogy kötelező megtanulni és tudni az államnyelvet (az ukránt). A hatályos törvények értelmében ugyanis Ukrajnában csak azok jelentkezhetnek felsőoktatási intézménybe, akik emelt szintű érettségi vizsgát tettek ukrán nyelvből, és legalább elégséges eredményt értek el.

1. A témával kapcsolatos elméleti megfontolások

Először vizsgáljuk meg, mit értünk identitástudat alatt! A szakirodalomban ezt a tényezőt különböző oldalról szokták vizsgálni. Például Alexander von Humboldt (1985) már az 1830-as években úgy gondolta, hogy „a nyelv a népek mentalitásának külső megjelenése; a nyelvük a gondolkodásmódjuk és a gondolkodásmódjuk a nyelvük. ... Az emberek, akik közös nyelvvel rendelkeznek, hasonló világnézetet fejlesztenek ki önmagukban” (idézi Trimble–Dickson 2004: 1). Ebből a megfogalmazásból az válik nyilvánvalóvá, hogy az anyanyelv fontos szerepet játszik az identitástudat kialakulásában, mert a kettő gyakran megegyezik.

Az identitás egy modernkori megfogalmazásban azt jelenti, hogy az egyén úgy tekint magára és mások is úgy tekintenek rá, mint aki egy bizonyos etnikai vagy kultúr-csoporthoz tartozik. Az egyén megválaszthatja, milyen csoporthoz szeretne tartozni (Cheung 1993). Phinney (2003) ehhez még azt teszi hozzá, hogy ezekre a csoportokra jellemző, hogy közös a kultúrájuk, vallásuk, nyelvük vagy származási helyük stb.

A fentieknél sokkal összetettebb azoknak az egyéneknek az identitása, akik vegyes etnikai háttérrel rendelkeznek (gondoljunk itt például a Kárpátalján élő vegyes házasságba született gyermekekre!). Root (1992) vegyes etnikai háttérű alanyokkal végzett interjúiból azt a következtetést vonta le, hogy több alapvető okra vezethető vissza, amiért ezek az emberek egyik vagy másik identitás mellett döntenek. Ezek közül azt a kettőt említeném, mely kutatásunk szempontjából is jelentőséggel bír, és magyarázatot nyújthat bizonyos eredményekre. Az egyik ilyen ok a gyermekre a szülők által gyakorolt hatás, amelyet gyakran a nagyszülők stimulálnak, a másik pedig a szülők és a gyermekek közti 'nemi elkötelezettség', vagyis az, hogy a kislányok inkább az anyukájukhoz, míg a kisfiúk inkább az apukájukhoz ragaszkodnak, ők tartják a példaképüknek. Root kiemeli, hogy ez a tényező „befolyásolhatja az etnikai szocializálódást, főleg akkor, amikor a szülők és a gyermekek között nagyon jó a kapcsolat és kölcsönösen tiszteletben tartják, nagyra értékelik egymást” (Root 1992: 15).

Pavlenko és Blackledge (2004) szerint az identitástudat három kategóriáját különböztetjük meg: ráerőltetett, elfogadott és megválasztható identitás. Az első típus — a ráerőltetett — kapcsolódik a nyelvhez, nyelvtanuláshoz leginkább. Nézzünk egy példát! Hogy megértsük, hogyan történik a ráerőltetés a nyelvi környezetben, képzeljünk el két embert (akár idegent, akár felületes ismerőst), akik egymással beszélgetnek. Amikor beszélnek, a nyelv az első dolog, amit hallanak. Mindketten figyelnek a nyelvi (pl. hanglejtés, szóhasználat és szemantika, nyelvtani szerkezetek) és pragmatikai (pl. a szavak használatának módja) jelenségekre a beszélgetőtárs beszédében. Ezek a tényezők nagyon sokat elárulnak az egyénről, mint a társadalom tagjáról. Ha például az egyik beszélgetőpartner nyelvtanilag helytelenül beszél, a másik önkéntelenül is tanulatlanak fogja gondolni. Ha valaki túl sok, a tudományos stílusra jellemző szót vagy kifejezést használ mindennapi beszédében helytelenül vagy kontextusba nem illően, akkor úgy

tekinthetnek rá, mint aki nagy hatást akar tenni a hallgatóságára a tudálékos beszédével (ez mindenképp negatív interpretálás). Összefoglalva, a nyelvezet, amelyet használunk, olyan, mint egy nyitott könyv, melyben bárki olvashat rólunk.

Emiatt a „nyitott könyv”-hatás miatt történik meg az, hogy egyesek bizonyos identitást erőltetnek rá másokra, még akkor is, ha ez nem helyes (Cohen 2008). Gyakran hallunk olyan esetekről a mai Kárpátalján, amikor a magyar szülők tömegesen íratják ukrán tannyelvű iskolába gyermekeiket és ezeket a magyar gyerekeket a tanáraik és iskolatársaik nem tartják annyira értelmeseknek, mint amilyenek valójában. Ez nem azért van, mert ezeknek a gyerekeknek nincs meg a kellő intelligenciaszintjük a tanuláshoz, hanem azért, mert nem rendelkeznek megfelelő szintű ukrán nyelvi készségekkel, hogy ki tudják fejezni mondanivalójukat ukránul, és legyőzzék a nehézségeket, amelyek az iskolai környezetben való státuszuk és identitásuk kialakításával kapcsolatban felmerülnek. Ha az ilyen gyermek mögött erős a családi háttér, és minden oldalról csak segítséget és biztatást kap, nem állhat fenn probléma. Olyan gyermekek esetében viszont, akik mögött nincs biztos családi támogatás, az ilyen ráerőltetett identitás oda vezethet, hogy a gyermek saját maga is elhiszi magáról, hogy ő nem annyira intelligens, mint ukrán kortársai. Ekkor fennáll a veszélye annak, hogy már gyermekkorban kialakulhat az egyénben az alsóbbrendű érzés, hogy csak másodrendű polgár lehet abban az országban, ahol él és adót fizet.

Pavlenko és Blackledge (2004) szerint az identitástudat második típusával, az elfogadott identitással, általában a társadalom domináns csoportjának tagjai rendelkeznek. Ezek az egyének, érthetően, szeretnek ehhez a csoporthoz tartozni, hiszen sokan úgy tartják, hogy bizonyos előjogokkal jár az, ha valaki a domináns csoport tagja.

Óriási a társadalom hatása az egyén önbecsülésére és identitására. Vegyük például újra az ukrán iskolákban tanuló magyar gyerekeket. Amikor otthon a szüleikkel magyarul beszélnek, általában büszkéek erre. A magyar identitásuk erős és magabiztos. Ennek ellenére kutatók bebizonyították (Cummins 1986; Krashen 1996; Suárez-Orozco — Suárez-Orozco 2001), hogy ha a gyermek többségi nyelvű oktatásban részesül, arra a következtetésre jut, hogy a többségi nyelv az a nyelv, melynek beszélői hatalommal rendelkeznek az országán belül. Teljesen természetes, hogy ő sem szeretne különb lenni, még akkor sem, ha ennek az az ára, hogy lemondjon anyanyelvéről, és identitását megváltoztassa. Vetítsük le ezt a kutatási eredményt a mi kárpátaljai helyzetünkre! Az ukrán nyelvű oktatásban részesülő magyar gyerekek rájönnek arra, hogy az ukrán nyelv az érvényesülés nyelve az országban, beleértve Kárpátalját. Egyúttal azt is érzékelik, hogy a magyar nyelv nem tartozik a magas státusú nyelvek közé az országban. Ez a kettősség dilemmát okoz a gyermeknek, aki majd felteszi magában a kérdést: melyik nyelvet is beszéljem inkább? Ha a gyermek felnőtté válva mégis úgy dönt, hogy a magasabb státusú és magasabb presztízsrel bíró nyelvet beszéli, és gyermekeinek már nem adja tovább, nem tanítja meg saját anyanyelvét, akkor ez akár az alacsonyabb státusú nyelv jelentéktelenebbé válásához és a kisebbségi identitással rendelkezők asszimilálódásához vezethet hosszú távon (Cohen 2008).

De lássuk, mindez hogyan jelenik meg az anyanyelvi oktatásban részesülő gyermekeknél!

2. A kutatás

A jelen kutatás, melynek részeredményeiről szeretnék beszámolni, egy Beregszászban már három éve tartó longitudinális vizsgálat része. Kutatótársaimmal, Bárány Erzsébettel és Fábíán Mártával 2006 őszén kezdtük a felmérés első szakaszát, melynek célja az volt, hogy az akkori beregszászi magyar iskolás harmadik osztályos tanulók ukrán- és angoltudását összehasonlítsuk. Akkori hipotézisünk szerint a gyerekeknek jobb volt az angol-, mint az ukrántudása. Ezt a feltételezést azonban eredményeink megcáfolták. (A kutatás és az eredmények részletes bemutatását lásd: Huszti–Fábíán–Bárányiné 2009).

A kutatás jelenlegi fázisában négy beregszászi magyar tananyelvű iskola 92 ötödikes tanulója vett részt, köztük 44 fiú és 48 lány, 10-12 éves gyerekek. Túlnyomó többségük Beregszászban lakik, tehát városban, összesen csak 13-an élnek valamelyik Beregszász környéki faluban. 90 tanuló (98%) magyar anyanyelvűnek, míg két 2 tanuló (2%) ukrán anyanyelvűnek vallotta magát. Ezek azok a gyerekek, akik a 2006-os első kutatási fázisban is részt vettek.

A nyelvtudásszintet mérő angol és ukrán teszten kívül kérdőívet töltettünk ki a tanulókkal, mely többek között az alábbi táblázatban található kérdésekre kereste a választ.

1. sz. táblázat. A kutatás kérdései

Biztat-e téged valaki arra, hogy szorgalmasan tanulj az ukrán nyelvet? Ha igen, ki?
Biztat-e téged valaki arra, hogy szorgalmasan tanulj az angol nyelvet? Ha igen, ki?
Hogyan biztatnak téged arra, hogy szorgalmasan tanulj ukránul?
Hogyan biztatnak téged arra, hogy szorgalmasan tanulj angolul?
Milyen nyelven beszélsz otthon azokkal, akikkel együtt élsz?
Milyen nyelven beszélsz azokkal a barátaiddal, akik más iskolába járnak?
Használod-e az ukrán vagy orosz nyelvet az iskolán kívül? Mikor? Kivel?
Te magyarnak, ukránnak vagy más nemzetiségűnek érzed magad?

A kutatás mostani fázisának az volt a fő célja, hogy összehasonlítsuk a gyerekek angol és ukrán nyelvtudását, hogy megállapíthassuk, a 2006-ban tapasztalt különbségek milyen irányban változtak. Emellett, az első fázistól eltérően, arra is rákérdeztünk, milyen az identitástudatuk a gyerekeknek és ez összefüggésben áll-e bármilyen módon a nyelvtanulással.

A fenti kérdések három csoportba sorolhatók: 1. nyelvtanulással, 2. nyelvhasználat, 3. identitással kapcsolatos kérdések. A kapott eredményeket ezek alapján szeretném elemezni és értelmezni.

3. Az eredmények

3.1 Nyelvtanulás

Érdekes eredményeket hozott az a kérdés, hogy kapnak-e a tanulók biztatást az angol vagy az ukrán tanulására. Kiderült, hogy mindössze 5-en (5%) vannak azok, akiket egy nyelv tanulására sem biztat senki, és 71-en (77%) azok, akiket mind a két nyelv tanulására egyaránt biztat valaki. A tanulók között 12-en (13%) voltak olyanok, akiket az ukrán tanulására igen, míg angoltanulásra nem biztatnak, illetve 4 (4%) olyan tanuló is volt, akiket saját bevallásuk szerint az ukránra nem, míg az angol tanulására biztatnak. Összességében tehát több gyermeket biztatnak az ukrán tanulására, mint az angolra. (A fenti adatok összefoglalását a 2. sz. táblázat tartalmazza.)

2. sz. táblázat. A tanulók (N=92) nyelvtanulásra való biztatása

NYELV	Angol	Ukrán
BIZTATÁS		
Igen	75	83
Nem	17	9

A legtöbb esetben természetesen egyik vagy másik szülő, vagy mindkettő biztatja a gyerekeket a nyelvtanulásra. Azonban az is gyakran előfordult a válaszok között, hogy testvér, nagyszülő, keresztanya vagy egyéb rokon befolyására tanulja a gyermek az angolt vagy ukránt. Az egyik iskolában a tanulók szinte mindegyike megemlítette, hogy az ukrántanár mindig motiválja őket, hogy szorgalmasan tanulják a nyelvet, ami nem csoda, hisz a tanárnak a tanítás mellett ez is a feladata. Ugyanebben az osztályban többen is megjegyezték, hogy az osztályfőnökük is mindig a szorgalmas angol- és ukrántanulásra serkenti őket, bár maga nem nyelvszakos tanár. Az ukrántanulás esetében 17-en (18%) említették a barátok segítő befolyását, míg egy tanuló az angoltanulással kapcsolatban a

szomszédját nevezte meg, „akinek a fia Amerikában van, és két év múlva megyek oda” (10 éves falun élő lány).

A legtöbb gyereket szóban motiválják a nyelvtanulásra. Leginkább a célokat írták le a tanulók, miért kell ukránul és angolul tanulniuk. A gyerekeket különbözőképpen motiváltak: integratívan, instrumentálisan és extrinzikusan egyaránt (Dörnyei 1994; Nikolov 1999; Sheldon 2007). Az intrinzikus motiváció nagyon közel áll az integratívhoz, ezért ezt a két típust egy kategóriaként kezelem. A 3. számú táblázatban foglaltam össze, hogyan motiválják a kutatásban részt vevő tanulókat az ukrán nyelv tanulására, illetve miért van szükségük a tanulóknak erre a nyelvre.

3. sz. táblázat. Motivációs módszerek és eszközök az ukrán nyelv tanulására

Integratív / Intrinzikus (belső)	Instrumentális	Extrinzikus (külső)
A nagymamámmal folyamatosan ukránul beszélek.	Ha boltba megyek vásárolni.	Ukrán könyveket vesznek nekem.
Apukám mondja, az életem függ attól, hogy tudjak ukránul.	Tanulj, hogy meg ne bukj!	Ha jó jegyet kapok, azt mondják, „Így tovább!”
Ha nem tanulok, nem lesz belőlem semmi.	Hogy jó jegyet kapjak.	Ha nem tanulsz jól, beadlak az ukrán iskolába. (negatív)
Mert apukám ukrán.	Hogy majd bejussak a főiskolára.	Nem lesz belőled semmi, ha nem tudsz ukránul. (negatív)
Mert szükség van rá.	Hogy tovább tudjak tanulni.	Mindig mondják, nézzem az ukrán nyelvű tévéadókat.
Mert itt élünk Ukrajnában.	Hogy tudjak létesülni.	
Ez az államnyelv.	Mert fontos lesz, amikor dolgozni fogunk.	
Hogy mindenkivel tudjak beszélni, aki Ukrajnában él.	Nem tudok majd munkát találni e nélkül.	
„Figyelj oda, és ügyes leszel!”	Sokra tudom vinni nagykoromban, ha jól tudok ukránul.	
	Ha elmegyek valahova, tudjak ukránul.	

Az integratív és intrinzikus (belső) motiváló faktorok között megtalálhatóak azok a tényezők, melyek arra utalnak, hogy a nyelvtanulók a célnyelv beszélőivel kívánnak kommunikálni vagy integrálódni, és ezért fontos számukra a nyelvtanulás és -tudás (pl. Ez az államnyelv. Hogy mindenkivel tudjak beszélni, aki Ukrajnában él.). Az instrumentális motiváló tényezők szerteágazóbbak. Ezek között megtalálhatók a tanulók jelenére vonatkozó biztatások (pl. ha boltba megyek vásárolni. Tanulj, hogy meg ne bukj! Hogy jó jegyet kapjak. Ha elmegyek valahova, tudjak ukránul.) csak úgy, mint a tanulók jövőjére utalók (pl. hogy tovább tudjak tanulni. Sokra tudom vinni nagykoromban, ha jól tudok ukránul. Mert fontos lesz, amikor dolgozni fogunk.). Az extrinzikus vagy külső motiváció abban nyilvánul meg, hogy biztatják a gyerekeket, vegyenek igénybe „külső” eszközöket is a nyelvtanulás során (pl. ukrán könyveket vesznek nekem. Mindig mondják, nézzem az ukrán nyelvű tévéadókat.). Itt már főleg a szülők fenyegetésnek is beillő szóbeli eszközökhöz is nyúlnak, például: Ha nem tanulsz jól, beadlak az ukrán iskolába.

Az angol nyelv tanulására a kutatás résztvevőit a 4. számú táblázatban összefoglaltak alapján motiválják.

4. sz. táblázat. Motivációs módszerek és eszközök az angol nyelv tanulására

Integratív / Intrinzikus (belső)	Instrumentális	Extrinzikus (külső)
Angol könyvet olvasok.	Tanulj, mert felhasználhatod valamikor.	Járok pótórára.
Angol nyelvű tévécsatormát nézek.	„Figyelj a tanárra, és hozz jó jegyet!”	
Angolt én saját magam akarok tanulni.	Hogy jó jegyet kapjak.	
Az angol világnyelv.	Hogy legyen egy idegen nyelv, amelyiket tudom használni.	
Hogy tudjak beszélni az angol emberekkel.	Ha több nyelven tudok beszélni, könnyebben tudok munkát találni.	
Az egész világon tudnak angolul.	Ha valahova megyünk, ott is kell angolul tudni.	
Az Interneten tudni kell az angolt.	Nyáron külföldön voltam, ott angolul beszéltek.	
Sport TV angolul	Hogy megértsem az angol filmeket.	
Ahány nyelv, annyi ember.	Mert a főiskolán is van felvételi angol teszt.	
	Hogy a tanárral tudjak angolul beszélni.	
	Hogy a nyelvvizsgát majd le tudjam tenni.	
	Ha elmegyek Miami-ba, tudjak beszélni.	
	Azért tanulok, hogy a Föld más részein is tudjak érvényesülni.	

Az angol nyelv tanulására való motiválás során a külső vagy extrinzikus motiváció nem jelenik meg olyan mértékben, mint az ukrán nyelvénél. Itt mindössze egy külső motivációra utaló jelzést találtunk (pl. járok pótórára.). Annál erősebb azonban az instrumentális motiváció jelenléte, vagyis az angol nyelvtudás eszköz valamilyen későbbi cél elérésében. Ezen célok többsége a tanulók jövőjére vonatkozik. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulók majdani továbbtanulásuk és munkavállalásuk céljából, illetve szórakozási szempontokat szem előtt tartva már most fontosnak tartják, hogy jó alapokra tegyenek szert az angoltanulás terén.

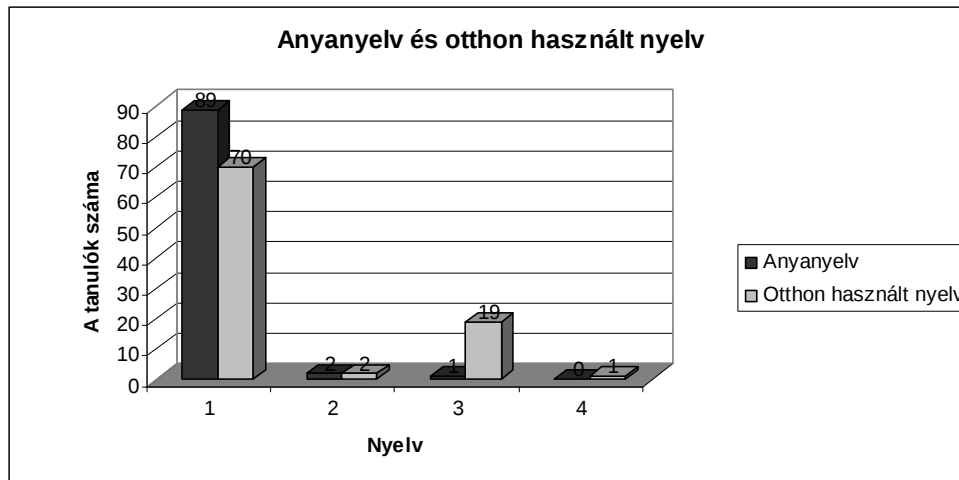
Összehasonlítva a tanulók motiváltságát az ukrán és az angol nyelv tanulására a nyert eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulók hasonlóan motiváltak. Szembetűnő, hogy mindkét nyelv esetében erősebb a gyerekekben az a vágy, hogy a jövőben érjenek el sikereket a nyelvtudásuk segítségével. Úgy érzik, az ukránra leginkább azért van szükségük, hogy továbbtanulhassanak a középiskola elvégzése után, illetve az Ukrajnában való érvényesülés szempontjából elengedhetetlennek tartják az ukrán nyelv ismeretét. Az angol nyelv ismerete pedig ablak számukra, melyen keresztül feltáruhat előttük a világ.

3.2 Nyelvhasználat

A tanulóknál az anyanyelvükön kívül arra is rákérdeztünk, milyen nyelvet használnak otthon azokkal, akikkel együtt élnek, illetve használják-e az ukrán nyelvet az iskolán kívül, és ha igen, kivel, mikor, hogyan.

89 tanuló (97%) vallotta, hogy magyar anyanyelvű, ketten (2%) említették, hogy az ukrán az anyanyelvük, és egy tanuló (1%) jegyezte meg, hogy az egyik szülője ukrán, a másik magyar. Konkrétan nem tüntette fel, hogy az édesanyja vagy az édesapja ukrán, mivel azonban mindkét nyelvet használják otthon a családban, ezért ő a magyar-ukrán kategóriába került. A két ukrán anyanyelvű gyermek (2%) otthon csak ukránul beszél, viszont a 89 magyar anyanyelvű tanuló közül mindössze hetvenen (76%) beszélnek otthon csak magyarul, tizennyolcan (20%) magyarul és ukránul. A már említett vegyes nyelvű gyerek (1%) szintén így beszél otthon. Egy tanuló (1%) említette, hogy ő otthon magyarul és oroszul szokott beszélni a hozzátartozóival. A fenti eredményeket az 1. számú diagram részletezi. Az eredményekből kiderül, hogy bár a gyerekek túlnyomó többségének magyar az anyanyelve, ez nem jelenti automatikusan azt, hogy csak ez az egyedüli általuk otthon beszélt nyelv.

1. sz. diagram. A tanulók anyanyelve és az általuk otthon használt nyelv(ek)



1 = magyar, 2 = ukrán, 3 = magyar és ukrán, 4 = orosz és magyar

Korrelációs vizsgálatot végeztünk annak érdekében, hogy kiderüljön, van-e összefüggés az anyanyelv és az otthon használt nyelv között. A korrelációs együttható értéke 0,3 ($r=.3$), ami azt bizonyítja, hogy van némi összefüggés a két vizsgált tényező között, de nem jelentős. Megállapíthatjuk tehát, hogy az otthon használt nyelv mindössze 30%-ban függ az anyanyelvtől.

Kíváncsiak voltunk arra is, használják-e a gyerekek az ukrán nyelvet a kötelező iskolai ukrán nyelv- és irodalomórákon kívül is, vagyis iskola után. A tanulók 29%-a (huszonheten) saját bevallása szerint egyáltalán nem használja az ukránt az iskolán kívül. (Beregszászban ez el is képzelhető, hiszen a város lakosságának még mindig 48%-a (Molnár–Molnár D. 2005) magyar ajkú.) Azok, akik használják az ukránt, különböző helyszíneket jelöltek meg. Egy tanuló többet is megadhatott. Ezeket a helyszíneket 11 csoportba soroltuk, melyeket a 2. számú diagram mutat. 24-en (26%) vallották azt, hogy az iskolán kívül az ukrán anyanyelvű barátaikkal beszélnek ukránul, 23-an (25%) bevásárláskor használják az ukránt a boltokban és a piacon; 14-en (15%) a saját rokonaikkal kommunikálnak ukránul; 9-en (10%) járnak valamilyen szakkörre (pl. tánc, torna, sportedzés), és ott a csoporttársakkal beszélnek ukránul; 6-an (7%) említették a nyári táborozást, nyaralást, ahol például a szobatársakkal beszélnek ukránul. 5-en (5%) ismerősökkel, szomszédokkal beszélnek ukránul; 4-en (4%) a tanárral az ukrán különórán vagy a sportedzésen; 4-en (4%) az orvossal, a kórházban használják az ukránt; 2-en (2%) a zeneiskolát jelölték meg mint ukránhasználati helyszínt. Egy (1%) tanuló említette, hogy az ő mobiltelefonjának a nyelvezete ukránra van állítva, hogy így is gyakorolhassa a nyelvet. Ugyancsak egy (1%) tanuló jelezte, hogy ő hittanórán használja az ukrán nyelvet. Ezt az egyik ukrán anyanyelvű tanuló jegyezte fel. Heten (8%) voltak azok a tanulók, akik igenlően válaszoltak a kérdésre, használják-e az ukrán nyelvet az iskolán kívül, de nem adták meg, hol, mikor, kivel.

2. sz. diagram. A tanulók ukránnyelv-használata az iskolán kívül



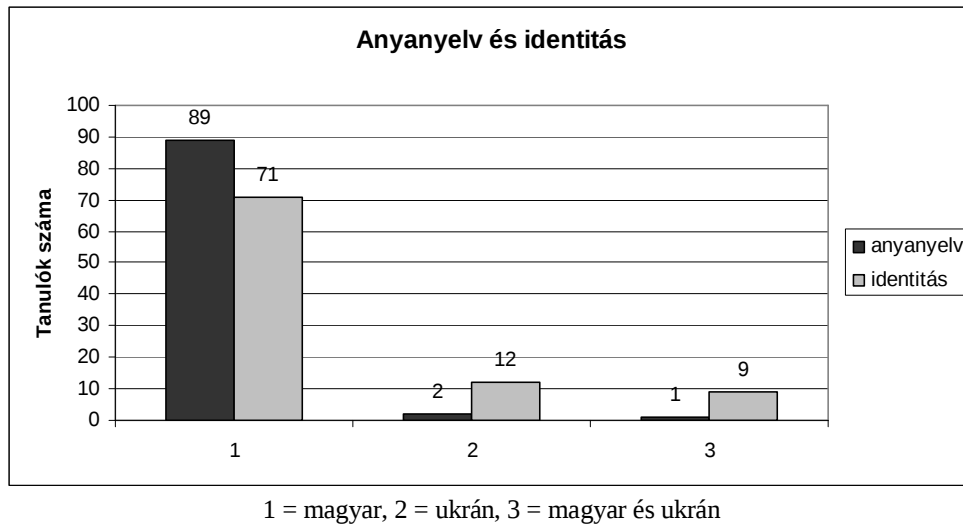
Arra a kérdésre, milyen nyelven beszélnek a tanulók a más iskolákba járó barátaikkal, összesen négyféle válasz érkezett. A tanulók több mint fele (kb. 55%) csak magyarul beszél a nem saját iskolájába járó barátaival. Mint ahogy már a 2. számú diagramból is kiderült, 24-en (26%) beszélnek ukránul a más iskolába járó barátaikkal, 16-an (17%) magyarul is, ukránul is, 2-n (2%) pedig azt mondták, hogy nincs más iskolába járó barátjuk. Ezekből az adatokból az derül ki, hogy a magyar gyerekek túlnyomó részt csak magyar gyerekekkel barátkoznak.

3.3 Identitás

Trimble-t és Dicksont (2004) idézve megismételjük, hogy az identitás kialakulásában általában az anyanyelv is döntő szerepet játszik. Ebből kiindulva feltételeztük, hogy a jelen kutatás résztvevőinél is ez figyelhető meg. Azonban a kérdőíves felmérés meglepő eredményeket hozott. A 3. diagramon jól látható, hogy míg 89 tanuló magyar anyanyelvűnek vallotta magát, mindössze 71-en mondták azt, hogy magyar érzelműek (ez 20%-kal kevesebb tanulót jelent). Nem várt eredmény az sem, hogy mindössze ketten vallották magukat ukrán anyanyelvűeknek, ezzel szemben 12-en (11%-kal többen) tekintették magukat ukrán identitással rendelkezőknek.

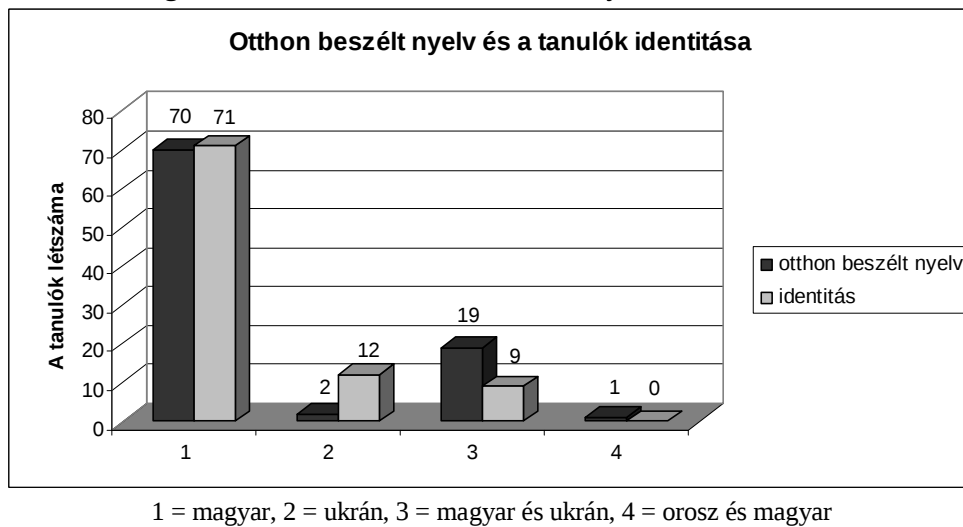
Korrelációs vizsgálatot végeztünk itt is az anyanyelv és az identitás közötti összefüggések megállapítására. A korrelációs együttható mértéke azonban igen alacsony ($r=.2$), ami arra utal, hogy a beregszászi ötödik osztályos magyar iskolások esetében az anyanyelv nem jelenti egyúttal az identitást is.

3. sz. diagram. A tanulók anyanyelve és azonosságtudatuk



A 4. sz. diagram összegzi a tanulók által otthon beszélt nyelvvel és nemzeti identitással kapcsolatos adatokat. Az adatokat korrelációs vizsgálatnak alávetve megállapíthatjuk, hogy az identitás inkább függ az otthon használt nyelvtől, mint az anyanyelvtől ($r=.4$). Ez azzal magyarázható, hogy sok a kétnyelvű vegyes házasság, ahol az egyik szülő magyar, a másik pedig ukrán. Ez az eredmény alátámasztja Root (1992) következtetését, miszerint a gyermek hajlamos a számára dominánsabb szülő identitását felvenni.

4. sz. diagram. A tanulók által otthon beszélt nyelv és nemzeti identitásuk



4. Következtetések

A kutatás eredményeiből kiderült, hogy a 92 beregszászi magyar tananyelvű iskolába járó ötödik osztályos tanulót biztatják a szorgalmas nyelvtanulásra. Döntő többségben a szülők, nagyszülők, rokonok teszik ezt kellő figyelemmel. A biztatás vagy motiválás leggyakrabban szóban történik, de akad non-verbális módszer is, pl. tankönyveket vásárolnak a tanulónak, vagy a szorgalmas tanulás fejében megjutalmazzák a tanulókat egy-egy utazással, melynek során gyakorolhatják a tanult nyelvet.

Sok gyermek már így 10-12 évesen is tisztában van azzal, hogy nagyobb eséllyel indulhat majd a munkaerőpiacon, ha anyanyelvén kívül más nyelveket is elsajátít (pl. az ukránt mint államnyelvet és az angolt mint világnyelvet).

Ezek a gyerekek teljesen tisztában vannak a nyelvtudás fontosságával és kellőképpen motiváltak is arra, hogy mind az ukránt, mind az angolt szorgalmasan tanulják. Hisszük, hogy a motiváció az egyik legfontosabb mozgatórugója a nyelvtanulásnak. Ha ezek a gyerekek mégsem érnek el sikereket egyik vagy másik nyelv tanulásában, akkor azt kell mondanunk, ez már nem csak az ő hibájuk. Felül kell vizsgálni azt is, milyen tantervek és tankönyvek szerint tanítják a tanulókat, illetve milyen az oktatás minősége.

Lehangoló az az eredmény, mely azt mutatja, hogy viszonylag magas az aránya azoknak a tanulóknak (29%), akik az iskolán kívül egyáltalán nem használják az ukránt, pedig sok gyakorlason keresztül lehet csak sikereket elérni. Kiváló helyszínek e célból a zeneiskolai foglalkozások vagy a sportedzések.

A vizsgált gyerekek körében az identitás nem az anyanyelvtől, hanem az otthon beszélt nyelvtől függ leginkább. Ezért alakult ki az az eredmény, miszerint bár a gyerekek döntő többsége (97%-a) magyar anyanyelvűnek mondta magát, mégis csak 80%-uk vallotta magát magyar identitásúnak. A tanulók 13%-a tartotta magát ukrán érzelműnek, míg 10%-uk vegyes (magyar és ukrán) identitásúnak vélte magát.

Ki kell emelnünk a pedagógusok felelősségét és szerepét a tanulók nyelvtanulásának, illetve identitásuk kialakulásának folyamatában. A szaktanároknak mindent el kell követniük, hogy kialakítsák a gyerekek nyelvtanulás iránti motiváltságát. Arra is képesnek kell lenniük, hogy a már kialakult motivációt fenntartsák és ne engedjék lankadni a tanulóban. A mindenkori osztályfőnökök és egyéb szaktanárok feladatát pedig abban látjuk, hogy segíteniük kell a tanulóknak kialakítani az egészséges identitástudatot, hogy érezzék a gyerekek, melyik nemzethez tartoznak.

IRODALOM

- Cheung, Y. W. 1993. Approaches to ethnicity: Clearing roadblocks in the study of ethnicity and substance abuse. In: *International Journal of Addictions* 28/12 1209–1226.
- Cohen, James 2008. Language and identity. *Encyclopedia of Bilingual Education*. SAGE Publications Online. [Retrieved 17 November, 2008].
http://www.sage-ereference.com/bilingual/Article_n163.html
- Cummins, J. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. In: *Harvard Educational Review* 56/1 18–36.
- Dörnyei Zoltán 1994. Understanding L2 motivation: On with the challenge! In: *The Modern Language Journal* 78 515–523.
- Husztai Ilona–Fábián Márta–Bárányné Komári Erzsébet 2009. Differences between the processes and outcomes in third graders' learning English and Ukrainian in Hungarian schools of Beregszász. In: Nikolov Marianne ed., 2009. *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters. 166–180.
- Krashen, Stephen 1996. *The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Molnár József–Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Nikolov Marianne 1999. 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. In: *Language Teaching Research* 3: 33–56.
- Pavlenko, Anna–Blackledge, Adrian eds., 2004. *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Phinney, Joan. 2003. Ethnic identity and acculturation. In: K. Chun, P. B. Organista, & G. Marin eds., *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. Washington, D. C.: American Psychological Association. 63–81.
- Root, M. P. P. 1992. Back to the drawing board: Methodological issues in research on multiracial people. In: M. P. Root ed., *Racially mixed people in America*. London: Sage. 181–189.
- Sheldon, Kennon. 2007. Extrinsic motivation. *Encyclopedia of Social Psychology*. SAGE Publications Online. [Retrieved 21 March, 2009].
http://www.sage-ereference.com/socialpsychology/Article_n207.html
- Suárez-Orozco, C.–Suárez-Orozco, M. M. 2001. *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trimble, J. E.–Dickson, R. 2004. Ethnic identity. *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. SAGE Publications Online. [Retrieved 7 March, 2009].
http://www.sage-ereference.com/applieddevscience/Article_n160.html
- Von Humboldt, A. (1985). Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einflub auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Riedel, M. ed., *Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung*. Stuttgart: Reclan. Vol. 7., 66–100.

Relationships between the identity and language learning of Beregszász/Berehovo Hungarian fifth graders

The article describes the results of a questionnaire survey about the relationships among identity, mother tongue and language use of 92 ten to twelve year old Hungarian learners in Beregszász/Berehovo, Ukraine. The study aimed to investigate how mother tongue, language use by the learners, and their identity are related. In many of the families Ukrainian is also used besides Hungarian. The results refuted the hypothesis that learners' mother tongue and national identity coincide. The correlational analysis did not show significant relationship between the first language and identity. However, the findings indicate correlation between identity and home language ($r=.4$), meaning that the language used at home is a stronger indicator of identity of learners of Beregszász/Berehovo Hungarian schools.

Nyelvhasználati jellegzetességek kárpátaljai kétnyelvű gyermekek beszédében¹

KARMACSI ZOLTÁN

A gyermeki nyelvfejlődés szempontjából a legelső társadalmi közeg a család, amely meghatározó szerepet tölt be a gyermek életében. A gyermek a családban sajátítja el az anyanyelvét. Azonban az anyanyelv elsajátítása mellett fontos szerepet kap a gyermek szocializációja, nyelvi szocializációja és identitástudatának megalapozása is. A családban történő nyelvelsajátítás spontán történik, tehát nem előre eltervezett elvek mentén, nem a nyelv tagoltságát, rendszerét tanulják a gyerekek.

Az anyanyelv elsajátítása fontos mértékben múlik azon, hogy van-e egyáltalán feldolgozandó nyelvi anyag, s ha van, akkor az milyen mennyiségben és minőségben áll a kisgyermek rendelkezésére a nyelvelsajátítás folyamatában (Kassai 2005: 143). Vagyis a gyermek nyelvi és kommunikatív kompetenciája, nyelvhasználata nagyban függ attól, hogy a gyermek milyen családban nevelkedik, milyen mennyiségű és minőségű nyelvi anyag áll a rendelkezésére. Mint köztudott, nincs két egyforma család. Így a gyermekek családokban különböző nyelvi hatásoknak vannak kitéve, különböző nyelvhasználati szokásmintákat, nyelvváltozatokat sajátítanak el a szüleiktől, különbözőképpen megy végbe a nyelvi szocializációjuk. Vagyis egy etnikailag homogén családban is nagyon sok tényező befolyásolja az anyanyelv elsajátításának folyamatát.

Az etnikailag vegyes házasságok esetében az anyanyelv(ek) elsajátítása és a szocializációs folyamatok még összetettebbek, akárcsak az identitás kérdése. Az ilyen családokban a mindennapokban két nyelv használatos, amely a gyermeket a különböző helyzetekben nyelvváltásra készítik.

Az etnikailag vegyes házasságokban rendszerint a szülők különböző anyanyelvűek, és a kommunikációjuk során az anyanyelvüket, vagy az anyanyelvüket is használják. Ez esetben az ilyen családban nevelkedő gyermeket a nyelvi anyag szempontjából minőségileg más, s talán mennyiségileg is több hatás éri, mint az etnikailag homogén környezetben felnövekvőt. Az etnikailag vegyes házasságokban nevelkedő gyermekek anyanyelv-elsajátításakor a két nyelvi rendszer elkülönítésére, az ekvivalencia párok elsajátítására, a különböző nyelvhasználati szinterek megfelelő nyelvének/nyelvváltozatának kiválasztására stb. is gondot fordít. Az ilyen gyermek beszédében a legtöbbször a nyelvek között munkamegosztás figyelhető meg, vagyis a szülőkhöz saját anyanyelvükön szólnak, s a nyelvhasználati szintereken is igyekeznek a megfelelő nyelvet, nyelvváltozatot használni.

2008-ban Kárpátalján 10 etnikailag vegyes (szláv²–magyar) családot, ahol 3–6 év közötti gyermek volt, látogattunk meg két alkalommal. A gyermekekkel egy irányított beszélgetést folytattunk, amely során az első terepmunkás főként magyarul, a második terepmunkás főként ukránul beszélt, illetve rögzítettük, amint a szülőkkel beszélgetnek, játszanak. A szülőkkel kérdőívet töltöttünk ki, amely a nyelvhasználat, nyelvismeret, identitás, nyelvi beállítottság témakörökben tartalmazott kérdéseket a gyermek nyelvhasználatában előforduló jelenségek tisztább megértéséhez.

Személy és nyelvismeret, mint a kódváltást befolyásoló tényező

A személy és nyelvismeret sok esetben egymástól nehezen elválasztható tényező, hiszen ha egy egyén csak X nyelven beszél, akkor világos, hogy a hozzá való beszéléskor az Y nyelvről való átváltás egyszerre személy és nyelvismeret függő is.

A családban a gyermek számára egyértelmű és már jól rögzült helyzet, hogy melyik szülőhöz milyen nyelven szólhat. Ilyen esetekben a gyermek habozás nélkül kódot vált a sikeres kommunikáció érdekében. Az alábbi idézetek ezt jól szemléltetik:

Sanyika 2003 Beregszász

ANYA: És mit szoktak azok a kalózkodni csinálni?

Sanyika: Szoktam velük kardozni, játszani.

БАТЬКО: *Пирати, а ще зчим граєшся, сол-* [És még mivel játszol, ka-]

Sanyika: *Солдатами.* [Katonákkal]

ANYA: És azok mit szoktak csinálni?

Sanyika: Szoktam velük katonázni, indiánozni, kalózkodni, dinoszauruszozni.

Viktor 2003 Munkács

Anya: És a zebra milyen?

Viktor: Gyors.

Anya: Nem.

Viktor: Nehéz.

Anya: Úgy fölrepült. Könnyű.

Батько: *Хто там ще біля зебри?* [Ki van ott még a zebra mellett?]

Viktor: *Біля зебри?* [A zebra mellett?]

A személy és nyelvismeret esetében bekövetkező kódváltás azonban nemcsak a szülők esetében figyelhető meg, hiszen a gyermek a terepmunkásoknak is az általuk leginkább használt nyelveken igyekszik válaszolni.

Tányka 2004 Fancsika

TM2: *А ти з'їла?* [És te megetted?]

AK: *Ho!* [Igen!] *З'їла перше сілько повно.* [Az előbb meg ettem ennyi sokat]

TM1: Mi van itt a fán?

AK: Papagáj.

Dórika 2002 Munkács

TM2: *Ну, куди прятався, дивись тільки виглядає так. За що він прятався?* [Hova bújt el, nézd, csak úgy kukucskál? Miért bújt el?]

Dórika: *За дерево.* [A fa mögé.]

TM1: Nézzed csak, fordítunk mégegyet. Mi történik itt?

Dórika: Bejött a *бабушка* [nagymamája] házába.

A személyek esetében bekövetkező nyelvváltás akkor is megfigyelhető, amikor nemcsak választ ad a gyermek, hanem ő maga kezdeményezi a beszélgetést:

Dani 2002 Munkács

TM1: És ezt apával játszod?

Dani: Igen. *Покажеш?* [Megmutatod?]

Мати: *Що?* [Mit?]

A személy nyelvismeretéhez való igazodás következtében bekövetkező kódváltás érdekes példája, amikor a munkácsi Viktor korábbi tapasztalatára hagyatkozva az ukrán nyelvű beszélgetésben a hozzá ukránul szóló TM1-nek magyarul válaszol:

Viktor 2003 Munkács

Anya: *А як його звали, то фамілія Чорбо, а звали як його?* [és hogy hívják őt, Csorba az a vezetékneve, és hogy hívják őt?]

Viktor: *Крістіан.* [Krisztián.]

Anya: *Крістіан. Він твої друг?* *Да?* [Krisztián. Ő a barátod? Igaz?]

TM2: *А у тебе багато друзів?* [És neked sok barátod van?]

Viktor: *Дівочка і хлопчик.* [Kislány és fiúcska.]

...

TM2: *То корабель?* [Az hajó?]

TM1: *Який корабель?* [Milyen hajó?]

Viktor: Ez a vízben él.

A nyelvválasztás, mint a kódváltást befolyásoló tényező

A nyelvválasztás, mint a kódváltást befolyásoló tényező a legjobban akkor figyelhető meg, mikor egy személlyel való társalgás esetében igazodik a gyermek nyelvválasztása az adott beszédpartner nyelvhasználatához. Ez jól megfigyelhető a beregszászi Sanyika édesapjával³ folytatott beszélgetésén:

Sanyika 2003 Beregszász

БАТЬКО: Ó, igen sikerült, egy sor megvan, Sanyika győzött, tovább. Nem, másodsorot pirosból. Milyen szín?

Sanyika: Piros.

БАТЬКО: És ez?

Sanyika: Piros.

БАТЬКО: Na, így megvan. Tovább, milyen szín megy? Ez milyen szín a kezében?

Sanyika: Kék.

БАТЬКО: Синій. [Kék.]

Sanyika: Синій [kék], rakhatom, apa?

...

Батько: Тімеа. [Tímea.]

Sanyika: Тімеа. [Tímea.]

Батько: Буде на слідуючий рік, да? [Jövőre lesz, igaz?]

Sanyika: Да. [Igaz.]

Батько: Бог допоможе, буде. [Ha az Isten megsegít, lesz.]

A téma, mint a kódváltást befolyásoló tényező

A beszéd témája szintén fontos tényező abból a szempontból, amely szerint a gyermek nyelvet választ. Pontosabban az a fontos, hogy az adott témáról/témával kapcsolatban a gyereket milyen nyelvű input információk érik, hiszen a felidézés, mesélés, vagyis az output információk is ezen a nyelven könnyebben lesznek előhívhatók. Olykor az is előfordul, hogy az átélés nyelvén kívül nem is tudja a családban használatos másik nyelven elmondani az adott eseményt, dolgot. Erre Vančoné Kremmer Ildikó (1998) is felhívja a figyelmet, sőt, ez különösen igaz akkor, ha magas érzelmi töltés is kapcsolódik az átélt eseményhez.

A téma a vizsgálat során leggyakrabban a mesék címei és főszereplői esetében eredményezett kódváltást, mint ahogy az alábbi esetekben is láthatjuk.

Sanyika 2003 Beregszász

TM1: Nézzed csk, ezt a mesét ismered?

Sanyika: Nem.

TM1: Nézzed csak, lapozzuk végig és utána.

TM2: Червона шапочка [Piros sapkácska=Piroska és a farkas].

Sanyika: Ez Piroska.

Tányka 2004 Fancsika

TM1: Nézd csak, mit kérdez Piroska tőle?

Tányka: Червона шапка. [Piros sapkácska=Piroska és a farkas.]

TM1: Ja az nem Piroska, az Червона шапка.

Tányka: Igen, őhő.

A fancsikai Tányka esete azért is érdekes, mert a magyar nyelvű szereplő-megnevezést javítja ki ukrán nyelven. Ebből arra következtethetünk, hogy a gyermek a Piroska és a farkas című mesét főként vagy kizárólagosan ukrán nyelven hallotta, s ezért könnyebb számára így azonosítani.

A téma csak ritkább esetben vált ki hosszabb terjedelmű kódváltást, mint például a munkácsi Dani esetében, amikor a képről való mesélés közben narratív módon elmeséli a mese lezáró részét:

Dani 2002 Munkács

TM1: Kit? Ki az az ötlet?

Dani: *Внучку. Кажє:* [Az unokát. Mondja:]

– *Бабусю чого у тебе такі великі уха?* [Nagymama, miért olyan nagyok a füleid?]

– *Щоб краще було чути.* [Hogy jobban haljalak.]

– *Бабусю чого у тебе такий великий нос і пот?* [Nagymama miért olyan nagy az orrod és a szád?]

– *Щоб тебе краще було відчувати.* [Hogy jobban érezzelek.]

– *Бабо, чого в тебе такі великі очі?* [Nagymama, miért olyan nagyok a szemeid?]

– *Щоб тебе було краще видно.* [Hogy jobban lássalak.]

– *Бабо, чого у тебе такий пот?* [Nagymama miért olyan nagy a szád?]

– *Щоб тебе було краще з'їсти!* [Hogy jobb legyen téged megenni.]

І з'їв. Спіймали вовка. А потім прийшли воїни, одрізали. [És megette. Elfogták a farkast. És majd jöttek a harcosok és levágták.]

Interferenciajelenségek és kölcsönzések a gyermekek beszédében

Az interferenciajelenségek és szókölcönzések pontos meghatározásának és a közöttük lévő határvonalak éles meghúzásának a kérdése mai napig nem egyértelmű. Ehhez hozzá kell még adnunk azt a tényt, hogy a 3–6 éves gyermek a nyelvi fejlődése valamilyen, a felnőttekétől eltérő szinten van, illetve azt, hogy mai napig vitatott, hogy a kétnyelvű gyermekek nyelvi rendszere hogyan épül fel. Ezért az ő esetükben még több nehézségbe ütközünk a két jelenség szétválasztásakor. Jelen munkában a Lanstyák István *Nyelvből nyelvbe* című könyvében leírt rendszert alkalmazom.

A gyermekek beszédében számos típusú interferencia fordul elő. Először is azokat nézzük meg, amikor a kommunikáció nyelvébe beépülő más nyelvű tömorféma a kommunikáció nyelvének toldalékmorfémáját veszi fel. Vagyis mint az alábbi példákban látni is fogjuk, hogy a magyar nyelvű beszédbe kerülő ukrán nyelvű tömorféma magyar toldalékmorfémát vesz fel.

TM1: Na itt mi történik? Azt is el tudod mondani?

Dóra 2002 Munkács: A *бабушкату* megette farkas.

Viktor 2003 Munkács: Én tőle elszökök és ő *здачат* [visszajárót] én pedig amikor ad én szépen tanulok, játszok, ő elment én is *здачат* [visszajárót] adok.

TM1: Micsodát?

Viktor: *Здачат.* [Visszajárót.]

Tányka 2004 Fancsika: Megmosni és enni. Ez meg *цібутька* [hagyma]. Hagyma.

Dani 2002 Munkács: Ой (.) a *яблочки* [almákat] szedi össze.

Ritkább esetben az is előfordul, hogy az ukrán nyelvű szövegbe kerülő magyar tömorféma vesz fel ukrán toldalékmorfémát.

Tányka 2004 Fancsika: öhö fújókát, *та давала Крістинка фужоку* [és Krisztinka adott fújókát]. *Жолтіко від неї взяв.* [Zsoltika meg elvette tőle.]

Dóra 2002 Munkács: *Один раз ми робили з апушом такі кружочки з сніга та у вікно кидали сюда.* [Egyszer mi csináltunk apuval hóból olyan köröcskéket, és ide dobáltuk az ablakba.]

A tömorféma és toldalékmorféma interferenciális viszonyába sorolnám még azt az esetet is, amikor egy ukrán nyelvű prefixum járul magyar nyelvű tömorfémához. Mégpedig azért sorolandó ide, mert ezek a magyar nyelvben toldalékmorfémaként jelennek meg.

Dórka 2002 Munkács: *Про furulya?* [A furulyáról?]

A második típusú interferenciák már szó, vagy szóértékű szerkezetek, szó szerkezetekként fordulnak elő a gyermek beszédében.

Dani 2002 Munkács: Egy bot. Olyan, ami van neki *ott валиебство* [varázslat] benne.

TM2: *А що їсть* farkas? [Mit eszik a farkas?]

Viktor 2003 Munkács: *Це, дрызуї farkas.* [Ez, másik farkas.]

A vizsgálatban résztvevő családok esetében előfordult olyan gyerek is, amelyik beszédében mind a magyar nyelvű szövegben ukrán nyelvű, mind pedig az ukrán nyelvű közegben lévő magyar interferencia is előfordul.

Tányka 2004 Fancsika: *Рóка у лісі живе* [az erdőben él].

...

Tányka 2004 Fancsika: Eszi megfele a rókát a *мишка*. Ha, ha ,ha

Viktor 2003 Munkács: *То cica така велика, не така дрыга.* [Az cica, olyan nagy, nem olyan más.]

...

Viktor 2003 Munkács: *Тыї* [itt] sok levél. Ez körte. Nagyon mérges.

A gyermekek beszédében vannak olyan esetek is, amikor nem egyszerű eldönteni, hogy milyen nyelvben történik interferenciahatás, hiszen eleve a kommunikáció alapnyelvének a kiderítése sem lehetséges. Az alábbi példákon az ilyen esetek figyelhetők meg.

Viktor 2003 Munkács: *Це* [Ez] sünike.

Dani 2002 Munkács: Ez *яїця*. [Ez tojás.]

Tányka 2004 Fancsika: *І це* olló

Az interferenciák egy újabb típusa az, amikor a két különböző nyelvű morféma egymás mellé kerülésekor az egyik morféma nem teljes (allomorf szerű) alakjában jelenik meg, mint ahogy a fancsikai Tányka esetében is láthatjuk:

Tányka 2004 Fancsika: *За cicky* [A cica után].

Itt jól látható, hogy a magyar nyelvű „cica” tömorféma nem teljes alakja veszi fel az ukrán toldalékokat és prefixumot, hanem egy hiányos „cic-” alakja.

Az előbbihez hasonló típusa az interferenciáknak, amikor a tömorféma két különböző nyelvű tömorfémának az összemosódásából jön létre. A beregszászi Sanyika beszédében két ilyen esettel is találkoztam. Az elsőben igazából a tömorféma, a „béka” szó utolsó hangja kerül pótlásra az ukrán nyelvből. Az első szótagban szereplő /é/ fonéma egyértelműen a magyar nyelvre utal, míg a második szótag /a/ fonémájának ukrán nyelvi kiejtése hozza létre ezt az interferenciát. A /k/ fonémát mindkét szótaghoz be lehet sorolni, hiszen egyformán ejtődik a magyar és ukrán nyelvben, ezért az interferencia hordozója csakis az utolsó hang lesz.

TM2: *зелений* [zöld], *так, а яка тварина?* [igen, de milyen állat?]

Sanyika 2003 Beregszász: *Да.* [Igen.]

TM2: *Ho, яка тварина прыгає?* [Na, milyen állat ugrál?]

Sanyika 2003 Beregszász: *Бéка.*

A fancsikai Tányka beszédében a szókölcsonzés számos példáját felfedezhetjük. Elsőként nézzük meg a magyar zsemle szó Kárpátalján használt magyar nyelvi helyettesítőjét, a direkt kölcsönszót, a bulacsát. Az alábbi részlet második sorában láthatjuk, hogy a gyermek magyar nyelvi környezetben magyar nyelvi hanglejtéssel

használja a *bulacska* szót, amikor a főként magyar nyelven beszélő terepmunkásnak válaszol. Majd a hanganyag röviddel ezutáni részében a főként ukrán nyelven beszélő terepmunkás kérdésére már a *bulacska* szót ukrán nyelvi hanglejtéssel mondja ki.

TM1: Mit süttött?

Tányka 2004 Fancsika: Bulacsját.

...

TM2: *Танько ти сьогодні була в садик? Що там було їсти?* [Tányka te voltál ma óvodába? Mit adtak enni?]

Tányka 2004 Fancsika: *Булочка*. [Zsemlét.]

TM2: *А що ще?* [És még mit?]

Tányka 2004 Fancsika: *Левеш*. [Levest.]

Újabb direkt kölcsönszó megjelenése is megfigyelhető ebben a szövegrészben. Azonban most a magyar nyelvű „*leves*” szó kerül ukrán nyelvű környezetben ukrán hanglejtéssel felhasználásra a „*cyn*” szó helyettesítőjeként. Ez természetesnek mondható, hiszen a két érintkező nyelvben nemcsak egyirányú az interferenciahatás, hanem oda-vissza érvényes. Persze az is igaz, hogy a kisebbségi nyelv irányából a többségi nyelv felé ez mindig kisebb mértékű, mint fordítva. S ezek a jelenség igen gyakran jelentek meg azokban az ukrán közösségekben, amelyek a magyarság felhígítására lettek politika célokkal betelepítve a szovjet éra idején. Illetve a magyar fennhatóság idején a ruszinság (ruténság) számos magyar szót emelt be a nyelvébe, mint akkori kisebbség, hiszen nagyon sok helyen csak magyarul tudták érvényesíteni magukat. Most nézzünk meg néhány ilyen jelenséget, ami a gyermekek beszédében is előfordult.

Például a fancsikai Tányka beszédében először is a „*kanycma*” ukrán szó teljes magyaros kiejtéssel (*kapusztá*) történik meg, de a gyermek rájön, hogy hibát vétett, s azonnal ki is javítja magát.

Tányka 2004 Fancsika: Ez meg kapusztá. *Kanycma* [káposztá].

A következő idevágó jelenséget szintén Tányka beszédében fedezhetjük fel. A kislány az asztal megnevezésekor az ukrán *стіл* megnevezés helyett egy sajátos helyi ukrán megnevezést, a *cmüł-t* használja, amiben az /ü/ fonéma minden kétséget kizárólagosan a magyar nyelvi hatás eredménye.

Tányka 2004 Fancsika: Ez *cmüł* [asztal].

Összefoglaló

A nyelv elsajátítása a gyermektől nagy erőfeszítést kíván még az egynyelvű, etnikailag homogén családokban is. Az etnikailag vegyes házasságokban a gyermekek számára az anyanyelv elsajátítása során két nyelvi rendszert kell elsajátítani, amely gyakran egyszerre tartalmazza a két nyelv elemeit kódváltás, kölcsönzés vagy interferenciák formájában. Továbbá a legtöbb ilyen családban, — mint ahogy a vizsgált családok esetében sem, — nincs előre eltervezett nyelvhasználati stratégia, amely esetlegesen megkönnyíthetné a gyermek helyzetét. A szülők esetében a családbeli nyelvhasználat legtöbbször a másik fél nyelvtudásának hiánya, illetve mert így alakult, így szoktuk meg kritériumok mentén valósul meg. Azonban sok családban mégis észrevehető, hogy a téma, a nyelvválasztás mellett az adott személy nyelvtudása is befolyásolja a gyermek nyelvhasználatát.

JEGYZETEK

¹ Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával.

² A szláv alatt értjük mind az ukrán, mind pedig az orosz nemzetiségű szülőket.

³ Az édesapa ukrán anyanyelvű és nemzetiségű, de jól beszél magyarul is.

IRODALOM

- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi Anikó 2004. A kárpátaljai magyarok kódváltási szokásairól, In: Beregszászi A.–Csernicskó I. szerk. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola–PoliPrint, Ungvár.
- Jarovinskij Alekszandr 1991. *A gyermekkori kétnyelvűség pszichológiai és pszicholingvisztikai kérdései*, Kandidátusi disszertáció, Pécs.
- Jarovinskij Alekszandr 1994. *Gyermekkori kétnyelvűség: előny vagy hátrány*, In: Regio 1994/5: 66–76.
- Karmacsi Zoltán 2005. *Etnikailag vegyes házasság – „vegyes” nyelvhasználat?*, In: Acta Beregsasiensis 4. évfolyam, 4. szám: 127–153.
- Karmacsi Zoltán 2006. Interferencia-jelenségek az etnikailag vegyes házasságokban nevelkedő gyermekek beszédében, In: Benő Attila és Szilágyi N. Sándor szerk. *Nyelvi közösségek — nyelvi jogok*, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Kolozsvár.
- Karmacsi Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvhasználat*, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász.
- Kassai Ilona 2005. A család, mint nyelvmester, A környezeti nyelv szerepe a nyelvelsajátítás folyamatában, In: Balázs Géza és Grétsy László szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, 143–164.
- Lanstyák István 2006. *Nyelvből nyelvbe, Tanulmányok a szókölcsonzésről, kódváltásról és fordításról*, Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Lengyel Zsolt 1981. *A gyermeknyelv*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lengyel Zsolt 1993. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*, Veszprém.
- Mirnic Károly 1994. *Kétnyelvűség a vajdasági vegyesházasságokban*, In: Regio 1994/4: 117–127.
- Navracsics Judit 1999. *A kétnyelvű gyermek*, Corvina, Budapest.
- Réger Zita 1990. *Utak a nyelvhez*, Akadémia Kiadó, Budapest.
- Vančóné Kremmer Ildikó 1998. Észrevételek a gyermekkori kódválasztás és kódváltás változásairól, In: Lanstyák István és Simon Szabolcs szerk. *Tanulmányok a magyar-szlovák kétnyelvűségről*, Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

Language use peculiarities in the speech of Transcarpathian bilingual children

The paper presents the language use habits of 10 three to six year-old Transcarpathian children living in ethnically mixed families. This is done based on the results of guided interviews. The phenomena of code-switching, loading, and interference can be observed. The child's language choice depends mainly on the topic, the language knowledge of the interlocutor, and the interlocutor's choice of language.

Az ukrajnai névadás jogi hátteréről

KOVÁCS ANDRÁS

1.1. Bevezetés

A névadás, a névválasztás nem mindennapi esemény az ember életében. Vannak, akik hosszú éveken keresztül készülnek eme különleges alkalomra, mely gyermekük egész életét meghatározza majd. A névválasztáskor a szülőnek többféle szempontot kell figyelembe venniük. A szempontok közül leggyakrabban az esztétikai dominál, ami sokaknál a névdivatból gyökerezik. Napjainkban jól kimutatható, hogy a szülők oly módon követik a divatot, hogy az adott közösségben ritka vagy nem használatos nevet választanak.

Az elmúlt századot megelőzően az orvostudomány nem tette lehetővé, hogy születés előtt kiderüljön a leendő gyermek neve, így minden családnak effektíve két nevet kellett választania. A névválasztáskor anyanyelvi környezetben leginkább a hagyományra, a magyaros nevek használatára, az adott családban előforduló keresztnév örökítésére törekedtek. Adataim szerint kevesebb hangsúlyt fektettek a jó hangzásra.

Napjainkban az orvostudománynak köszönhetően már a magzati formában lévő embrióról megállapítható a neve. Ez felezi, pontosítja a lehetőségeket, nagyobb körütekintést biztosít, aminek köszönhetően névadás folyamata már a születést megelőzően befejeződhet. Egyesek a ma divatos gyakorlat szerint kettős keresztnevekben gondolkodnak, míg mások a közelmúlt hagyományát követve továbbra is egy nevet választanak.

1.2. A névadás körülményei

Az egyre fogyó kárpátaljai magyarság nagy része — vizsgálataim alapján — nem tekint tudatosan a névadás, az anyakönyveztetés fontosságára, a nemzetiességre. Sokaknál nem szándék a nemzeti hovatartozás kinyilvánítása, sőt, egyre többen vannak, akik a társadalmi versenyképesség érdekében olyan nevet választatnak, amely jól beillik a szláv névhasználatba. Mások a régi rendszer maradványaként, az új törvények, szabályok ismerete nélkül választanak nevet és hagyatkoznak a jegyző, az anyakönyvvezető belátására a névbejegyzés tekintetében. Megint mások viszont körütekintően szemlélik a törvény adta lehetőségeket, és azokat tudatosan alkalmazzák a névadás gyakorlatában.

2. Az anyakönyvezés gyakorlata

2.1. A volt Szovjetunióban

A Szovjetunióban egységes törvények, szabályok szerint történt az anyakönyvezés. Az újszülött állami anyakönyveztetésénél a jegyző nemzetiségtől függetlenül minden nevet államnyelvi formára változtatott, „oroszosított”. Így lett a magyar *Andrásból Andrej*, az *Erzsébetből Elizaveta* stb (vö. Kovács 2008a). A magyartalanságot tovább fokozta, hogy a vezetéknév és a keresztnév mellé kötelező elemként a szlávban megjelenik az apai név, mely a pontosabb azonosítást hivatott szolgálni (vö. Csernicsko 1997: 162–7). A jegyzők és anyakönyvvezetők — elmondásuk szerint — esetenként kivételt tettek, s aki ragaszkodott hozzá, annak gyermekének nevét magyaros formában anyakönyvezték. (Meg kell jegyeznünk, hogy ezek elenyésző számban történtek, csak példaértékű jelenségnek számítanak.) A nevek bejegyzéséhez az állam különböző névszótárakat biztosított, melyek sok hivatalban mind a mai napig megtalálhatók, néhol használatosak is. Ezen kiadványok az ukrán és orosz nemzetiségűek anyakönyveztetésénél nyújtottak leginkább segítséget. Ilyen például a több kiadást is megért *Словник власних імен людей*, melyben az adott név után zárójelben megtalálható az apai név női és férfi változata. E kiadványok nem nyújtottak viszont segítséget a nemzetiségi kisebbségek neveinek anyakönyveztetésénél (vö. Левченко–Скрипник–Дзятківська 1972).

2.2. Magyarországon

Magyarországon az 1982. évi 17. számú törvényerejű rendelet intézkedik a névviselésről, mely előírja, hogy az anyakönyvbe kizárólag a Magyar utónévkönyvében szereplő neveket szabad bejegyezni. Mindez nem vonatkozik a Magyarországon élő nemzetiségekre és a nem magyar állampolgárookra. A rendelet legfontosabb szabálya, hogy egy személy legfeljebb 2 utónevet kaphat, nemének megfelelően. Az utónévkönyvben nem szereplő nevek kérelmezése esetében a szülőnek az MTA Nyelvtudományi Intézetétől kell szakvéleményt kérniük. A törvény lehetőséget ad a szülőnek arra, hogy 14 éven aluli gyerekük utónevét egyszer módosítsa. (Ladó – Bíró 2005: 6-7.) Az utónévkönyv ily módon nem korlátozza a névadási gyakorlatot, leginkább javaslatot tesz.

A Magyarországon élő nemzetiségek névadásáról Fercsik Erzsébet – Raácz Judit Keresztnevek enciklopédiája c. munkájában olvashatunk. 2004. január 1-je óta a törvény a következőképpen szabályozza a keresztnevek választását: „A nemzeti etikai kisebbséghez tartozó személyek gyermeküknek nemzetiségüknek megfelelő utónevet is adhatnak, valamint kérhetik saját utónevüknek a megfelelő nemzeti utónévre történő javítását, továbbá joguk van családi és utónevüknek anyanyelvük szabályai szerinti anyakönyvezéséhez.” Ettől az évtől a nemzetiségek az érintett országos kisebbségi önkormányzatok által összeállított nemzeti utónévjegyzékből választhatnak. Ha valaki ebben nem talál gyermeke számára megfelelő nevet, akkor állásfoglalást kell kérnie a név anyakönyvezhetőségéről az illetékes kisebbségi önkormányzattól (Fercsik – Raácz 2009: 23).

2.3. Ukrajnában

A rendszerváltást követően az önálló ukrán állam 1996-ban fogadta el a jelenleg is érvényben lévő alkotmányát. Több cikkelye foglalkozik nyelvekre vonatkozó tételekkel, de egyikben sem tér ki külön a névadásra, az anyakönyvi bejegyzés formáira. A törvény adta lehetőségekről legegyszerűbben az anyakönyvi hivatalokban vagy a községházakon kaphatunk felvilágosítást. Az illetékesek elmondása szerint Ukrajnában a nemzeti kisebbségeknek az anyakönyvi bejegyzésnél nem kell törvények szövevényét szem előtt tartaniuk, nem kell egy meghatározott névlistából választaniuk. A jog lehetőséget biztosít, hogy a szülők gyermeküknek a számukra legkedvesebb nevet válasszák. A keresztnevek adományozása, különösen a szláv nyelvben nem lévők, vagy a becéző formák, szintén a szülők döntése és kérése alapján kerülhetnek bejegyzésre. A kötelezően kitöltendő űrlap utolsó, megjegyzések rovatába az ilyen eseteket, mint szülői kérést tüntetik fel (*Ім'я дитини дано на вимогу батьків*), melyet mindkét szülőnek kézjegyével kell ellátnia. Törvény szabályozza viszont a választható nevek számát. Ukrajnában hivatalosan két utónév választható. Ez azokra nem vonatkozik, akik nemzeti jellegként három vagy annál több nevet viselnek, s kívánnak adományozni gyermeküknek.

A keresztnevekhez hasonlóan a szülők írásba foglalt közös megegyezéssel eldönthetik, melyikük nevét örökítse tovább gyermekük.

2.3.1. Érdemes külön szólni az *asszonynevekről*. Az asszonynevek esetében a feleségnek joga van eldönteni, hogy felveszi férje vagy megtartja saját családnevét, esetleg megtartja családnevét, s párhuzamosan felveszi mellé férje vezetéknévét is. A törvény lehetőséget ad továbbá arra, hogy a férj elhagyva saját nevét, a házasságkötést követően felesége nevét hivatalos névként viselje. Ez utóbbira nagyon ritkán van példa. Egyre gyakoribb viszont az, amikor a feleség a saját nevét megtartva viseli választottja családnevét, s ilyenkor közös megegyezés alapján dönthetnek a név sorrendjéről: *Balla-Molnár Éva*.

2.3.2. Ukrajnában lehetőség van a család- és a keresztnév megváltoztatására. A családnév megváltoztatásához kérelemmel kell fordulni a járási anyakönyvi hivatalhoz. A több hetet igénylő folyamat során jogilag ellenőrzik a kérelmező adatait, különös figyelmet fordítva arra, hogy volt-e ezt megelőzően büntetve. Ha nem találnak semmilyen törvényellenességet, akkor engedélyezik a kérelmezett név hivatalossá tételét. (vö. Kovács 2008b: 394–398). Hasonló módon történik a keresztnév megváltoztatása is.

Jelenleg a 2008-ban kiadott *Правила реєстрації актив цивільного стану в Україні* című kiadványban (ukrán nyelven) olvashatunk részletesen a fent nevezett bejegyzések módjairól. A kiadvány 3. fejezetének első részében a gyerekek születésének és származásának bejegyzéséről tájékozódhatunk.

3. Összefoglalás

A kárpátaljai magyarság névadását a jogi gyakorlat nem korlátozza. A szülők szabadon dönthetnek gyermekük nevének választásakor. A választott név államnyelvi bejegyzését egyéni kérés szerint érvényesíthetik. Ez a szabadság esetenként helytelen döntések forrása is lehet. Előfordul, hogy a szülők által választott (divatos vagy a közösségben nem gyakori) keresztnév a családnévvel összeolvasva negatív hangzással, jelentéssel bír. Az anyakönyvezetők kötelessége, hogy felhívják a hozzátartozók figyelmét a név vagy annak becéző formájának, jelentésének esetleges negatív következményeire a gyermek életében.

IRODALOM

- Csernicskó István 1997. „Imja otcsesztvo” (Az apai név használatáról a kárpátaljai magyarok körében). In: B. Gergely Piroska – Hajdú Mihály szerk., *Az V. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai (Miskolc, 1995. augusztus 28–30.)*. MNyTK. 209. Budapest–Miskolc. 1: 162–167.
- Fercsik Erzsébet – Raátz Judit 2009. *Keresztnevek enciklopédiája* A leggyakoribb női és férfinevek. Budapest: Tinta Kiadó.
- Kovács András 2008a. A kárpátaljai magyar keresztnévek orosz/ukrán átírásának néhány jellemzője (Beregszász környéki példák alapján). In: *Félúton IV.*, Budapest. <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/> (Megjelenés alatt).
- Kovács András 2008b. Újabb kori családnév-változtatások a kárpátaljai magyarok körében. In: *Név és valóság A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*, Budapest, 2008: 394–398.
- Ladó János—Bíró Ágnes 2005. *Magyar utónévkönyv*. Budapest, Vincze Kiadó.
- Ukrajna Alkotmánya* 1997. Ungvár: Kárpáti Kiadó.
- Правила реєстрації актив цивільного стану в Україні* 2008. Ужгород: Ліра.
- С. П. Левченко — Л. Г. Скрипник — Н. П. Дзятківська 1972. *Словник власних імен людей*. Київ: Наукова думка.

About the legal background of naming in Ukraine

The author of the study summarizes the possibilities of giving birth names of the Subcarpathian Hungarians according to the Ukrainian rules of naming. After construing the conditions of naming he writes about the practice of registration. Registration in the former Soviet Union, in Hungary and Ukraine are discussed separately. It is highlighted that in Ukraine national minorities have juridical rights to give names to their newborns and register them according to the rules of their native language.

A mai magyar nyelvváltozatok megítélése több időmetszetben

P. LAKATOS ILONA és T. KÁROLYI MARGIT

1. „Bizonnyal nem véletlen, ahogyan egy közösség a saját maga által beszélt nyelvhez viszonyul, ahogy ezt a nyelvet ön maga számára bemutatja. Kivált igaz lehet ez a nyelv rétegzettségével kapcsolatban. Vagyis egy valós nyelvnek, a mi esetünkben a magyar nyelvnek a változataihoz s változatoknak a magyar nemzethez, a magyar kultúrához, annak egészéhez és tagoltságához való viszonyával. ... Amióta a magyar kultúra figyelmet fordít a nyelvre, szorosabban a magyar nyelvre, egyik legfontosabb kérdésként fogalmazódik meg a közösség és a nyelv egymáshoz való viszonya” (Tolcsvai Nagy 2004: 72).

A nyelv kategorizálásának nyelvtudományi és szociolingvisztikai modelljeit az utóbbi évtizedekben többen elemezték (l. pl. Nyírkos 1981; Wacha 1992; Tolcsvai Nagy 2004). A jelen előadás keretében nem célunk sem az elméleti alapvetés, sem a mégoly vázlatos áttekintés sem. Fontosnak tartjuk viszont Tolcsvai Nagy Gábornak azt az elméleti fejtegetését, mely szerint „A nyelvi rétegződésmodellek tehát erősen kötődnek közösségértelmezésekhez és a mögöttük levő ideológiákhoz” (Tolcsvai Nagy 2004: 86). A hagyományos modellek szerint az ún. zárt kánont képviselik, mely aszerint értékeli, hogy valami beletartozik az adott nemzeti vagy társadalmi közösség által elfogadott kánonba vagy sem.

A másik típusba tartozókat, a labovianus szociolingvisztikai nézőpontra alapulókat pedig nyitott hálózatot érvényesítőknak nevezi, „amelyek határozatlanul képesek befogadni dolgokat, így a hálózatok rendszerét határtalanul teszik, amennyiben nem jelölök ki a nemzet vagy a társadalom pontos körvonalait” (vö. Tolcsvai 2004: 86). Az identitás formálásában mindkettőnek fontos a szerepe, s a kettő egymás hatását kiegészítheti, ezért tehát a beszélőközösségnek a nyelvváltozatokhoz való viszonyulása alkalmas lehet arra, hogy következtetéseket vonjunk le a nemzeti, a lokális és a csoportidentitások erősségére, jellemző tartalmi jegyeire vonatkozóan.

Jelen előadásunkban nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó tesztekkel származó empirikus (metanyelvi) adatok alapján kisebb (gimnáziumi és főiskolai) beszélőközösségeknek a saját maguk által beszélt nyelvhez/nyelvváltozatokhoz való viszonyát vizsgáljuk, mert úgy véljük, a viszonyulás, a reflexiók és a nyelvről/nyelvváltozatokról mondott értékítéletek a nyelvi tudatossághoz és attitűdhez kapcsolódva vagy azon túlmutatva is értékes adatokat szolgáltatnak az identitás kérdésköréhez, mivel az identitás „szociolingvisztikai vizsgálatából megannyiszor nyilvánvalóvá válik, hogy a különféle, kontextusokhoz kötött társadalmi identitásokhoz meghatározott nyelvhasználati jegyek rendelődnek” (Bartha 2005: 5).

Feltételezzük, hogy az empirikus adatok elemzéséből körvonalazódik az adott korosztály identitáshálózata, illetve a különböző nyelvváltozatok identitáshordozó, identitásjelölő szimbolikus funkciója. A különböző időmetszetekből származó adatok természetesen lehetőséget adnak másfajta következtetések — pl. az attitűd, stigmatizáltság változása — levonására is.

A vizsgálatokat két, illetőleg három időmetszetben végeztük kérdőívek segítségével.

1. táblázat. Az adatközlők megoszlása a különböző időmetszetekben

	1996.	2002.	2009.
Középiskolás diákok	21	0	26 + 23
Tanárszakos 4. éves főiskolai hallgató	30	25	0
Magyar alapszakos hallgatók	0	0	24

A hét nyitott és a két zárt kérdés segítségével a nyelvváltozatok mibenlétével, funkciójával, presztízsével, a magyar nyelvnek az európai uniós helyzetével kapcsolatos, illetőleg az egyetemes és a kisebbségi magyar sztenderdről való tudást, és a beszélőközösségeknek az egyes változatokhoz való viszonyulását vizsgáljuk. Támpontot kaphatunk arról, hogy mennyire normatív beállítódású a vizsgált közösség, hogyan alakul a sztenderd presztízse, a nyelvhasználat mekkora hatással van a társadalmi érvényesülésre (vö. Domonkosi 2005: 67). A kérdéssorral a nyelvi attitűd és annak három komponense (a kognitív, az affektív és a cselekvésbeli) is vizsgálható. Kérdés lehet az is, hogy mennyire kapjuk vissza a saját véleményeket, és milyen mértékben a társadalmilag kívánatos válaszokat. Van-e különbség az egyes tanulói korosztályok között? stb. A középiskolás diákok a szociolingvisztikai szempontokat figyelembe vevő rétegződésmodellt tanulták, a főiskolai hallgatók pedig a felmérés idejére már befejezték a szociolingvisztikai alapozást. Joggal feltételezhettük tehát, hogy a különböző beszélőközösségbe tartozó egyének számára mindkét fajta tudás megfelelő alapot ad a nyelv mindennapi használatának megfigyelésére (vö. Pléh-Bodor: 2001: 3–19).

(A 2009-ben használt kérdőívet az 1. sz. melléklet tartalmazza. A különböző időmetszetek kérdőívei a bekövetkezett társadalmi, politikai stb. változások miatt nem teljesen azonosak.)

2. A nyelvváltozatok különböző időmetszetben történő felsorolásában igen nagy szóródás figyelhető meg. Az 1996-os válaszok inkább a hagyományos rétegződésmodellek fogalomrendszeréhez kapcsolódnak minden vizsgált közösségben (irodalmi nyelv, köznyelv, tájnyelv, csoportnyelvek). A főiskolai hallgatók 2009-es adatai közelebb állnak a szociolingvisztikai megközelítéshez sztenderd és nem sztenderd változatokat sorolnak fel, a szleng és a diákn nyelv a válaszok 2/3-ában megjelenik. A 2002-es válaszadók köztes helyet foglalnak el a két minta között, már csak 20%-uk (5) nevezi a sztenderdet irodalmi nyelvnek, 80%-uk köznyelvnek, de senki nem használja a sztenderd kifejezést, holott a szociolingvisztikában tanultak a sztenderdről és a sztenderdizációról.

A válaszadók közel fele fontosnak tartja a köznyelvet a nyelvhasználat módja szerint is megkülönböztetni: írott és beszélt köznyelv. A nem köznyelvi változatok között a többség felsorolja a diákn nyelvet, illetve többen külön a *szleng*et. Egyetlen adatközlő sem említi viszont a regionális köznyelvet, annak ellenére, hogy szociolingvisztikából már hallott róla.

2009-ben a 11. és 12. osztályos gimnáziumi tanulók 20%-a Sebestyén Árpád (1988: 117–118) rendszerét adja meg (normatív-területi-társadalmi nyelvváltozatok), elismerve ezzel a nyelv változatokban való élését, de tagadva azt, hogy a nyelven belül minden nyelvváltozatnak, sőt beszélőközösségnek megvan a maga normarendszere; és erősítve ezzel a sztenderden kívüli nyelvváltozatok stigmatizáltságát.

Elenyésző számban ugyan, de minden mintában akadnak olyanak, akik nyelvváltozatnak csak a nem sztenderd változatokat tekintik. A középiskolások anyagában a nyelvvaltozat gyakran keveredik a stílusréteggel (irodalmi nyelv – szépirodalmi stílusréteg!) és a nyelvjárástípusokkal. Az eredmények azt is mutatják, hogy a különböző oktatási szinteken és stúdiumokon szerzett ismeretek kontaminációja minden évfolyamon megjelenik, bizonyítva, hogy az iskolai oktatás egyik nagy hibája a terminológiai bizonytalanság, a sztenderd fogalmának mellőzése, az újabb irányzatok és módszerek kiiktatása a tanításból (vö. Marusnik 2008: 96).

3. Annak minősítésében, hogy „*Véleménye szerint az emberekben tudatosul-e a változatok különbsége*” az első két időmetszetben a válaszadók 90%-a válaszol igennel, a 2009-es válaszok jobban megoszlanak. A főiskolai diákok harmada úgy véli, hogy nem mindenkiben, mert „*ha tudatosulna, nem használna szleng*et, illetve nyelvjárást hivatalos

helyen.” „Érzik a különbséget, de tudatosságuk csak illembeli.” Az igennel válaszolók közül többen is kiemelik a kommunikációs helyzet meghatározó szerepét, ill. a nyelvjárások stigmatizáltságát, hogy a *nyelvjárási anyanyelvű beszélők nem otthoni környezetben a köznyelvi normához igazodnak*, ill. azt, hogy a *beszélők felismerik a más nyelvjárásterületről származókat*. „... egyfajta előítéllettel él az emberek többsége azokkal szemben, akik valamilyen nyelvjárást beszélnek. Megértik őket, de mégis kigúnyolják nyelvhasználatuk miatt” (I. éves városi lány).

A 2009-es felmérésben a 11. osztályosok 77%-a, a 12. osztályosok 56%-a szerint tudatosul az emberekben a nyelvváltozatok különbsége. A legtöbb igenlő válaszadó a kommunikációs helyzet és a kommunikáció tényezőinek megfelelő választás tudatosságát, szükségszerűségét emeli ki: *bizonyos helyzetekben tudatosan választunk vagy kerülünk bizonyos nyelvi elemeket, nyelvváltozatokat*.

A főiskolai hallgatók és a középiskolások között viszont lényeges különbség, hogy míg a főiskolások elsősorban a kommunikációs helyzethez rendelik a változatokat, illetőleg explicit módon fejtik ki a nyelvváltozatok különbözőségének okait, addig a középiskolai tanulók a beszélőközösség repertoárjának elemeit és a beszélőközösség szociokulturális rétegzettségének jellemzőit emelik ki, implicit módon utalva a nyelvváltozati különbségek tudatosításainak okaira. Ily módon az alábbi ellentétpárok bonthatók ki a középiskolai tanulók válaszaiból:

szociokulturális jellemzők alapján	a nyelvi repertoár alapján	a beszédstílus alapján
falusiak – városiak műveletlenek – tanultak idősek – fiatalok	szaknyelv – köznyelv nyelvjárás – köznyelv szleng – hivatalos nyelv	formális – informális familiáris – hivatalos

4. Változott annak megítélése, hogy *„Véleménye szerint a nyelvhasználat befolyásolja-e napjainkban a társadalmi érvényesülést?”* 1996-ban a főiskolai hallgatók 70%-a válaszolt igennel, a két későbbi felmérésben viszont már 91, ill. 100%-a. Többen kiemelik azt, hogy ez már egészen korán, az iskolás korban elkezdődik a nyelvjárások stigmatizáltsága miatt, *amikor a falusi gyerek városi iskolába kerül ... a nyelvjárási beszédet nem tolerálják stb.* Az elhelyezkedés, a társadalmi mobilizáció feltétele a sztenderd ismerete.

Hasonló véleményeket fogalmaznak meg 2009-ben a középiskolai tanulók is, akiknek mindössze 8%-a írja azt, hogy a nyelvhasználat nem befolyásolja a társadalmi érvényesülést. A köznyelv presztízsét a nyelvjárások és a szleng stigmatizációját mutatják alábbi véleményeik: *„Aki szlengesen vagy tájszólással beszél, azt kinevetik, vagy akár nem veszik fel bizonyos munkahelyekre.”* „*Akik nem a köznyelvet beszélnek, kevésbé veszik figyelembe, mert azt hiszik, műveletlenek.*” Egy-két válasz azt sejteti, hogy a „szép” és „helyes” markerekkel jellemzett köznyelvet a médiához, a médiában jellemző nyelvhasználathoz kötik (vö. Marusnik 2008: 93–94.). A fenti kérdésre adott válaszokban időnként felsejlik a nyelvváltozatok beszélőközösségekhez kapcsolása, és ebben az összefüggésben a nyelvváltozatok választásának identitásjelölő szerepe is: *„attól függően választom meg a nyelvváltozatot, hogy milyen társadalmi csoportban szeretnék érvényesülni”*.

5. A nyelvjárásokhoz való viszonyulást több kérdés is vizsgálta. Az *„Ön szülőhelyén él-e még a helyi nyelvjárás?”* kérdésre a falusi származású főiskolai hallgatók 72%-a s a városi válaszadók 55%-a válaszolt igennel, de saját bevallása szerint a falusiaknak csak 32%-a s a városiaknak 22%-a használja otthon, családi körben, az idősebbekkel beszélgetve *„ha hazamegyek”*, vagyis szimbolikusabb, identitásjelölő funkcióban. A két időmetsetből származó válaszok összevetéséből az a tendencia sejlik fel, hogy a főiskolások

körében a korábbi felméréshez viszonyítva csökkent a nyelvjárások stigmatizáltsága; a kilencvenes évek közepén csak 16%-uk nyilatkozott úgy, hogy nyelvjárásban is kommunikál. Biztató tanulsággal szolgál az évfolyamok szerinti összevetés. Az adatsorok azt jelzik, hogy a főiskolán eltöltött évek számával egyenes arányban nő a nyelvjárások elfogadottsága. Az elsőévesek választását jobban befolyásolja a társadalmi értékítélet, mint a felsőbb évesekét. Ezt erősíti meg a nyelvváltozatok értékelése is: az első és a 4. évfolyam értékátlaga között 1,64 a különbség. Annak megjelölésében, hogy kik a nyelvjárások hordozói viszont egyetértés uralkodik: falusi, idős, alacsony iskolai végzettségű, kevésbé művelt vagy műveletlen emberek.

A középiskolásoknál ugyanezt az eredményt kapjuk, csak egy-egy adatközlőnél társul a nyelvjárási beszédhez a hagyományörzés, illetve a szociolingvisztikában is fontos nyelvmegőrzési tényezőként kezelt nyelvtadási lánc meg nem szakadására való utalás (Fishmann 1991): „*olyan családokban beszélnek, amelyekben a helyi nyelvjárást generációról generációra adják tovább*” (11. osztályos tanuló). Néhány véleményben megjelenik az elsődleges nyelvi szocializáció meghatározó szerepe is: „*aki ebbe született, az beszél is*”. A nyíregyházi lakosú és nagy többségében Nyíregyházán is született középiskolai tanulók többségének véleménye szerint szülőhelyükön még él a nyelvjárás (11. osztályosok: 73%, 12. osztályosok: 48%). Érdekes ugyanakkor, hogy a 12. osztályosok közül többen vállalják nyelvjárási beszédüket (30,4% ↔ 11,5%). Szociokulturális háttérük vegyes. Viszont mindannyian hangsúlyozzák, hogy csak familiáris környezetben beszélnek nyelvjárásban. „*Utcán nem igazán, mert rosszul néznének az emberre.*” A nyelvjárások lokális identitásjelölő funkcióját mutatja, hogy a falusi származású főiskolai hallgatók egyharmada szintén vállalja, hogy otthon, családi körben, idősebb emberekkel nyelvjárásban beszél.

6. A nyelvváltozatok hierarchiájára a 2002-es felmérésben kérdeztünk rá először. 1-től 5 pontig lehetett értékelni a különböző nyelvváltozatokat. A főiskolások körében a nyelvváltozatok értékhierarchiájában a *beszélt köznyelv* áll az élen, második az *írott köznyelv*, a harmadik–negyedik helyet közel azonos értékkel a *diáknyelv* és a *nyelvjárás* foglalja el (3,27–3,3) s végül a sereghajtó 1 egész pontos lemaradással a *szleng*, vagyis a szleng stigmatizációja a főiskolások körében jóval erősebb, mint a nyelvjárásoké. Az eredmények véleményünk szerint megegyeznek egy normakövető társadalom értékítéletével. Az adatokból arra is lehet következtetni, hogy a csoportidentitás vállalása az életkorral fordított arányban áll, saját nyelvváltozatukat az elsőévesek értékelik legmagasabbra.

A többi kérdésnél is láthattuk, hogy a 11. és a 12. osztályosok ítéletei között lényeges különbségek húzódnak. Míg a 11. osztályosok normakövetők, egyértelmű a beszélt nyelv presztízse (4,25), [a további sorrend: írott köznyelv 3,9; diáknyelv 3,8; szleng 3,2; nyelvjárás 3,05], a 12. osztályosoknál a nyelvjárás egyértelműen stigmatizálódik, a beszélt és írott köznyelv presztízse csökken, saját nyelvhasználatukat értékelik a legtöbbször. Sorrend: diáknyelv 3,6; szleng 3,5; írott köznyelv 3,4; beszélt köznyelv 3,3; nyelvjárás 2,2. A 12. osztályosoknál tehát lényegesen erősebb a csoportidentitás, mint a 11. osztályosoknál volt. Hasonlót tapasztaltunk a magyar alapszakos hallgatók körében is, ahol szintén 3,3-es értéket kap a diáknyelv (Vö. 2., 3. sz. melléklet).

7. A 2002-es kérdőívben új nyitott kérdésként szerepelt az alábbi: „*Fejtse ki, az Ön véleménye szerint mi lesz az anyanyelv funkciója Európában?*” A nyitott kérdésre adott válaszok a várható két nagy csoportba rendezhetők a középiskolásoknál 2009-ben:

A) szerepe megmarad, sőt erősödhet, hiszen funkciója	11. oszt. 12. oszt.	
– a nemzeti identitás megőrzése		
(összetartó; öntudatot növelő; gyökereket adó)	31%	40%
– a nyelvi és kulturális sokszínűség fenntartása	<u>15%</u>	<u>13%</u>
	46%	53%

Néhány válasz:

Magában foglalja a kultúránkat, hagyományainkat, így tudunk „egyediek” lenni. (11. osztályos tanuló)

Nemzeti identitásunk egyik legfontosabb támpillére a magyar nyelv, és remélhetőleg így is marad. (11. osztályos tanuló)

A nyelvben megőrizzük függetlenségünket. (12. osztályos tanuló)

B) a kis nyelvek háttérbe szorulnak, az angol

a meghatározó (+ német, francia)

31%

39%

Jellemző válaszok:

Az egységes európai (világi) nyelvet, az angolt fogjuk használni. (11. osztályos tanuló)

Aki csak a saját anyanyelvét beszéli, az nem fog tudni létezni. Kivéve a francia, a német és az angol anyanyelvűeket. (11. osztályos tanuló)

Nem látom, mi lehetne a funkciója, hisz az integráció értelmében Európában eggyé válnak az érdekek. (12. osztályos tanuló)

Többen azt a véleményt fogalmazzák meg, hogy csak szűk családi körben marad meg az anyanyelv, tehát funkcionális visszaszorulást jósolnak (Kiss 2005: 15, 18).

„A munkahelyen már idegen nyelven fognak beszélni, de a családon belül megmarad.” (12. osztály)

Van, akinél az érzelmi tényezők is szerepet kapnak: *„Olyan sose lesz ebben a világban, hogy mindenki egy nyelvet beszéljen, csak akkor, ha nem emberek fognak uralkodni.”* (11. osztályos tanuló)

Hasonló válaszok születtek a főiskolások körében is, de a válaszokat érdemes a társadalmi-politikai kontextus függvényében is vizsgálni, azaz az előcsatlakozási időszak (2002), illetve az európai uniós tagság (2009) időszaka szembenállásában. 2002-ben a negyedévesek, azaz az előcsatlakozási időszakban kérdezettek fele a nemzeti identitás megőrzését tartja fontosabbnak (50%). Feltételezhetjük, hogy a globalizációs kihívás mint lehetőség készítette a hallgatókat a nemzeti azonosságtudat explicit kifejtésére, az anyanyelvnek mint a nemzeti identitás, a közösséghez, kultúrához való kapcsolódás egyik legfontosabb elemének, identitáshordozó szimbólumnak a megfogalmazására (vö. Rózsavölgyi 2007: 126) *„A nemzeti összetartozás egyik alappillére, a kulturális önállóságunk hordozója.* (IV. évf. falusi) *„Segít megőrizni identitásunkat, összetartozásunk, fennmaradásunkat, hogy ne olvadjunk más népekbe”* (IV. évf. városi).

A 2009-es válaszokban már a kettős identitáskötődés kerül előtérbe a nyelvi kulturális sokszínűség fenntartásával, s közel ugyanennyien fejezik ki aggodalmukat amiatt is, hogy a kis nyelvek háttérbe szorulnak az angol, illetve a világnyelvek funkciójának megnövekedése miatt. *„Az EU-n belül jelzi, hogy hová tartozunk, az EU segítségével erősödik, az oktatásban kiemelkedő szerepű lesz. Több figyelem összpontosul rá”* (III. évf.). Valószínűleg ezt gondolják azok is, akik csak egyszerűen úgy fogalmazzák, hogy a magyar szerepe az országon belüli kommunikáció lesz.

Kevesebben tartanak attól, hogy a magyar nyelvnek megszűnik a hivatalos nyelvi státusa, illetve funkciója a familiáris szintre szorul vissza, megegyezik a nyelvjárással. *„Az anyanyelv az EU-ban a nyelvjárás szerepét fogja betölteni, különlegességnek fogják tartani, mert lesz egy hivatalos nyelv”* (I. évf. falusi).

8. Nyitott kérdés volt az alábbi is: *„Tapasztalatai szerint különbözik-e a jelenlegi államhatárokon innen és túl beszélt magyar nyelv? Ha van különbség, miben jelentkezik?”*

A két középiskolai osztály 49 tanulója közül mindössze három, a főiskola hallgatók közül kettő nem válaszol a kérdésre. A nagy többség tehát a határon inneni és túli magyar nyelv különbözőségéről szól. A diákok válaszainak kategorizálásában az egységes magyar sztenderdhez való viszonyítás adódik szempontként. A különbséget a nyelvváltozatok nyelvi jellemzőiben, nyelvhasználati szabályaiban látják (kiejtés, hangsúly, szókincs, nyelvhelyesség stb.). Vannak, akik értéként említik, hogy a határokon túl

ízesebben beszélnek, jobban őrzik a nyelvjárást; negatívumként, hogy „rosszul ragoznak, romlik a nyelvhelyességük”.

Többen a különbségek mögött húzódó tényezőkről is szólnak:

- az államnyelv hatásáról, kontaktushatásokról (*alkalmazkodniuk kell az „ott” beszélt nyelvhez; a magyar nyelvet társítják a határon túli nyelvvel; átvesznek szavakat a hivatalos nyelvből*); Az ország hivatalos nyelvét is kénytelennek elsajátítani, így sajátos keveredések fordulnak elő”.
- az országhatár fáziskésést indukáló szerepéről (*a változást a külföldön élők nem tudják olyan gyorsan követni; a régi magyar nyelvet ismerik, az újításokat nem*);
- az eltérő társadalmi, kulturális, politikai körülmények s az ebből következő eltérő attitűd (*más kultúrában élnek; más körülmények között fejlődik a nyelvük; más a gondolkodásmódjuk*);
- nyelvpolitikai kérdést érintenek (*a külföldi magyaroknak hagyni kell, hogy az iskolában tanulják a nyelvüket*).

9. Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a vizsgált empirikus adatokból nagyon jól kiolvashatók az azonosulások, a viszonyulások, az attitűdök. Annak ellenére, hogy az értékelésben jelen van az elvárásoknak való megfelelni akarás szándéka, le tudjuk vonni a következtetéseket az identitáskötődésekre. Mindkét beszélőközösség tagjainál a nemzeti identitás a legerősebb, s az európai identitás a leggyengébb, valószínű azért, mert a mindennapokban ez utóbbi élhető, tapasztalható meg legkevésbé (vö. 4. sz. melléklet). A diákok körében erős a csoportidentitás, s mindenképpen biztató, hogy a nyelvjárások lokális identitásjelölő funkciója erősödik minden vizsgálati csoportban, s ezzel párhuzamosan az életkor növekedésével csökken e változat stigmatizáltsága.

A vizsgálati eredmények megerősítették, hogy „A nemzet, a társadalom, a nyelvközösség nem kész szerkezeti formák, amelyek minden további vonatkoztatás nélkül kijelölik a nyelv vagy azon belül a nyelvváltozatok helyét és értékét, hanem olyan közösségi formák, amelyek a nyelvvel való diszkurzív viszonyban önmagukat alkotják meg folyamatosan, mert a nyelv meg a velük való dinamikus viszonyban is konstituálódik” (Tolcsvai 2004: 87). Végezetül azt is kijelenthetjük, hogy a bevezetésben vázolt mindkét rétegződésmódot helye van a közoktatásban, mivel az egyik modell a nemzeti identitáskötődést, a másik viszont a lokális, illetve az egyéni identitások megerősítését, vállalását segíti elő; s ez magában hordozza bizonyos változatok társadalmi stigmatizáltságának visszaszorulását, s a stigmatizációból eredő esetleges kommunikációs defektusok mérséklődését.

IRODALOM

- Bartha Csilla 2005. Nyelv, identitás és kisebbségek. A nemzeti identitás fogalmának értelmezései egy országos kutatás tükrében. In: *Egység a különbözőségben. Az Európai Unió és a nemzeti kisebbségek konferencia. Budapest, MTA. 2005. október 11. (Resume)* 5–6.
- Domonkosi Ágnes 2005. A nyelvi attitűd vizsgálatának módszertani kérdései. In: Cs. Jónás Erzsébet–Kiss Jenő szerk., 2005. *Nyelv és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. Pécs–Nyíregyháza: 65–69.
- Fishman, Joshua A. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kiss Jenő 2005. A magyar nyelv és az Európai Unió. *Magyar Nyelvőr*. 129:12–30.
- Marusnik Tünde 2008. A magyar nyelv sztenderd változatának meghatározási lehetősége a beszélők intuícija alapján. In: Gecső Tamás–Kiss Zoltán szerk., 2008. *Ismeretlen ismerős – ismerős ismeretlen*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 85. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 89–97.

- Nyirkos István 1981. Irodalmi nyelv – köznyelv – népnyelv. *Magyar Nyelvjárások* 24: 9–30.
- P. Lakatos Ilona–T. Károlyi Margit 1996. A mai magyar nyelvváltozatok megítélése egy kérdőíves felmérés tükrében. In: Cs. Jónás Erzsébet–Székely Gábor szerk., 1996. *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében I–II*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó. II. 341–349.
- Pléh Csaba–Bodor Péter 2001. A nyelvi szuperego és a stigmatizáció kérdése a magyar nyelvközösségben. [Angolból] ford. Ivády Rozália Eszter. *Thalassa*. 12. 1. 3–19.
- Rózsavölgyi Edit 2007. A nyelv szerepe a kultúra, a nép és a nemzet azonosság-tudatának alakításában. In: Maticsák Sándor szerk. *Nyelv, nemzet, identitás*. Az VI. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Debrecen, 2006. augusztus 22–26.) nyelvészeti előadásai I–III. Debrecen – Budapest, Nemzetközi Magyarisztantudományi Társaság. I. 125–138.
- Sebestyén Árpád 1988. A belső nyelvtípusok néhány kérdéséről. In: Kiss Jenő és Szűts László szerk. *A magyar nyelv rétegződése*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. A magyar nyelvi rétegződést bemutató modellekről. In: *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó. 72–87.
- Wacha Imre 1992. A nyelvi rétegződés kérdései. In: Kemény Gábor szerk., *Normatudat – nyelvi norma*. Linguistica Series A. Studia et Dissertationes 8. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 49–105.

FÜGGELÉK

1. sz. melléklet

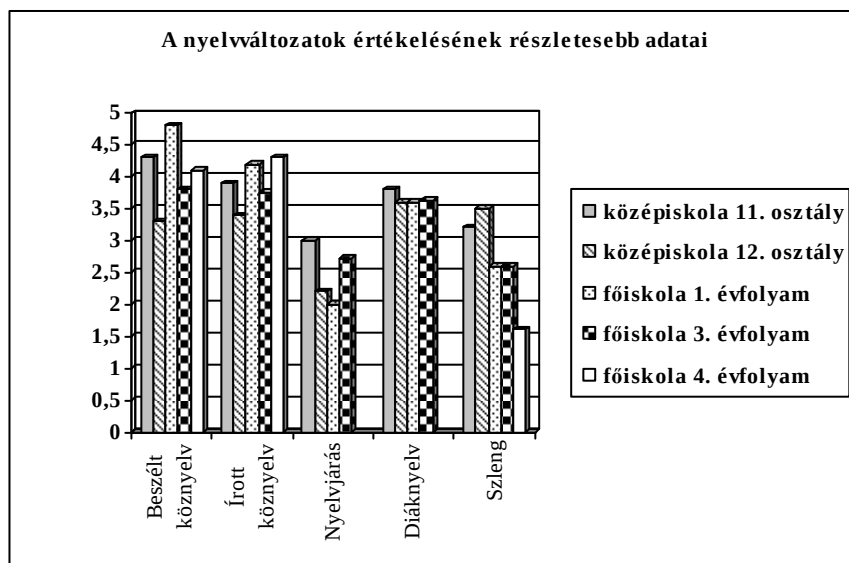
A kérdőív jelen dolgozatban feldolgozott kérdései

1. Milyen változatokban létezik a magyar nyelv?
2. Az emberekben tudatosul-e a változatok különbsége?
3. Az Ön szülőhelyén él-e még a nyelvjárás? Ön beszéli-e?
4. Fejtse ki, mi lesz az anyanyelv funkciója az Európai Unióban?
5. Van-e különbség az államhatár inneni és túl- oldalán beszélt magyar nyelv között?

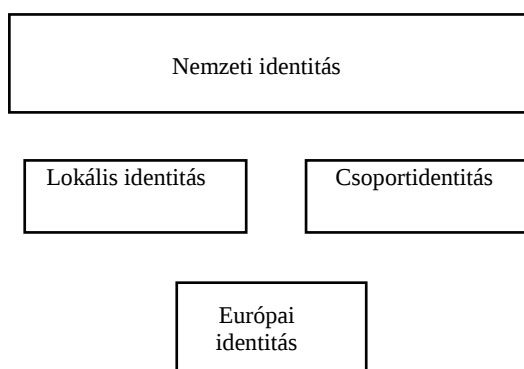
2. sz. melléklet

A nyelvváltozatok értékelésének átlagai

	Középiskolás	Főiskolai hallgatók
Beszélt köznyelv	3,80	4,23
Írott köznyelv	3,75	4,08
Nyelvjárás	2,60	3,27
Diáknyelv	3,70	3,3
Szleng	3,30	2,27



Identitások hierarchiája



The view of today's Hungarian language variants in different time segments

In our thesis, we examine the attitude of secondary school and college students in Nyíregyháza – as members of a speaking community – towards the language variants used by themselves and their speaking community, and their knowledge about the language variants. The research is based on empirical data, which were collected in the form of questionnaires, containing open and closed questions in three periods: 1996, 2002 and 2009. We draw conclusions from the value judgment connected to language variants and from their attitude regarding the identity of students in different grades and the changes of identities.

In both speaking communities the national identity is the strongest, the European identity is the weakest, maybe because in everyday life this is less felt/liveable. It is good news that among young people in Hungary also becomes stronger the role of the local identity-marking of the dialects and the group identity is also very strong.

„A nyelvjárás szép hagyomány” Tanítványaink a nyelvjárásokról

LAKATOS KATALIN

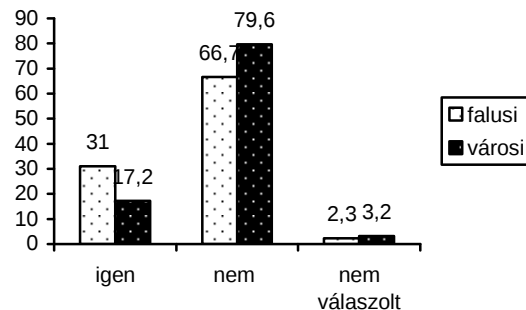
A magyar anyanyelvűek jelentős része elsődlegesen valamely nyelvjárást sajátút el. Kisebbségi helyzetben ez még inkább igaz, hiszen a magyar nyelv használati szinterei itt jóval szűkebbek, így egyfajta fáziskésés figyelhető meg a határon túli magyarok nyelvhasználatában (Csernicskó 2003: 60; P. Lakatos–T. Károlyi 2002: 233–248). A fiatalok az iskolába kerülén szembesülnek először azzal, hogy a jó előmenetelhez nem elég az otthon használt nyelvváltozat. Ám egyáltalán nem mindegy, milyen formában történik ez a szembesítés. Az utóbbi években egyre több tanulmányban, kézikönyvben, tankönyvben olvashatunk arról, hogy az anyanyelvoktatás szemléletén, módszerein, céljain változtatni kell (Sándor 1995: 121–148; Kiss 2001: 149–152, 2002: 263–269; Antalné Szabó 2003: 293–297; Kontra 2003: 355–358; Beregszászi–Csernicskó 2004: 168–173, 2007: 44–62; Beregszászi 2004: 77–96; Csernicskó 2008: 105–147). Mégpedig az eddigi felcserélő helyett a hozzáadó módszer alkalmazását szorgalmazzák a nyelvészek. Ennek értelmében az iskolában a tanulók elsődleges nyelvváltoztatát figyelembe véve kell a köznyelv normáit elsajátíttatni. Ebben a szemléletben íródott a kárpátaljai magyar iskolák számára 2005-ben kiadott magyar nyelv tanterv (Kótyuk és mtsai: 2005). Szerkesztői a bevezetőben leszögezik, hogy célként a kommunikatív kompetencia megfelelő szintjének elérését tűzték ki. Az elsődleges anyanyelvváltozat tehát egy alap, amelyre építhetünk, sőt építenünk is kell, ha magabiztos anyanyelvi beszélőket akarunk nevelni, akik minden szituációban a legmegfelelőbb változatát használják anyanyelvüknek. De ha ez az alap nem elég szilárd, ha egy kicsit is inog, akkor nem érjük el célunkat. Ezért lényeges, hogyan viszonyulnak a nyelvjárásokhoz maguk a tanulók. Hiszen „a nyelvek, nyelvváltozatok, nyelvi jelenségek és formák választásában, használatában az attitűdnek, tehát a beszélő szubjektív viszonyulásának, nyelvi beállítottságának fontos szerepe van” (Kiss 2001: 218). S ha negatívan viszonyulnak a társadalmilag megbélyegzett változatokhoz, fennáll a veszélye, hogy az érvényesülés szempontjából kevésbé hasznos kisebbségi nyelvet sem vállalják.

Készülő disszertációmban a kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudatával foglalkozom, különös tekintettel a nyelvjárasi attitűdjükre. Egy általam összeállított kérdőívvel Kárpátalja 46 iskolájában gyűjtöttem kilencedikes és érettségi előtt álló fiatalok körében. Írásomban 1490 tanuló válaszaiból kapott eredményekről számolok be. A válaszadó tanulók 74,9%-a faluban, 25,1%-a városban él. Érdeemes megnéznünk, van-e különbség a két településtípuson élők válaszaik között, hiszen „...a városi tanulók könnyen kerülhetnek a nyelvjárásokkal és a nyelvjárasi beszélőkkel kapcsolatos tévhitek kelepccéjébe, és tanári segítség, tudniillik felvilágosítás nélkül esetleg rögzül sokukban az a lenéző attitűd, amelynek társadalmi hatása egyáltalán nem kívánatos” (Kiss 2004: 240).

Természetes, hogy egy-egy nyelvváltozat vagy nyelvi jelenség megítélése függ attól, hogy a megkérdezettek sajátjuknak érzik-e azt. Ezért tettem fel a következő kérdést adatközlőimnek is: Te beszélsz nyelvjárásban? 69, 9%-uk erre tagadó választ adott. Ez az eddigi erre vonatkozó kárpátaljai vizsgálatoknak, saját megfigyeléseimnek és az interjúk során tapasztaltaknak igencsak ellentmond (Beregszászi–Márku 2003: 179–207; Fejes 2007: 69–74). Csak egy adatra térnék itt ki. Ugyanezen tanulók 69,3%-a egy mondatjavító feladatnál *A mi településünk sokkal nagyobb a szomszéd falutól* mondatot javítatlanul hagyta.

Lényeges, de nem meglepő a különbség a falusi és a városi tanulók válaszaik között:

1. ábra. A Te beszélsz nyelvjárásban? kérdésre kapott válaszok lakóhely szerinti megoszlása (N=1490)

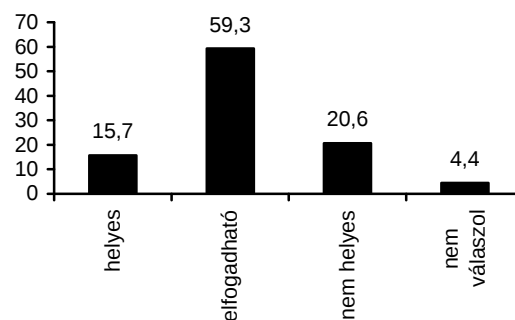


$$\chi^2=26,95, df=2, p<0,000$$

A köztudatban ugyanis az terjedt el, hogy nyelvjárásban a falusi emberek beszélnek. De látható, hogy a falusiak közül is csak 31% vallja magát nyelvjárási beszélőnek. Ez utalhat arra, hogy a tanulók nincsenek tisztában azzal, hogy milyen nyelvváltozatokat ismernek, de arra is, hogy a kevésbé magas presztízis miatt szégyellik nyelvjárásukat, s mivel iskolában, tanórán töltötték ki a kérdőívet, úgy gondolhatták, szerencsésebb ezt a választ jelölni.

Ennek ellenére nem nyilatkoznak egyértelműen negatívan azokról, akik szerintük tájszólással beszélnek mindenhol. A *Hogyan vélekedsz azokról az emberekről, akik mindig és mindenhol nyelvjárásban beszélnek?* kérdésre lakóhelytől függetlenül a legtöbben (59, 3%) az elfogadhatónak tartom választ jelölték. Csak 20,6% nyilatkozott úgy, hogy nem tartja helyesnek.

2. ábra. A Hogyan vélekedsz azokról az emberekről, akik mindig és mindenhol nyelvjárásban beszélnek? kérdésre kapott válaszok (N=1490)



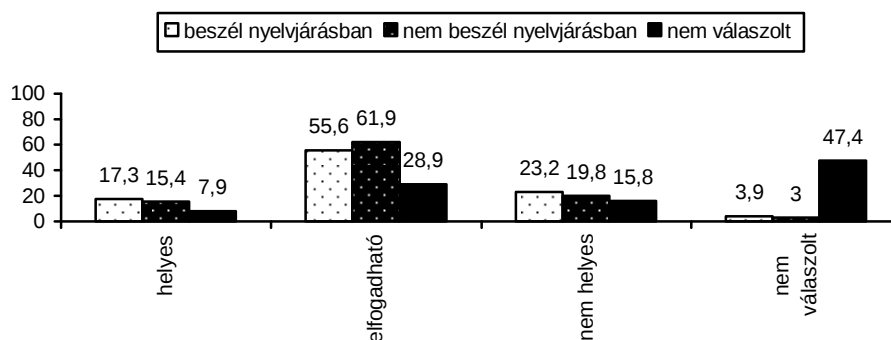
Ebből a nyelvjárások elismertségére következtethetnénk, de ha figyelembe vesszük az indoklásokat, jóval összetettebb képet kapunk.

Elfogadhatónak tartom, mert: „a hagyományokat őrzik”, „tisztelem a hagyományok hordozóit”, „abban a környezetben nőttek fel”, „nekik az a természetes”, „aki kiskorától ezt szokta meg, nem mindig könnyű átállni az eredeti magyar nyelvre”, „az idősebbek körében ez megszokott”, „az ő dolga az, hogy hogyan ítélik meg”, „ha így tanultak meg beszélni, beszéljenek”, „hát így tanulták meg a nyelvet és így hiszik helyesnek”, „nem minden ember tökéletes”, „saját magukat adják, nem szégyellik, honnan jöttek”, „nem mindenkinek könnyű normálisan beszélni”.

Ez csak néhány vélemény a több százból, de a többség véleménye. Itt is megfigyelhető az előző kérdés kapcsán említett ellentmondásosság. Amellett, hogy elfogadhatónak tartják, feltűnő ezekben a megfogalmazásokban az egyfajta elnéző, jóindulatú, de távolságtartó hangneme. Csak elvétve olvashatunk olyan magyarázatokat, amelyek személyes érintettségre utalnak: „*úgy kell valamilyen helyzetben*”, „*valamikor mink is beszélünk úgy*”, „*történhet velem is ilyen*”.

A következő diagramon az is jól látható, hogy elnézőbbek a nyelvjárási beszélőkkel azok, akik magukat is annak vallják:

3. ábra. A Te beszélsz nyelvjárásban? és a Hogyan vélekedsz azokról az emberekről, akik mindig és mindenhol nyelvjárásban beszélnek? kérdésre kapott válaszok összefüggései (N=1490)



$\chi^2=178,259$, $df=6$, $p<0,000$

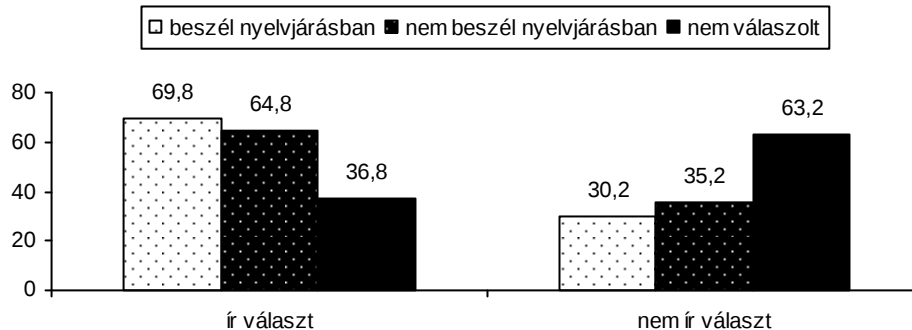
Itt mindenképpen érdemes szólnunk a nem válaszolókról. Azok közül, akik nem nyilatkoztak arról, beszélnek-e nyelvjárásban, 47,4% ennél a kérdésnél sem fejtette ki véleményét. Felmerülhet bennünk a kérdés, hogy tudják-e ezek a tanulók, miről kérdezzük őket. Tisztában vannak-e azzal, mi a nyelvjárás, mit tekintenek ők annak?

Erre is választ kaphatunk, ha megnézzük a *Mit nevezünk nyelvjárásnak (tájnynelnek vagy tájszólásnak)?* kérdésre adott válaszokat. A megkérdezettek 65,4%-a írt valamilyen választ erre a kérdésre, s statisztikailag is összefüggés figyelhető meg az első kérdésre adott válaszokkal.

Jól látható, hogy azok közül, akik azt vallották, hogy nem beszélnek nyelvjárásban, vagy nem is válaszoltak arra a kérdésre, 63,2% itt sem próbálta meg megfogalmazni a választ. Valószínűleg úgy érzik, őket nem érinti, ezért nem is nyilatkoznak róla.

Tanulságos azt is megnéznünk, hogy milyen meghatározások születtek. A tanulók válaszait — akárcsak egy korábbi vizsgálatban tanáraikét — három csoportba soroltam a szerint, hogy melyik funkcióját emelik ki, esetleg pozitívan vagy negatívan nyilatkoznak a nyelvjárásokról.

4. ábra. A Te beszélsz nyelvjárásban? és a Mit nevezünk nyelvjárásnak? kérdésre kapott válaszok összefüggései (N=1490)



$\chi^2=17,319$, $df=2$, $p<0,000$

Bíztható, hogy a tanulók közül is csak nagyon kevesek válaszában érződik negatív színezet. Ők nyelvjárásnak nevezik: „A fura beszédet”, „Ahogyan a vidékiek beszélnek, de nem mindenki”, „A parasztoknak van tájszólása”.

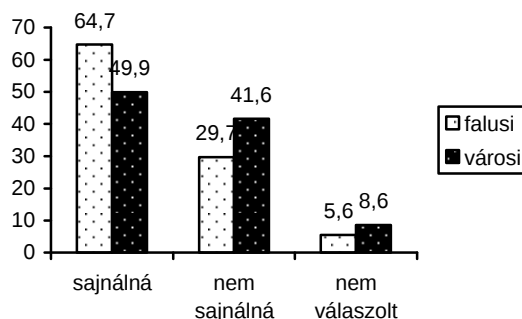
Ám élő kommunikációs eszközként való használatát is csak kevesen hangsúlyozzák: „Amit egy településben tömörülő emberek egymás között használnak és ők így egymást megértik”, „Amit saját hazánkban vagy szülőföldünkön használunk”.

Akárcsak a pedagógusok esetében, a tanulók meghatározásai is főleg szellemi örökségként, hagyományként, összetartozás jeleként említik ezt a nyelvváltozatot: „Hát szerintem azt nevezik nyelvjárásnak akik a régies szavakat használják, ez inkább vidéken fordul elő”, „A tájszólás régies beszéd, amelyet falukban, kisebb tájakon használnak”, „Egy olyan csoport nyelve, amely máshogy beszél mint a környezet”, „A nyelvjárás régi öregek, települések szóbeszéde”, „A nyelvjárás egy sajátos beszédstílus, amit sokszor csak a falubeliek értenek”

Ezek a meghatározások, akárcsak az előző kérdésnél olvasható indoklások, pozitív, de távolságtartó, enyhén romantikus szemléletről árulkodnak.

Ez még inkább nyilvánvalóvá válik a következő adatokat olvasva. A *Sajnálád, ha kivesznének a nyelvjárások?* kérdésre a megkérdezettek 61%-a igennel válaszolt. Lényeges különbség figyelhető meg a falusi és a városi tanulók véleménye között:

5. ábra. A Sajnálád, ha kivesznének a nyelvjárások kérdésre adott válaszok lakóhely szerinti megoszlása (N=1490)



$\chi^2=26,166$, $df=2$, $p<0,000$

A városiak közül csak 49,9% nyilatkozott úgy, hogy sajnálnák, ha kivesznének a magyar nyelvnek ezek a változatai. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy nem érzik magukénak, így nem is igen érdekli őket a sorsuk.

A falusiak közül viszont többen sajnálnák, ha eltűnnének a nyelvjárások, mint ahányan magukat nyelvjárási beszélőnek vallották. Hiszen az előző kérdésnél 31%-uk, ennél pedig már 64,7%-uk adott igenlő választ. Ez a különbség arra enged következtetni, hogy annak ellenére, hogy a nyelvjárások presztízse nem túl nagy a vizsgált csoport körében, rejtett presztízse viszont van. Hiszen amikor az érzelmek felől közelítik meg a kérdést, jóval pozitívabb attitűdről vallanak a számok. Erről Sándor Anna és Kiss Jenő is szól egy-egy munkájukban, amely a szlovákiai Kolon, illetve a magyarországi Mihályi iskoláiban végzett gyűjtésekről számol be (Kiss 1996: 142; Sándor 2001: 90).

Ezt az érzelmes szemléletet figyelhetjük meg a tanulók indoklásaiban is:

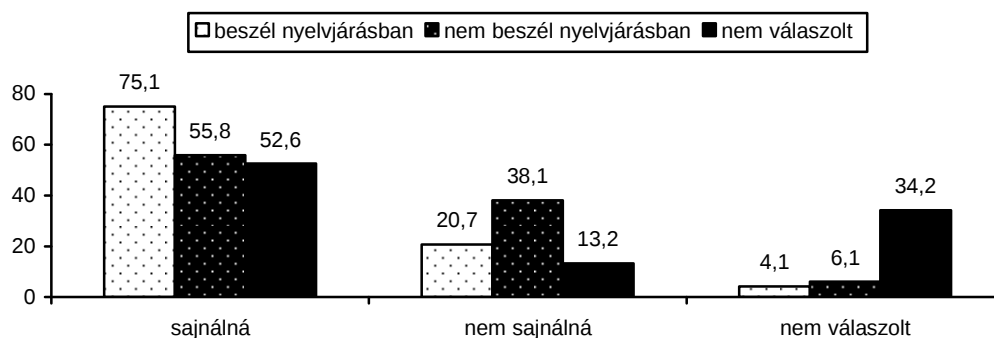
Sajnálná, mert: „A gyerekeink már nem ismernék meg a régi nyelvjárásokat”, „A magyar nemzet egy kincse veszne ki”, „A nyelvjárások a néphagyomány része, melyet őrizni kell”, „A nyelvjárások nagyon szép szokások és kár értük”, „Az egy olyan érték, ami nincs még egy a világon. Ez egy pici csoda”, „Ez értéke a nyelvnek, szerintem vigyázni kell rá”, „Szerintem a nyelvjárásra úgy kell tekintenünk, mint egy értékre. Más-más nép öröksége”, „Az ilyen értékeket őrizni kell”

De a többséggel ellentétben olyan is előfordul, aki bevallottan beszél valamilyen tájnyelvet, de nem sajnálná, ha eltűnnének ezek a jellegzetességek. Így a magát nyelvjárási beszélőnek vallók 20,7%-a nyilatkozott.

E vélemények mögött valószínűleg negatív élmények lehetnek, amelyek miatt úgy érzi a fiatal, hogy könnyebb lenne anyanyelvváltozata nélkül.

Nem sajnálná, mert: „Akkor legalább minden ember szépen beszélne”, „Akkor mindenki egyformán beszélne és nem tennének kivételeket, és nem csúfolnák az olyan embereket, akik nyelvjárásban beszélnek „Azért mert megtanulnák helyesen beszélgetni és nem szólnának meg azért”, „Legalább mindenki egyformán beszélne, nem lenne piszkálódás, hogy azt nem úgy kell ejteni, hanem így, meg stb.”, „Akkor mindenki szépen beszélne és büszkének lennének a kárpátaljai magyarokra”.

6. ábra. A Te beszélsz nyelvjárásban? és a Sajnálád, ha kivesznének a nyelvjárások? kérdésre kapott válaszok összefüggései (N=1490)



$\chi^2=100,213$, $df=4$, $p<0,000$

Olyan negatív véleményeket is olvashatunk, amelyek valószínűleg valamilyen tévhiten, sztereotípián alapulnak, s melyek eloszlatása sürgető feladatunk: „Tisztább lenne a nyelv”, „A magyar nyelv nem a nyelvjárásokon alapul, és én kultúraltan szeretnék beszélni”, „Legalább nem kellene kijavítanom nagyszüleimet”.

„Idegesítőnek tartom, hogy minden szót kifordítanak, és így nehezebben tanulnak ukránul”, „Mert nem érdekelnek és inkább a "tisztá" magyar nyelvet tartom jobbnak, előnyösebbnek”

Az itt bemutatott eredmények alapján kijelenthetjük, hogy a kárpátaljai magyar fiatalok körében a nyelvjárásoknak nincs magas presztízse (magukat nem vallják nyelvjárási beszélőknek), rejtett presztízse viszont nyilvánvaló. A városiak kevésbé pozitívan nyilatkoztak ugyan, de az ő viszonyulásuk sem nevezhető negatívnak. Ez a nyelvjárások, s ezáltal a magyar nyelv használatát, megmaradását tekintve mindenképp kedvező.

A legjobb azonban az lenne, főleg az iskolai anyanyelvoktatás hatékonysága szempontjából, ha tudatossá válna a felnövekvő nemzedékben, hogy a nyelvjárásokat használjuk, s továbbra is használnunk kell. Hiszen ezeknek megvan a saját funkciójuk, amelyet tökéletesen be is töltenek. Így büszkén vállalhatják, ha több változatát is ismerik a magyar nyelvnek, s nem kell szégyenkezniük miatta. S azt is bevallhatják — Péntek János, valamint Beregszászi és Csernicskó egy-egy írására is utalva —, hogy nem csak őrzik, hanem használják is nyelvjárásukat bizonyos helyzetben (Péntek 2002: 267–273; Beregszászi–Csernicskó 2004a: 24–34). Ennek gyakorlati megvalósításához azonban egy általános szemléletváltásra, az előítéletek, nyelvi babonák eloszlatására van szükség. Ennek érdekében pedig mi, pedagógusok tehetjük a legtöbbet.

IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: Hajdú Mihály–Keszler Borbála szerk., *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete és a Magyar Nyelvtudományi Társaság. 293–297.
- Beregszászi Anikó 2004. Anyanyelvoktatásunk hatékonyságáról. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István szerk., *Tanulmányok a kárpátaljai nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint. 77–96.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004. A magyar nyelv oktatása a kárpátaljai magyar iskolákban: nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvi emberi jogi problémák. In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István. *...itt mennyit ér a szó?* Ungvár: PoliPrint. 168–173.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2004a. Az anyanyelvet nem megőrizni, hanem használni kell! In: Beregszászi Anikó–Csernicskó István. *...itt mennyit ér a szó?* Ungvár: PoliPrint. 24–34.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2007. A kárpátaljai magyar nyelvjárások és az iskola: elméleti és módszertani kérdések. In: *Acta Beregsasiensis*, VI. évfolyam, 1. kötet: 44–62.
- Beregszászi Anikó–Márku Anita 2003. A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról. In: Csernicskó István szerk., *A mi szavunk járása*. Ungvár: PoliPrint. 179–207.
- Csernicskó István szerk., 2003. *A mi szavunk járása*. Ungvár: PoliPrint.
- Csernicskó István 2008. Új szemlélet – régi reflexek. Hogyan tehetjük hatékonyabbá a magyar anyanyelvi nevelést? In: Csernicskó István–Kontra Miklós szerk., *Az üveghegyen innen. Anyanyelvváltozatok, identitás és magyar anyanyelvi nevelés*. Ungvár–Beregszász: PoliPrint Kft és II. Rákóczi Ferenc KMF. 105–147.
- Fejes Andrea 2007. Nyelvi normatudat-vizsgálat két kárpátaljai magyar általános iskolában. In: Gutmann Miklós–Molnár Zoltán szerk., *V. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék. 69–74.
- Kiss Jenő 1996. A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben. *Magyar Nyelv* 92: 138–151.
- Kiss Jenő szerk., 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest, Osiris.
- Kiss Jenő 2002. A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés. *Magyar Nyelvőr* 126: 263–269.

- Kiss Jenő 2004. Nyelvjárásművelés. In: Balázs Géza szerk., *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II.* Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 229–244.
- Kontra Miklós 2003. Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások XLI*: 355–358.
- Kótyuk István és mtsai 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára.* Csernyivci: Bukrek.
- P. Lakatos Ilona–T. Károlyi Margit 2002. Nyelvi változások az északkeleti régióban a trianoni határ két oldalán. In: Hoffmann István–Juhász Dezső–Péntek János szerk., *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet.* Debrecen–Jyväskylä. 233–248.
- Péntek János 2002. Nem őrizni: használni kell a nyelvet! In: A. Jászó Anna–Bódi Zoltán szerk., *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény.* Budapest: Tinta Kiadó. 267–273.
- Sándor Anna 2001. A nyelvi attitűd kisebbségben. *Magyar Nyelv* 97: 87–95.
- Sándor Klára 1995. Az élőnyelvi vizsgálatok és az iskola: a kisebbségi kétnyelvűség. *Regio*, 1995/4: 121–148.

„The dialect is a nice tradition”. Pupils about dialects

It is very important to consider pupils' primary language variety from the point of view of the effectiveness of teaching the mother tongue. In general, the primary language variety for the Hungarian native speakers is one of the dialects. I examine how Transcarpathian pupils express their opinions about dialects. It is shown by the answers of 1490 pupils that they don't have negative attitude to dialects, but they don't think that they speak in dialects. The results of the research refer to that the dialect for pupils is rather a tradition than a communicative instrument. However, they are attached to dialect, it has covert prestige in their circle.

Idegennyelv-tanítás (német) módszertani kérdései kárpátaljai magyar iskolákban

LECHNER ILONA

1. Bevezető

Az elmúlt néhány év során német tanárként szerzett tapasztalataimból kiindulva döntöttem úgy, hogy felmérést végzek felsőoktatási intézményünk, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói körében a középiskolában szerzett tapasztalataikról az idegennyelv-oktatás terén. Ugyanis minden szeptemberben megkísérlem azt, hogy az első órán egy szintfelmérő tesztet iratok a hallgatókkal, mellyel az a célom, hogy felmérjem tudásszintjüket, és hogy az eredményeknek megfelelően lássak hozzá a német nyelv oktatásához. Bevallom, titkon minden évben abban reménykedek, hogy nem kell újra a létige és jelen idejű igeragozással, valamint a családtagok általános személyleírásával kezdeni a félévet, de sajnos minden alkalommal rá kell jöjjenek, hogy néhány hallgató kivételével a többség idegen-nyelvtudása a Közös Európai Referenciakeretben lefektetett követelményeknek megfelelően az B1-es (KER 2002) szintnek sem felel meg minden tekintetben, minden készséget illetően.

A hallgatókban nem fejlődik ki a kommunikatív nyelvi kompetencia, ami főleg a produkció és interakció (KER 2002: 18) során nyilvánul meg. A produkció pedig a recepció mellett elsődleges nyelvi tevékenységnek számít, mindkettőre szükség van az interakció folyamán. Produktív nyelvi tevékenységek a beszéd és az íráskészség, a receptívhez soroljuk az olvasás, illetve hallás utáni megértést. A hallgatók rendelkeznek idegen-nyelvi ismeretekkel, de ezek főleg a szövegértésre és fordításra korlátozódnak, tehát nem használható nyelvtudást szereznek az iskolákban. Elsajátítanak bizonyos mértékben lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek, melyek a nyelvi kompetencia összetevői, de ehhez sajnos nem párosulnak a szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák, holott ez a három az alkotóeleme a kommunikatív nyelvi kompetenciának (Kurtán 2001: 100). Vagyis a diákok nem tudják, hogy az adott szituációban, adott személlyel, adott térben és időben milyen nyelvi eszközöket válasszanak ki idegen-nyelvi repertoárjukból, melynek köszönhetően sikeres interakciót folytathatnának.

A kutatás megtervezése során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mi ennek az oka? Mi történik az iskolákban idegennyelv-órán? Milyen változtatásokat kellene alkalmazni ahhoz, hogy minden érettségiző diák legalább B1-es szinten, legalább egy idegen nyelvet elsajátítson.

2. A kutatás módszere

Kérdőíves felmérést végeztem a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 1. és 2. évfolyamos hallgatói között. A kutatás célja az volt, hogy megvizsgáljuk milyen körülmények relevánsak az idegennyelv-oktatásban a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, minek tudhatók be sikereink és kudaraink. Kárpátalján 2001-es adatok szerint 104 magyar iskola működik, közöttük 33 középiskola, 48 általános iskola, 13 elemi iskola, 5 szakközépiskola, 4 líceum és 1 nyolcosztályos gimnázium. (vö. Fábíán–Husztí–Lizák 2005: 4) Az adatközlőket a *barátom barátja módszerrel* (Milroy 1980) választottam ki, mert arra nem volt mód, hogy Kárpátalja-szerre eljussak az iskolákba. A hallgatók még friss középiskolai élményekkel rendelkeznek, úgy gondolom, hogy válaszaik alapján hiteles képet kaphatunk a jelenlegi középiskolai valóságról. Nem feltételezem ugyanis, hogy 1-2 év alatt jelentős változások történtek volna, melynek köszönhetően következő tanévben talán már az igeidők ismétlésével és alkalmazásával fogunk kezdeni.

Kutatásomat próbakérdéssel kezdtem, melynek eredményeit szeretném itt és most összefoglalni rövid elméleti magyarázatokkal fűszerezve. A kérdőíves felmérésben megkérdezett 45 adatközlő közül 28 nő (62%), 17 férfi (38%).

A hallgatók közül 17-en angolt, 13 németet, 8 pedig mindkettőt tanult. Két diák jelezte, hogy az iskolában franciát tanult. Figyelemre méltó és elgondolkodtató, hogy 8 hallgató az ukránt is beírta, amikor azt kérdeztük, hogy milyen idegen-nyelvet tanult az iskolában.

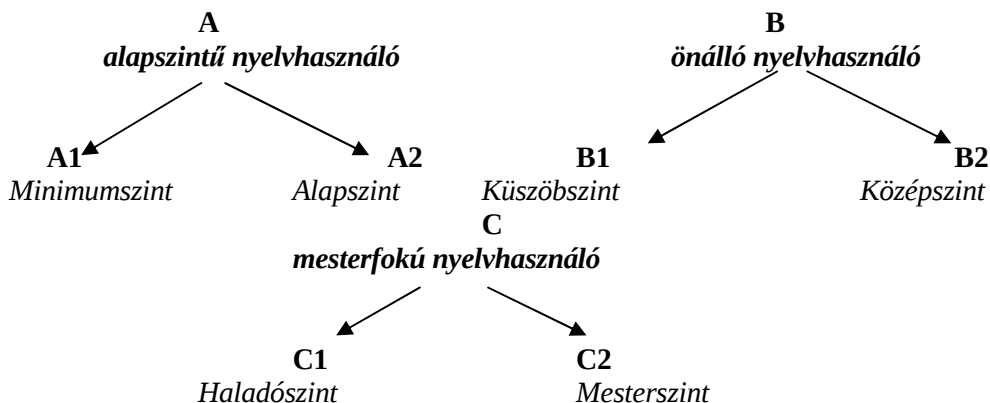
6-tól 10 évig terjedően tanulták az adott idegen-nyelvet, tehát ez a generáció (még) csak az 5. osztályban kezdett idegennyelvet tanulni. Mindössze két hallgató jelezte, hogy már elemi osztályokban is tanultak angolt. Többségük azért tanulta az adott nyelvet, mert nem volt választási lehetőségük, vagy beosztották egy csoportba, vagy pedig nem oktattak más nyelvet az iskolában. 8 hallgató saját maga döntött így, ketten a szülői akaratnak tettek eleget.

A hallgatók 57 %-a középiskolát végzett, 40 %-a gimnáziumot vagy líceumot, 1 hallgató pedig szakközépiskolát.

3. Nyelvtudási szintek

A Közös Európai Referenciakeret szerint hat különböző nyelvtudási szintet különböztetünk meg.

1. ábra. Nyelvtudási szintek (KER 2002: 30)



A kérdőív összeállítása során elsőként azt a hipotézist állítottam fel, hogy:

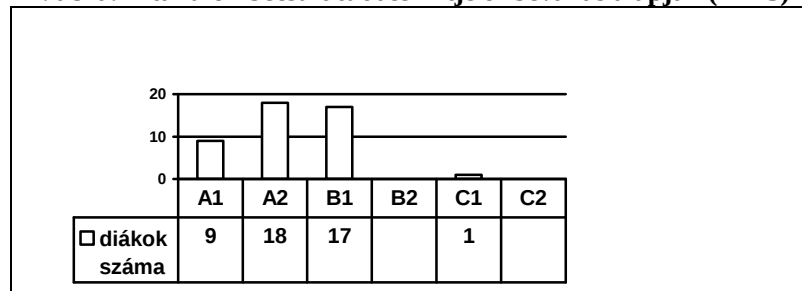
1. a hallgatók tisztában vannak nyelvtudási szintjükkel, de nincsenek ezzel megelégedve.

Az ellenőrzés céljából a szinteknek megfelelően rövid, tömör leírást adtunk meg és arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék nyelvtudásukat. Mint ahogyan a 2. ábrán is látszik, a nyelvtanulók reálisan látják képességeiket. 9 hallgató vallotta azt, hogy A1-es szinten van, 18 úgy gondolja, hogy az A2-es szintnek felel meg nyelvtudása, 17 saját bevallása alapján a küszöbszinten van, egy hallgató pedig haladónak tartja magát. Az adatok tehát megfelelnek annak, amit az előadás elején problémaként vettem fel, hogy a többség nem éri el a küszöbszintet, tehát nem válik önálló nyelvhasználóvá.

A továbbiakban az is beigazolódott, hogy a hallgatók nincsenek önmagukkal megelégedve. 12-en egyáltalán nem elégedtek, 21-en nem igazán, 8 közepesen, 4 pedig majdnem teljesen meg van elégedve nyelvtudásával.

Azt gondolom, hogy a hallgatók szeretnék továbbhaladni, de valami miatt ez nem sikerül. A továbbiakban a problémák okaira szeretnék rátérni.

2. ábra. A tanulók becsült tudásszintje önbevallás alapján (N=45)



4. Módszertani megközelítés

A 2. hipotézis szerint a problémák abból erednek, hogy az idegennyelv-órán még mindig nem a kommunikatív nyelvoktatási módszerek dominálnak.

4.1. Elméleti háttér

A 80-as évek elején az idegennyelv-oktatásban módszertani válságot figyelhetünk meg, ami azt jelenti, hogy az addig széles körben alkalmazott nyelvtani-fordítási módszereket új próbálkozások váltották fel. Ezek az alternatív módszerek arra irányultak, hogy az idegennyelv-tanulás folyamán minden készséget (hallás utáni értés, olvasott szöveg megértése, beszéd, írás) egyformán fejlesszenek, valamint hogy a nyelvtanulónak lehetősége legyen az „önmegvalósításra”. Ehhez az kellett, hogy az oktatás személyiség-központú legyen, és az emberi kapcsolatokra építsenek (Neuner–Krüger–Grewer 1981).

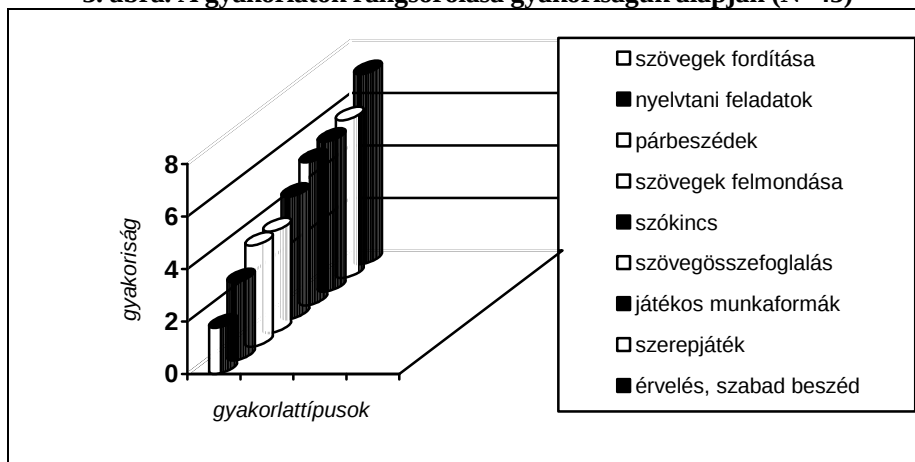
A 80-as évek első felében a kommunikatív (pragmatikus-funkcionális) szemlélet nyert teret, mely szerint a kommunikáció során, legyen az beszéd vagy írás, nem a pontosság, hanem az érthetőség a fontos. Céljaik elérése érdekében új pedagógiai alapelveket dolgoztak ki, melyek szerint a nyitott tanítási folyamatra kell törekedni, a fejlesztés a szövegek tartalmán keresztül kell hogy történjen és különböző munkaformákat — egyéni, páros, kis és nagy csoportos — gyakorlatokat kell alkalmazni. A kommunikatív nyelvoktatás integrálja a játékos munkaformákat az osztálytermi tevékenységek közé, mert ezek élvezetesebbé, érdekesebbé teszik a nyelvtanulást mind a gyerekek, mind az idősebb nyelvtanulók számára. Az ilyen tevékenységek során a nyelvet úgy használják, hogy az érthető legyen. A kommunikatív nyelvoktatás célja a kommunikatív készségek fejlesztése, a játékos, a nyelvi tudatosság fejlesztése, a nyelvtanulás iránti motiváció felébresztése, hatékony nyelvtanulási stratégiák kialakítása, az idegen nyelvi kultúra megszerettetése (vö. Holló–Kontráné–Timár 1996: 9–10).

4.2. A nyelvtanulás során felmerülő nehézségek

Fenti hipotézisem bizonyítása érdekében több kérdés is arra irányult, hogy megtudjuk, milyen gyakorlati típusokkal foglalkoztak a tanulók órákon, és hogy a tanulás során milyen problémák merültek fel, milyen nehézségekkel küzdöttek. Elsőként azt a kérdést tettük fel, hogy *rangsorolja az alábbi gyakorlatokat aszerint, hogy milyen gyakran fordultak elő az idegennyelv-órán*. A hallgatók válaszaiból a következő ábra állítható fel.

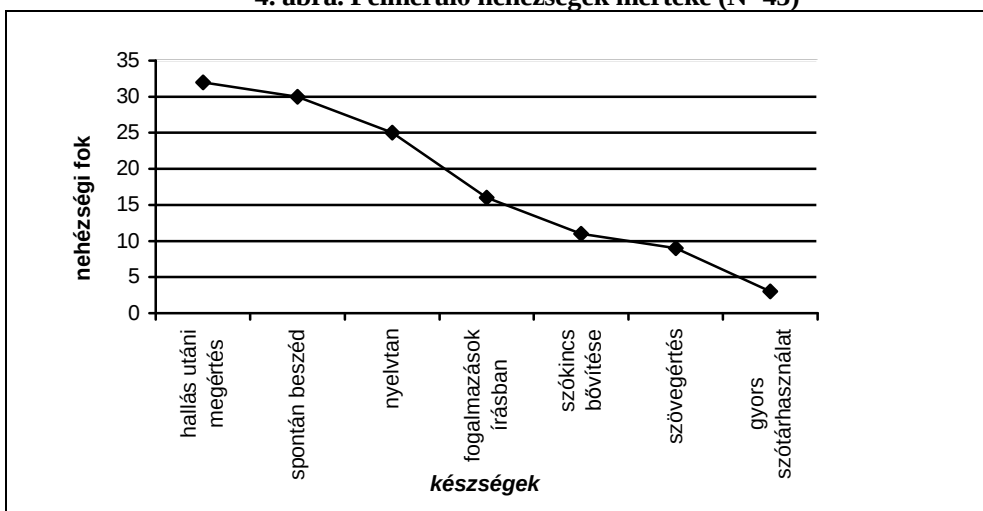
Jól látszik tehát, hogy az első két helyre, tehát a leggyakrabban használt gyakorlati típusok közé a tanulók a szövegek fordítását és a nyelvtani gyakorlatokat rangsorolták. Mindkettő a nyelvtani-fordítási oktatási módszer alapvető feladattípusa, melynek az a célja, hogy a tanuló tökéletesen, hibátlanul használja nyelvet. A továbbiakban olyan gyakorlatokat helyeztek, mint a párbeszéd reprodukálása és a szövegek felmondása. Ezek a gyakorlatok még mindig nem a kommunikatív nyelvoktatási módszer feladattípusai. Azok a sor végén következnek, tehát a tanulók bevallása alapján a játékos munkaformákkal, a szerepjátékokkal és a spontán beszéddel találkoztak legritkábban a nyelvórán.

3. ábra. A gyakorlatok rangsorolása gyakoriságuk alapján (N=45)



Ezzel hozhatók összefüggésbe a következő kérdésre kapott válaszok is, melyben arra voltunk kíváncsiak, mely készségek elsajátítása okozott leginkább nehézségeket. A válaszokból átlagot számítottunk, a kapott eredményeket a 4. ábra reprezentálja.

4. ábra. Felmerülő nehézségek mértéke (N=45)



Az ábra bizonyítékkul szolgál a 3. hipotézisemre, mely szerint feltételeztem, hogy a tanulóknak főleg a beszéddel vannak nehézségeik. Legkevésbé a gyors szótárhasználat, valamint a szövegértés jelent számukra gondot, hiszen mindkettőt gyakorolják, miközben szövegeket fordítanak. A hallás utáni megértést találták a legnehezebbnek, mert sajnos a gyakorlat azt mutatja, hogy az órákon nem hallanak autentikus idegen-nyelvi szövegeket, dalokat. Mind a két probléma összefüggésbe hozható a tényezővel, hogy Ukrajnában nincsenek a kommunikatív módszernek megfelelően kidolgozott tankönyvek, és ezekhez nem párosulnak hangkazetták, CD-ék. Az adatközlők közül 13-an csak ukrán, 2-en csak orosz, 8-an csak magyar, 3-an csak külföldi kiadású könyvekből tanultak. 12-en használtak többfajta könyvet is, ukrán, magyar, illetve külföldi kiadásúakat, de mindannyian bejelölték azt a válaszlehetőséget is, hogy ezekből nem jutott mindenkinek. 7-en jelezték, hogy nem volt egyáltalán tankönyvük, 5-en, hogy ukrán könyvből tanultak, de

nem jutott mindenkinek. Az iskolák többségében tehát az Oktatási Minisztérium által kiadott tankönyveket használják, melyek minősége hagy némi kívánnivalót maga után. Az állam lehetőséget ad arra, hogy más könyvekből tanítsunk, de ezek beszerzése sajnos sok iskolában nem megoldható. Pozitívként említeném meg azonban, hogy a diákok több mint fele (25 adatközlő) jelezte, hogy a tanár használt kiegészítő anyagokat. Leggyakrabban internetről letöltött oktatási anyagokat, újságcikkeket, filmeket, más könyvekből származó fénymásolatokat, ukrán kézikönyveket említenek meg a hallgatók.

4.3. Nehézségek leküzdése

Mi lehet a megoldás a nehézségek leküzdésére? Az adatközlők feladata az volt, hogy értékeljék a felsorolt lehetőségeket 1-től 5-ig aszerint, mennyire segítettek volna a nehézségek leküzdésében. Az értékek összeadása után a következő sorrend állítható fel.

1. táblázat. A nehézségek leküzdése (N=45)

Játékos munkaformák	205
Gyakori számonkérés	190
Szakképzett tanár	189
Több szorgalom	174
Érdekes témák szövegek	163
Változatos munkaformák	153
Nagyobb óraszám	152
Jobb tankönyv	141
Szülői motiváció	105
Egyéb	-----

A felállított sorrendből kitűnik, hogy a diákok a játékosságot, valamint a gyakori számonkérést tartják a legfontosabbnak. A tanárok szakképzettsége is fontos, de úgy gondolom, hogy ezzel nem igazán van probléma területünkön, főleg az angol nyelvoktatás terén. Meglepő volt számomra, hogy a hallgatók a szorgalmat is előrehelyezték, bár ez talán annak tudható be, hogy felnőtt emberekről lévén szó, visszatekintve az iskolai évekre belátják, hogy ők is tehettek volna többet, és nem mindig a tanár volt a felelős azért, ha egy témát nem tanultak meg. Ezután következnek az érdekes szövegek és változatos munkaformák, mint lehetséges tanulást segítő tényezők. Az óraszám növelésében és a könyv minőségében nem látnak kiutat a hallgatók, a szülői motiváció pedig a legkevésbé hiányzott a sikerek eléréséhez.

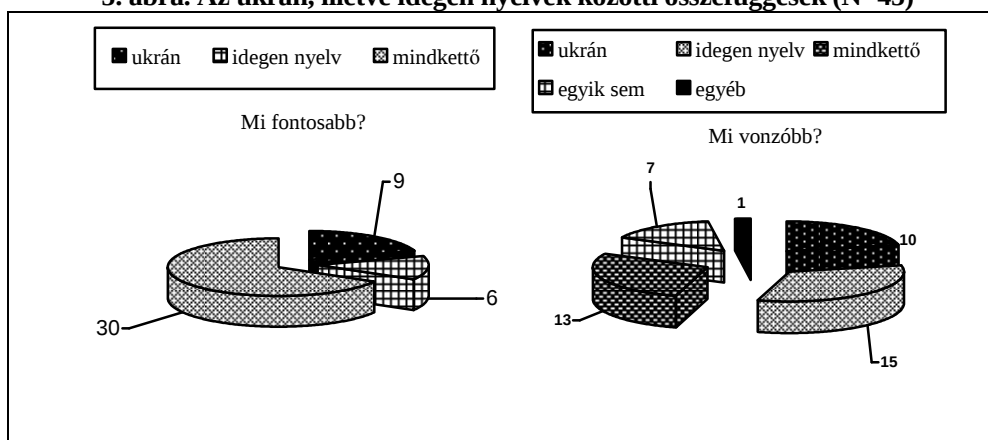
Meg kell még említeni azt is, hogy a kárpátaljai magyar tanulóknak az idegen nyelven kívül még az államnyelv elsajátításával is meg kell küzdeniük.

4. hipotézisem szerint a tanulók az ukrán nyelv elsajátítását érzik fontosabbnak, de az idegennyelv-oktatást érzik vonzóbbnak és sikereesebbnek.

Ez a hipotézisem csak részben igazolódott be, hiszen az 5. ábra is mutatja, hogy 30 adatközlő (67 %) mindkét nyelv elsajátítását fontosnak tartja, 9 (20 %) az ukránt, 6 (13 %) pedig az idegen nyelv elsajátítását részesíti előnyben. A hipotézis második részére azonban bizonyítékul szolgálnak az adatok. Hogy melyik nyelvet tanulja szívesebben, azt az 5. ábra jobb oldali diagramja mutatja. 10 hallgató az ukránnal, 15 az idegen nyelvvel, 13 mindkettővel, 7 pedig egyikkel sem foglalkozott szívesen. 1 adatközlő az egyéb kategóriánál még azt is megjegyezte, hogy az anyanyelvét tanulja a legszívesebben.

Arra a kérdésre, hogy melyiket könnyebb elsajátítani az iskolákban, a következő eredményeket kaptuk: 10 hallgató számára az ukrán, 23 hallgatónak az idegen nyelv, 6-6 adatközlőnek mindkettő egyformán, illetve egyik sem volt könnyű. Tehát számottevően magasabb azok aránya, akiknek az idegen nyelvvel kevesebb nehézségük volt, mint az ukrán nyelv oktatásával.

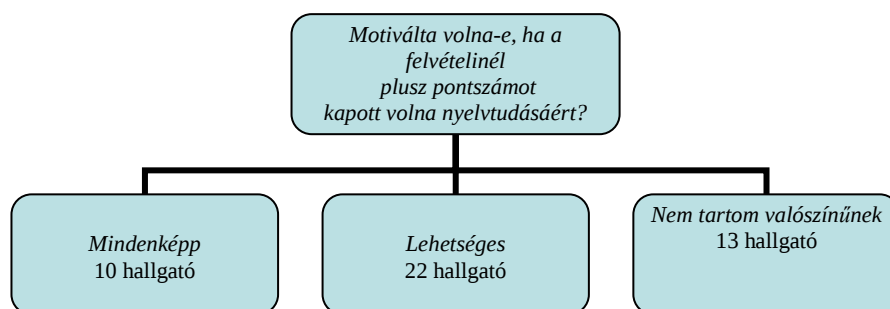
5. ábra. Az ukrán, illetve idegen nyelvek közötti összefüggések (N=45)



Azt gondolom, hogy a tanulók kudarcainak egyik legfőbb oka az, hogy nem látnak célokat maguk előtt, nem látják értelmét annak, hogy az iskolában arra törekedjenek, hogy például középfokú nyelvvizsga-bizonyítványt szerezzenek, hiszen semmilyen előnyük nem származik belőle. Nem terjedtek még el területünkön a tanulmányutak külföldre, a csere-diák programok külföldi iskolákkal, melyek keretein belül kijutnának a célnyelvi országba. A tanulók többsége úgy gondolja, hogy talán soha nem fog idegen-nyelvű közegbe kerülni, és a tanárnak nehéz hiteles érveket felsorolni amellet, hogy már pedig biztosan fog.

5. hipotézisem igazolására, hogy a tanulók nincsenek kellőképp motiválva, két kérdést intéztem a hallgatókhoz, melyek motiváltságukra vonatkoztak. Elsőként a motiváltságról kérdeztem a hallgatókat. Az eredményeket a 6. ábra is mutatja.

6. ábra. A diákok korábbi motiváltsága (N=45)



A hallgatók a *Mindenképp* válaszlehetőséget nagyon alacsony arányban jelölték. Ez talán azzal magyarázható, hogy a jelenlegi emelt szintű érettségi és felvételi rendszernek köszönhetően a kárpátaljai felsőoktatásban tanári pályára nincs túljelentkezés, és a diákok többségének az a cél lebeg a szeme előtt, hogy ukrán nyelvből sikeres érettségit tegyen, és akkor már nyert ügyük van.

A második kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy *Jelenleg motiválónak tartaná-e, ha nyelvvizsga-bizonyítvány nélkül nem kapna diplomát*. Erre a kérdésre viszont már csak 6 hallgató válaszolta azt, hogy nem valószínű, őket talán más okok motiválják az idegennyelv-tanulás során. A többség azonban *mindenképpen*, vagy *lehetségesnek* tartja,

hogy jobban igyekezze ebben az esetben.

Ez utóbbi problémáért viszont már tényleg nem mi, tanárok vagyunk felelősek, ez már oktatáspolitikai hatáskörbe tartozik.

5. Összefoglalás

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az idegennyelv-tanárok módszertani ismeretein lenne még mit csiszolni, de nem csak a tanárokon múlik az, hogy a tanuló megtanul-e angolul/németül/franciául/ukránul beszélni, hiszen egy nyelvet csak megtanulni lehet. (vö. Holló–Kontráné–Timár 1996: 7) Ebben a tanulási folyamatban a tanár szerepe másodlagos: a tanár csak hozzásegíti a diákot ahhoz, hogy minél eredményesebben tudjon tanulni. Segíteni sokféleképpen lehet: akár feladata, hogy felkeltse és fenntartsa a diák érdeklődését, megtervezze a tanulás egyes lépéseit, kiválassza a megtanulandó anyagokat, esetleg lehetőségeihez mérten szervezen utazásokat, mellyel ösztönözheti tanítványait.

IRODALOM

- Fábián M.–Husztai I.–Lizák K. 2005. Az angol nyelv oktatásának helyzete Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban. In: *Közoktatás, 2005/12 (1): 4-8.*
- Holló Dorottya–Kontráné Hegybíró Edit–Timár Eszter 1996. *A krétától a videóig.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zsuzsa 2001. *Idegen nyelvi tantervek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Milroy, Lesley 1980. *Language and Social Networks.* Oxford: Blackwell.
- Neuner, Gerhard–Krüger, Michael–Grewer, Ulrich 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* Berlin und München: Lengenscheidt KG.

Methodische Fragen des Fremdsprachunterrichts (DaF-Unterrichts) in den ungarischen Schulen Transkarpathiens

In der Studie werden die Ergebnisse einer Probefragung analysiert und zusammengefasst, die mit Hilfe eines Fragebogens unter den Studenten an der Ungarischen Hochschule von Transkarpathien namens Ferenc Rákóczi des Zweiten durchgeführt wurde. Das Ziel war die Ursachen der Erfolge und Misserfolge des Fremdsprachunterrichts in den ungarischen Schulen Transkarpathiens aufgrund den Erfahrungen der Studenten zu ergründen. Es hat sich als wahr erwiesen, dass sich das kommunikative Unterrichtsprinzip noch nicht durchgesetzt hat, und die Schüler in den Schulen nicht genug motiviert sind.

**A magyar 1985-ben és 2006-ban
(Szóasszociációs vizsgálatok 10-14 évesek körében)**

LENGYEL ZSOLT

Tanulmányunk két, egymástól szűk emberöltőnyi időkülönbséggel lefolytatott kísérlet anyagára támaszkodik. Egyfelől az anyanyelvi nevelés lexikai szemantikai kérdéséhez kíván adalékokat szolgáltatni, másfelől általános nyelvészeti konklúziókkal szolgál. Ennek megfelelően először magáról az asszociációs vizsgálatokról esik röviden szó (1.), majd — ugyancsak dióhéjban — az anyanyelvi nevelés és a nyelvelmélet kapcsolatáról (2.). Végül maguk az empirikus vizsgálatok és ezek eredményei kerülnek szóba (3.).

1. Szóasszociációs vizsgálatok

A Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiájának első kötete (Lengyel 2008) 10–14 éves egynyelvű magyarországi magyar gyerekek (2004–2007 között gyűjtött) anyagát publikálja. Az egyválaszos irányított szóasszociációs technikát használtuk. E kísérleti elrendezés lényege, hogy elhangzott (vagy írott) hívószóra a kísérletbe bevont személynek az első eszébe jutó szóval kell (szóban vagy írásban) azonnal válaszolnia. Az elemzés/vizsgálat tárgya a HSZ és a VSZ közötti rendszernyelvészeti és/vagy használatnyelvészeti terminusokban leírható viszony.

Munkánknak kétféle indítéka volt: Egyfelől rendelkezünk magyar előzményekkel; Jagusztinné Újvári Klára 1985-ben végzett 10-14 évesek körében hasonló kísérletet; másfelől napjainkban a szóasszociációs vizsgálatok — a hálószelemlélet és a kisvilágok felfogásának előretörésével — új perspektívákkal kecsegtetnek. Mindkét kutatás ugyanazt a közel 200 hívószót használta; az 1985-ösben 318, a 2004–2007 közötti kutatásban 1000-1100 gyerek vett részt. (Több ponton radikálisan változtattunk, de ezek nem tartoznak szorosan jelen témánkhoz.)

2. Anyanyelvi nevelés – nyelvelmélet

Különösen a 6–14 évesek körében folytatott anyanyelvi nevelés egyik fontos célkitűzése, hogy a „belső” (mentális, rejtett, implicit) grammatikát (és a folyamatokat) explicitté tegye. Ennek egyik követelménye, hogy a nyelvleírás általában és részleteiben is tükrözze e folyamatokat, e folyamatokról adjon számot.

Az említett és vállalt feladat jobban kidolgozott (és ismert) a fonetika/fonológia, a grammatika (morfológia és szintaxis) tekintetében (bár a teljességtől még az említett komponensek is messze vannak). Kevésbé kimunkált e vonatkozásban a szemantikai, különösen a lexikai szintű szemantika. Ennek egyik akadálya az olyan empirikus kutatások hiánya, melyek az agyi szótárra irányulnak. Tehát — többek között — arra, hogy az egyes szemantikai egységek (némi egyszerűsítéssel tekintsük őket szavaknak) milyen kapcsolatban vannak egymással, mi adja ezen kapcsolatok tartalmát stb.

A fentebb felvetett probléma megoldásának egyik kecsegtető módját a szóasszociációs vizsgálatokban látjuk (bár itt a részletesebb érveléstől eltekintünk).

3. Empirikus vizsgálatok

3.1. Az adatok

A kb. 200 hívószó közül — mint a főcím is jelzi — a *magyar* hívószóra adott 1985-ös és 2006-os válaszokat vizsgáljuk.

3.1.1. A mennyiségi arányokat figyelembe véve négy alcsoport volt kialakítható (azt, hogy egy-egy alcsoportot a 2006-os adatok finomabban strukturálnak, az magyarázza, hogy több a válaszadók száma):

- (i) igen gyakori válaszok (a válaszadók 11–40 %-a),
- (ii) közepes gyakoriságú válaszok (a válaszadók 6–10 %-a),

- (iii) ritka gyakoriságú válaszok (a válaszadók 1–5 %-a)
 (iv) egészen ritka gyakoriságú válaszok (egy válaszadó).

(i) Magas gyakoriságú válaszok

1985	2006
ember, nép, nyelv, –ország, orosz	ember, német, nyelv, –ország

Megjegyzés: itt és a továbbiakban a vastag szedés ugyanazon, az aláhúzás más gyakorisági csoporthoz való tartozást jelöli.

(ii) Közepes gyakoriságú válaszok

1985	2006
állampolgár, nemzet, német, –óra	állampolgár, angol, én, haza, külföldi, nemzet, nép, zászló, X (nincs válasz)

(iii) Ritka gyakoriságú válaszok

1985	2006
állam, anyanyelv, én, haza, Hungary, irodalom, iskola, jó, mi, nemzetiség, nyelvtan, polgár, szovjet, szó, tantárgy, vagyok, vándor, X (nincs válasz),	állam, állampolgárság, anyanyelv, beszéd, brazil, cigány, ellenség, étel, fekete, francia, futball, gulyásleves, Győr, hazafi, hazafiság, hazai, hazám, Himnusz, hon, horvát, hun, Hunor, huszár, kokárda, lány, nehéz, nemzetiség, nemzetiségem, nemzetség, népmese, népcsoport, nyelvtan, olasz, orosz, óra, osztrák, otthon, paraszt, Petőfi, piros, polgár, roma, román, származás, szlovák, tantárgy tiszta, történelem, török vitéz, turista, Unió, vagyok, zöld

(iv) Egészen ritka gyakoriságú válaszok

1985	2006
Amerika, amerikai , arasz, Árpád , barát, beszéd , beszél, bevonult, budi, csapat, dögölj meg, eddig, élet, Éva, falaz, fehér , finnugor, focicsapat , fricc, fű, hazai , Himnusz , hotel, Kossuth, költő, könyvek , külföld , külföldi , láz, Magyaródi, mese, Mészáros Csaba, mi népünk, nehéz , nemes, nemzetség, népköztársaság , nóta, nyelvű, olasz , országunk, orvos, pásztor , rossz, szocialista, szocializmus, -tanár, tanár bácsi, tanulás , tánc , tár, torna, Tóth Béla, USA, vitéz, Zoli	~os, agy, agyar, akadémia, állambeli, amerikai , Árpád vezér , asszony, Attila, az én nyelvem beszéli, baja, bosszúság, büszke, család, cseh, csili, Eger, elnök, embernek, én is , Erdei Zsolt, érdekes, Európa, falu, fanyar, fehér , fehérbőrű, fej, FIDESZ, film, focista , folyó, föld, füzet, gonosz, gyengén fejlett ország, gyermek, győri, honfoglalás, hős, HUN, Hungary , ide, igazság, irigy, ismeretlen, jó , juhász , kanyar, kapzsi, könyv , köztársaság , kultúra, külföld , Magyarembert, magyarság, matek, megóvás, mindenki, miniszterelnök, mint én , MSZP, nem magyar, német-angol, Németh, nemzeti zászló, néptánc , nézni, nyelvjárás, okos, öreg bácsi, őshaza, ősi, palócok, parlament, polgárság, ponty, Róma, sajnos, sok, spanyol, származású, szívós, szó , tanóra, tanulás , Tapolca, testvér, út, válogatott, várak, város, vér, versenyző, veszekedős, világ

3.1.2. Vannak közös (1985-ben és 2006-ban is előforduló) és vannak csak ez egyik (vagy 1985-ben vagy 2006-ban használt) válaszok. A válaszszavak tematikus csoportokba sorolhatók (a gyakorisági szempontot félretéve). A tematikus csoportok azonosak, függetlenül attól, hogy közös vagy csak az egyik kronológiai csoportban fordul elő.

Közös (1985-ben és 2006-ban is előforduló) válaszok:

- (i) Általános és személyes azonosulás: *ember, én, mint én, én is, vagyok*
 (ii) Más népek „tükrében”: *külföld, külföldi, amerikai, német, olasz, orosz*
 (iii) Politikai struktúra: *állam, polgár, állampolgár, köztársaság, nemzet, nemzetiség, nemzetiségem, nép, népköztársaság, ország*
 (iv) Történelmi reáliák: *Árpád, Árpád vezér, haza, hazai, hazám, Himnusz, Hungary*
 (v) Jelen reáliái: *focicsapat, focista, juhász, pásztor, néptánc, tánc*

(vi) Minősítés: *fehér, jó, nehéz*

(vii) Iskoláztatás: *anyanyelv, beszéd, nyelv, szó, iskola, tantárgy, tanulás, nyelvtan, óra, könyv, könyvek*

Csak 1985-ben használt válaszok:

(i) Általános és személyes azonosulás: *barát, csapat, mi, mi népünk, országunk, nemzetség*

(ii) Más népek „tükrében”: *Amerika, fricc, USA*

(iii) Politikai struktúra: *szocialista, szocializmus, szovjet*

(iv) Történelmi reáliák: *Kossuth, nemes, vitéz, nóta*

(v) Jelen reáliái: *torna, vándor, Zoli*

(vi) Minősítés: *rossz*

(vii) Iskoláztatás: *irodalom, iskola, költő, mese, -tanár, tanár bácsi, finnugor, nyelvű, beszél*

A fentebbi kategóriákba nem sorolható válaszok: *Éva, Magyaródi, Mészáros Csaba, Tóth Béla, arasz, bevonult, budi, dögölj meg, eddig, élet, falaz, fű, hotel, láb, orvos, tár.*

Csak 2006-ban használt válaszok:

(i) Általános és személyes azonosulás: *nép csoport, nemzetség, kultúra, származás, származású, magyarság, mindenki, sok, MagyareMBER, hon, állambeli, hazafi, hazafiság, polgárság, otthon, embernek, asszony, gyermek, testvér, lány, család, vér, nyelvjárás, az én nyelvem beszéli*

(ii) Más népek „tükrében”: *világ, nem magyar, ellenség, turista, Európa, Unió, angol, brazil, osztrák, román, cigány, roma, francia, horvát, szlovák, cseh, spanyol, palócok, német-angol, Róma, török vitéz, Németh*

(iii) Politikai struktúra: *állampolgárság, parlament, akadémia, elnök, miniszterelnök*

(iv) Történelmi reáliák: *történelem, őshaza, ősi, Hunor, Attila, honfoglalás, várak, Petőfi, zászló, nemzeti zászló, hun, huszár, kokárda, paraszt, föld, igazság, ~os, öreg bácsi*

(v) Jelen reáliái: *HUN, város, falu, Győr, győri, Eger, Tapolca, Erdei Zsolt, FIDESZ, MSZP, futball, válogatott, versenyző, gulyásleves, étel, film, folyó, út, ponty*

(vi) Minősítés: *büszke, hős, érdekes, okos, szívós, gonosz, irigy, kapzsi, veszekedős, tiszta, fehérbőrű, fekete, piros, zöld, gyengén fejlett ország, ismeretlen, bosszúság, sajnós*

(vii) Iskoláztatás: *matek, tanóra, népmese, füzet*

Fonetikai alapú válaszok: *agyar, fanyar, kanyar.*

A fentebbi kategóriákba nem sorolható válaszok: *agy, baja, csili, fej, ide, megóvás, nézni*

4. Eredmények

4.1. Az eredményeket gyakorisági (mennyiségi) és tematikus (tartalmi) szempontból összegezzük, bár a két szempont szoros egységet alkot.

– A leggyakoribb válaszok egy része — *ember, ország, nyelv* — abszolút stabilan őrzi a helyét (ugyanabban a gyakorisági sávban marad), tehát a magyar szó szemantikai holdudvarának legbelsőbb tagjai, a társadalmi idő változásainak ellenálló szemantikai pillérek. A leggyakoribb válaszok másik része — *oros, nép* (1985), illetve *német* (2006) — gyakoriak maradnak, de a leggyakoribb körből kiesnek, tehát egy-egy szó szemantikai holdudvara a gyakorisági eloszlás szerint kisebb mértékben átrendeződhet. Ez megfelel annak az elvárásunknak, hogy a társadalmi viszonyokban bekövetkezett változás előbb-utóbb tükröződik a nyelv szemantikai komponensében is.

– A közepes gyakoriságú válaszok is többnyire közös elemeket tartalmaznak. Ezek egy része egyező sávba esik (*nemzet, állampolgár*). Más része átrendeződés eredménye: a *német* és az *-óra* válaszok 1985-ben közepes, 2006-ban magas, illetve ritka gyakoriságú. Ugyanakkor a *nép* 1985-ben magas, 2006-ban közepes gyakoriságú. Ennél vannak nagyobb mértékű mozgások is: az *oros* válasz 1985-ben magas, 2006-ban ritka gyakoriságú. (További gyakorisági átrendeződés a fentebbi táblázatokról könnyedén leolvashatók.)

– A ritka gyakoriságú válaszok egy része is azonos a két korcsoportban (*állam, anyanyelv, haza, nemzetiség, nyelvtan, polgár, tantárgy, vagyok*). Itt is megjelenik az átrendeződés (*beszéd, Hungary, jó, nehéz, olasz*). Nagyobb számban vannak jelen olyan válaszok, melyek ritka gyakoriságúak, de csak az egyik csoportban jelennek meg (ezek könnyen leolvashatók a megfelelő táblázatokról.)

– Végül az egészen ritka válaszok — azaz amelyeket csak egy-egy gyerek használ — alkotják egyedszám tekintetében a legnépesebb tábor. Azonban ezek között is vannak olyanok, melyek mindkét korcsoportban előfordulnak (*amerikai, Árpád, fehér, focisapat, külföld, tanulás*). Vannak természetesen olyanok is, melyek átrendeződés eredményei.

A gyakorisági szempont azzal a tanulással jár, hogy a *magyar* szó rendelkezik egy hosszú időn keresztül változatlan erősséggel hozzácsatlakozó alapjelentésösszetevőkkel. Az idők során (itt kb. 20 év) ezek némelyike átrendeződik: gyakoribbá vagy ritkábbá válik, teret engedve így bizonyos jelentésbeli módosulásoknak.

4.2. Eredményeink másik oldala, ha a tematikusságot vesszük górcső alá.

a) Mindenek előtt azt kell kiemelni, hogy a *magyar* szó egységes keretben volt leírható, az 1000-nél több válasz közül alig két tucatnyi olyan volt, amely csak üggyel-bajjal lett volna valamelyik csoporthoz sorolható.

b) A 3.1.2.-ben adott tematikus csoportok további összevonásokat tesznek lehetővé, az összevonások eredményeként kapott kategóriák a *magyar* szó abszolút meghatározó pillérei a 10-14 évesek számára.

– Általános és egyéni identitás, személyes azonosulás alcsoport közös, nem változó (1985-ben és 2006-ban is meglévő) elemei: *ember, én* stb. A csak 1985-ben, illetve csak 2006-ban megjelenő válaszok (*barát, csapat, mi* stb., illetve *nép* csoport, *nemzetiség, magyarság, hazafi* stb.) árnyalják, strukturálják a szóban forgó alcsoportot, de új minőséget nem vezetnek be.

– A kollektív identitást kifejező válaszokhoz a más népek „tükrében”, a történelmi és a jelen reáliáit és a minősítést soroltam. Közösek a *külföldi, amerikai, német* stb. (más népek „tükrében”), *Árpád, Himnusz* (történelmi reáliák), *focista, juhász, néptánc* stb. (jelen reáliái). A két korcsoport közti különbség markánsan a jelen reáliáiban jelentkezik. Vonatkozik ez mindenekelőtt a sportra; 1986-ban Magyar Zoltán (tornász olimpikon) ismertsége provokálja a *torna, vándor* és *Zoli* válaszokat, míg 2006-ban az *Erdei Zsolt* válasz köszönhető e motívumnak. De vonatkozik a nevesített politikai intézményekre is: a pártok nevei (természetsszerűleg) csak 2006-ban jelennek meg (*FIDESZ, MSZP*), de az *Európa, Unió* is csak náluk. A minősítést kifejező válaszok között egyfelől kevés a közös elem (*fehér, jó, nehéz*), másfelől az 1985-ös csoport alig él vele (a közösen kívül csak a *rossz* jelenik meg). Ez azért is feltűnő, mert a 2006-os csoport bőven ad ilyen válaszokat, pozitívat, negatívat egyaránt: *büszke, hős, érdekes, okos, szívós* stb., illetve *gonosz, irigy, kapzsi, veszekedős* stb. Ez az alcsoport már szépen felmutatja a lexikai szemantika változásának egyik fő hajtóerijét: a társadalmi események, jelenségek hatását.

– A politikai struktúrát kifejező válaszokban sok a közös elem (*állam, polgár,*

köztársaság, nemzet stb.), persze van egy réteg, amely eltűnt, a 2006-os válaszok közt nem szerepel (*szocializmus, szocialista, szovjet*). E jelentés-összetevő eltűnését is társadalmi okok magyarázzák.

– A foglalkozással, iskolázatással kapcsolatos válaszok — a politikaival szemben — az 1985-ös csoportban jóval népesebb, mint a 2006-os csoportban. Veszített jelentőségéből az iskola a 10–14 évesek számára 2006-ban?

The word Hungarian in 1985 and in 2006 (Word associational surveys among 10–14 year-olds)

The present study is based on the material of two different pieces of research. On the one hand, it provides information on the lexical-semantic issues of mother tongue education, on the other hand, it draws general linguistic conclusions. Thus, the paper first describes the associational surveys briefly, then it introduces the relationships between mother tongue education and language theory. Finally, the results of the empirical surveys are discussed.

Kárpáti romák identitásőrzési stratégiái a Pilis völgyében

MANDEL KINGA

Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy határon túli származásom ellenére miért foglalkozom éppen a kárpáti romák identitásával. Azért mert míg a határon túli magyarok identitásával sokan (amint azt a jelen konferencia előadásaiból is láthatjuk), addig a romák identitásával csak viszonylag kevesen¹ foglalkoznak. Ez fokozottan érvényes a határon túli közösségekben élő romákra is. Holott érdekes kutatási kérdés lenne a kisebbségen belüli kisebbség identitásával foglalkozni annál is inkább, mert Montaigne szerint egy nemzet jelleme megítélhető abból, ahogyan kisebbségeihez viszonyul.

Tanulmányomban a magyarországi kárpáti romákról írok, és arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen formális és informális lehetőségekkel rendelkeznek a kárpáti romák az identitásuk elemeinek, kultúrájuk átörökítésében. Beszélhetünk-e egy tudatos közösségi stratégiáról, vagy spontán természetes folyamatok a meghatározóak? Milyen intézmények támogatják az identitásőrzést? Hogyan hat a (poszt)modernitás és globalizáció az érték-átadás folyamatára? Mi az oktatás szerepe, ez az intézmény milyen mértékben képezi le a többségi társadalom jellemzőit, kisebbségekkel szembeni attitűdjét? A kultúra mely területein jellemző az identitásőrzés: a nyelvhasználatban, a hagyományok, az etnikai, a lokális kultúra történelmének ismeretében vagy a nemzetiségi mítoszok továbbörökítésében?

A tanulmány három kutatás eredményeire alapoz: az első egy sztereotípiakutatás² volt, melyben a többnemzetiségű települések különböző nemzetiségeinek egymásról alkotott nézetét, sztereotípiáit és előítéleteit, a második felmérés³ a nemzeti és etnikai identitás oktatáson keresztül történő átörökítését, a harmadik kutatás⁴ a roma gyerekek szakmai továbbtanulását vizsgálta. Mindhárom kutatás a pilisi településekre fókuszált, melyek kitűnő kutatási terepként szolgáltak többnemzetiségű szerkezetük, a fővároshoz történő közelségük következtében (mely a modernitás szerepének szempontjából fontos tényező).

Kutatásunk egyik kiindulópontja az a megfigyelés, hogy az 1990 utáni társadalmi változások következtében a nemzetiségek körében elindult egyfajta öntudatosodási folyamat, kulturális felélénkülés, mely az etnikai-nemzetiségi önkormányzatok, kulturális egyesületek létrejöttében, testvér-települési, testvériskolai kapcsolatok kiépítésében érhető tetten. Kérdésként merül fel, hogy milyen hatása van az öntudatosodási folyamatnak a kulturális átörökítés mintázataira?

Az általunk vizsgált pilisi települések közül kettőben (Piliscsabán és Csobánkán) hagyományosan kárpáti cigányok (roma nyelvű romungrók, ősi nyelvükön „pajibano”) élnek. A kárpáti cigányok a legrégebben Magyarországon élő hagyományos roma csoport, kiknek ősök a 15. században érkeztek. A mai kárpáti cigányok a régi magyarországi romáknak attól a részétől származnak, akik megőrizték a roma nyelvet. A másik részük a 18. században a magyar nyelvre tért át (magyar cigányok). A kárpáti cigányok önmagukra a *romungrók* (*magyar romák*) megnevezést használják. A kárpáti cigányok nagyobb hányada ma Szlovákia és Csehország, valamint a délszláv országok területén él. Magyarországon csak néhány közösségük található Nógrád megyében, Budapest környékén (Piliscsaba, Csobánka) és a Dunántúl egyes településein. Hagyományos mesterségük szerint főleg muzsikások, szegkovácsok és vályogvetők voltak (ld. Wikipédia).⁵ A kárpáti cigányok nagy része Magyarországon nyelvük feladására kényszerült. Kis csoportjuk még beszéli a nyelvet, mindössze körülbelül háromezren, mely kissé eltér az oláh dialektusoktól. A cigányüldözés legelőször a kárpáti cigányokat érte. A kárpáti cigányok üldözése Mária Terézia idejére tehető, amikor szigorúan büntették nyelvhasználatukat és nemcsak nyelvük, de öltözetük, kultúrájuk feladására kényszerítették őket. A kárpáti cigányok jelentős része muzsikos volt, akiket jó szívvel fogadtak a Kárpát-medencében. Szórakoztatták az embereket, zenéjük, táncuk nagy elismerést, sikert hozott számukra. Ezért is integrálódtak

legelőször a magyarsághoz, s veszítették el anyanyelvüket. (Az integrációnak nem kellene nyelvvesztéssel társulnia.) Nemcsak muzsikáltak, a vendéglátás más területeit is kedvelték, pincérek, kocsmárosok lettek. Sokáig megmaradtak faluszéli telepeiken, de ezek a telepek rendszerint máshol voltak, mint a sátoros vagy oláh cigányoké, gyakran épp a település másik végén. Integrálódásuk révén közülük sokan lassan elhagyták a telepet és beköltöztek a település belsejébe.⁶ Így történt ez Piliscsabán is, a településen élő idősebb szlovákok és sváb interjúalanyok elmondása szerint, ahol a kárpáti cigány szegkovácsok házai ugyanazokban az utcákban voltak, ahol a szlovákok és svábok házai is. A békebeli időben egyfajta udvarias nyelvhasználat jellemezte a település lakóit, mindenki tudott a többiek nyelvén és előzékenyen használta is azt. A kárpáti cigány családokat ismerték és elfogadták a település többi lakói, szorgalmasnak tartották őket. A férfiak szegkovácsolással és zenéléssel, a nők gyerekneveléssel és idény (mezőgazdasági munkák) valamint háztartási teendőkkal, gyermekneveléssel, takarítással (más házaknál) foglalkoztak.

A településszélről történő beköltözés azonban nem jelenti azt, hogy szakítottak hagyományvilágukkal is. Öltözködésükben többé-kevésbé hasonultak a környezethez, asszonyaik számára már nem volt kötelező a népviselet és a fejkendő, az illemnek eleget tettek, ha hosszú hajukat kontyban, masnival díszítve hordták.⁷

A nemzeti identitásban a családi kulturális átörökítés hatása az elsődleges, fontos tényezők e mellett az adott csoport gazdasági, szociális, nyelvi, történelmi státusza, demográfiai jellemzői: nagysága (abszolút, születési arány, vegyes házasság, be- és kivándorlás) eloszlása (terület, koncentráció, arány), valamint az intézményes támogatottsága (média, oktatás, közigazgatás, vallás, kultúra, üzleti szervezetek) is.⁸

Az utóbbi évtizedekben Piliscsabára Tinnyéről és Csobánkáról magyar (szintén kárpáti és oláh roma (2 család) családok is betelepültek a korábbi szegkovács és zenész kárpáti cigányok mellé. A 2001-es népszámlálás során Piliscsabán 161, Csobánkán 142 személy vallotta magát romának, de önkormányzati és a romák saját becslése szerint számuk ennek majdnem nyolc-tízszeresére tehető. Piliscsabán így 800-1200 főről beszélhetünk. Azonban viszonylagosan magas létszámuk ellenére (Piliscsabán a településnek mintegy 15%-át képviselik), nincs politikai érdekképviselőjük (Piliscsabán 2006 óta, korábban 2002-2006 között létezett). Ennek egyik oka a romák regisztrációtól való féltelme és a kisebbségi önkormányzati választásokra vonatkozó előírások szigorodása, mely regisztrációhoz köti a kisebbségi szavazást. A roma képviselő hiánya hátrányos mind a kisebbség mind a többség szempontjából. Egyrészt mert a település elesik a romáknak meghirdetett külön támogatásoktól, pályázati lehetőségektől, másrészt, mert az önkormányzat keretében nincs aki e közösség érdekeit képviselné, akit megszólíthatnának, akinek a véleményét az egyes kérdésekben kikérhetnék. Ahogy egy önkormányzati tisztségviselő fogalmazott, „hiányzik a vajdájuk” (idézet egy piliscsabai 50 körüli tisztségviselő növel készített interjúból — készítette Mandel, 2007) Más kérdés, hogy a kárpáti romáknak amúgy sincs vajdájuk (a vajda intézménye az oláh cigányok sajátja).

Ami a csoport gazdasági, szociális, nyelvi, történelmi státuszát illeti, az nagy mértékben elmarad a többi nemzetiség státuszától. A sztereotípiák kutatás során vizsgáltuk, hogy milyen csoport-hierarchiákban gondolkoznak a szlovákok és németek, melynek során azt tapasztaltuk, hogy azok, akik hajlamosak voltak ilyeneket felállítani, mindkét nemzetiség körében a németeket sorolták az első helyre, ezt követték a szlovákok, és/vagy a magyarok, majd a rangsort minden esetben a romák zárták. Érdekes módon a romák önképe sem pozitív, ami egyrészt abból látszik, hogy egyrészt sokan nem szívesen vallják magukat romának. Másrészt sokan azok közül is, akik romának tartják magukat (esetleg a romák valamiféle képviselőjét is felvállalják) nem romával élnek párkapcsolatban (25-30 körüli lány), illetve azt szeretnék, ha gyermekeik nem romával (legkevesebb oláh, de beással vagy akár kárpátival sem), hanem inkább magyarral vagy a településen élő más nemzetiségek valamelyikével köténének házasságot (50 körüli férfi). A beszélgetések során érdekesen körvonalazódott a roma közösségek tagoltsága is. A kárpáti romák szerint ők, mint romungrók a romák között elit pozíciót töltenek be, jobban szituáltak,

modernebbek, mint a szigorúan hagyományörző és ezért nagymértékben lenézett oláh cigányok. A kárpáti romák a beásokat valahol magukhoz közelebb levőnek érzékelik. Egy kárpáti roma lány nézete szerint a romákról már hátulról, a járásukról meg lehet állapítani, hogy melyik csoporthoz tartoznak, nincs is szükség arra, hogy megtudjuk milyen nyelvet beszélnek, így távolról felismerni a saját csoporthoz tartozókat. (25-30 körüli roma lánnyal készített interjú — Mandel, 2008) Mindezek mellett egyik interjúalanyom nagyfokú együttérzéssel beszélt a telepeken embertelen körülmények közt élő oláh-cigány családokról, ami nagyfokú empátiára és egyfajta sorsközösség-érzésre utalt (25-30 körüli roma lánnyal készített interjú – Mandel, 2008). A megosztottság az adott településen belüli kárpáti romák között is jellemző, melynek mindeddig nem sikerül kideríteni az okát. A háttérben feltételezhetően politikai hatalomért, valamint a források elosztása feletti rivalizáció vagy két hagyományos szegkovács család közötti régi — a Capuletek és Montaguek-hoz hasonló — családi viszály rejmlhet.

Sajnos nincs olyan intézmény, mely az identitás-átörökítésben a családi hatást erősíteni tudná. A gyermekeknek egyedül otthon van lehetőségük anyanyelvük⁹ és kultúrájuk elsajátítására és gyakorlására, a továbbiakban más intézmények, roma kisebbségi önkormányzat híján¹⁰ csak gyengítik ezt a hatást.

A magyar anyanyelvű cigányságnak nem a lovári volt az ősnyelve, hanem a pajibánó (kárpáti cigány) nyelv. Mária Terézia idejében betiltották a nyelvhasználatot, így a mai Magyarországon kb. 3000 fő őrzi még.¹¹

Mind a csobánkai, mind a piliscsabai romák esetében elmondható, hogy a nagyszülők generációja a családban általában cigányul beszél, a szülők generációja váltogatja a magyar és a cigány nyelvet, az általunk vizsgált általános iskolások pedig már többet beszélnek magyarul, mint cigányul. „Cigányul, mindenkiel cigányul beszélünk. Többet beszélünk magyarul, mint cigányul, de van, amikor cigányul. Ha kérnek a szülők, akkor cigányul beszélünk” (idézet egy csobánkai 14–15 éves általános iskolás gyerekkel készített interjúból. Készítette: Bakó, 2007). A piliscsabai általános iskolás roma gyerekek a csoportos beszélgetésen arról számoltak be, hogy mind az iskolában, mind a településen belül csak néha-néha használnak cigány szavakat vagy kifejezéseket, mikor azt szeretnék, hogy nem roma társaik és tanáraik ne értsék, amit beszélnek. Otthon is többnyire magyarul válaszolnak a cigányul beszélő nagyszüleiknek, vagy szüleinek, akik magyarul vagy cigányul szólnak hozzájuk. Ugyanerre utalnak a csobánkán készített interjúk is: „ha olyat akarunk beszélni, hogy a gyerekek ne értsék, akkor cigányul beszélünk. A gyermekek nem igen tudnak. Tudni tudnak, de nem akarnak beszélni, úgy néha megértik, de nem beszélnek cigányul, inkább magyarul beszélnek” (idézet egy csobánkai roma származású középkorú szülővel készített interjúból. Készítette: Bakó, 2007). A romák a település közterein inkább magyarul beszélnek, „A magyarokat zavarja, ha cigányul beszélünk, mert egy magyar előtt, ha az ember el kezd beszélni cigányul, már azt hiszi, hogy róla beszél, vagy valamit mond róla. Ezzel mink is így vagyunk, ha valaki egy más nyelven beszél...” (idézet egy másik csobánkai roma származású középkorú szülővel készített interjúból. Készítette: Bakó, 2007). Egy nem roma interjúalanyunk szerint, a bizalom jelenlétének tekinthető, ha a település romái cigányul beszélnek egymással egy nem roma jelenlétében (mondta egy 50 körüli önkormányzati tisztviselő. Az interjút készítette Mandel, 2007). Saját elmondásuk szerint ez inkább csak a nagy számok törvénye szerint alakul „Mikor cigányul, mikor magyarul beszélünk, ha többen vagyunk, akkor inkább cigányul. A gyerekek is ugyanúgy beszél a cigány nyelvet, ha mondok neki valamit, akkor mindent ért” (idézet egy csobánkai roma származású középkorú szülővel készített interjúból. Készítette: Bakó, 2007).

A roma kultúra átörökítésére volt néhány civil kezdeményezés, azonban ezek tiszavirág-életűnek bizonyultak, a támogatás kimerülése vagy a roma közösség bizalmának elvesztése következtében megszűntek, nem tudtak hosszú távon eredményeket felmutatni. Ilyen volt például Piliscsabán a 2004–2005-ben zajló Tanoda

program, mely 16, a településen működő Pázmány Péter Tudományegyetemen tanuló egyetemi hallgató gyakornokkal, iskolán kívüli tevékenységgel, délutáni korrepetálási, szórakozási, tanulási lehetőséget biztosított, könyveket, számítógépet, táncoktatást, hétvégeente a szülőket is bevonva a programokba. Egy kritikai meglátás szerint a program hibája annak paternalista jellege volt és bár a romák elfogadták a támogatást, de korlátozták, hogy közülük ki vehet részt a programokon. Ennél valószínűbb, hogy egyszerűen csak megszűntek a támogatási források. Hasonló sorsra jutott a Héka roma néptáncscsoport is, feltételezések szerint vagy forráshiány miatt, vagy, mert a romák megkérdőjelezték a táncoktató kompetenciáját. Ugyancsak kifulladt a faluházban tartott személyiségfejlesztő program, mikor elindult egy másik program párhuzamosan, a családsegítőben egy roma származású szociális munkás által szervezett kamasz-klub.

Az iskolákban egészen 2007 őszéig csak roma népismeretet tanítottak, azt is az egyes tárgyakba (irodalom, történelem, zene) integráltan, ha egyáltalán sor került rá. Ez a népismeret azonban nem a helybéli kárpáti cigányokról szól, hanem nem romák által összeállított tananyag, általános „roma-tudástár” volt (Bakó, 2007). 2007-től nagy változás állt be a korábban önkormányzati fenntartású iskolákban, mert a gazdasági ellehetetlenülés, presztízsvesztés következtében hosszas huzavona következett (mely összevonásokról, felszámolásról szólt). Ezt követően a piliscsabai iskola 8 évre alapítványi fenntartásúvá vált. A csobánkai iskola esetében is tárgyalások folytak ugyanazzal az alapítvánnyal, azonban a romák tiltakozó akciói¹² következtében az iskola megmaradt önkormányzati-nak. A piliscsabai iskolákat fenntartó alapítvány pedagógiai programjában kiemelkedő helyet szentel a romák kulturális értékeinek átadására. Hogy a terveket a gyakorlatban milyen mértékben sikerül megvalósítaniuk azt csak egy későbbi kutatás tudja majd megvizsgálni és feltárni. Az iskolák korábban felvetették a roma nyelv tanításának lehetőségét, de az a szülők egyöntetű elutasításával találkozott, amit az iskola vezetősége rossz néven vett. Egyrészt a kárpáti cigány szülők úgy ítélték meg, hogy nincs szükség a nyelvtanításra, hiszen a gyerekeik az a családban kielégítően elsajátítják, e helyett inkább a magyar és az idegen nyelvek oktatására lenne szükség, mint a többi gyerek esetében. „*Ha az én gyermekem tovább tanul, mi haszna lesz abból, hogy cigányul tanul? Főleg, ha már úgyis beszéli. Tanuljon németet, vagy angolt, ami majd a javát szolgálja*” (idézet egy roma származású pedagógiai asszisztensnővel készített interjúból. Készítette: Bakó, 2007). Másrészt az is valószínűnek látszik a cigány önkormányzat korábbi vezetőjének interjúja alapján, hogy az iskola nem azt a cigány nyelvet kínálta fel — vagy csak túl általános volt a felvetés — mely nyelvet a kárpáti cigányok beszélnek — s amely nyelv a cigány nyelveken belül marginális státussal rendelkezik. A harmadik lehetséges magyarázat, hogy nincsenek, vagy nehezen fellelhetők a kárpáti cigány nyelvet tanítók.¹³

A romák kulturális átörökítési folyamatában két ünnepségnek van kiemelkedő szerepe: a Pharo Drom által szervezett május elsejei majálisnak, ahol a csobánkai általános iskola diákjai cigánytáncokat adtak elő és cigányul énekeltek, valamint a régióban tartott pomázi cigánytalálkozóknak, ahol szintén felléptek a csobánkai gyerekek cigánytáncokkal. A táncokat a budapesti Kalyi Yag együttes roma nemzetiségű táncoktatói tanították a gyerekeknek (Bakó, 2007). Ezeket a táncokat a gyermekek többnyire a családból hozzák, ahol a zene és a tánc a mindennapi élet természetes velejárója, nincs szigorú keretek közé szorítva és szabályozva. Sok roma gyerek kiemelkedő zenei tehetség, azonban ennek kibontakoztatására a településen belül nem adottak a feltételek. Korábban az önkormányzati iskola keretein belül működött zenei tagozat, azonban ez mára átkerült a felekezeti iskola keretébe, ahol roma gyerekek jelenléte elenyésző. Ennek egyik oka, hogy a többségi pedagógusok egy része úgy gondolja, hogy a roma gyerekeknek a tehetség mellé kitartásra is szüksége lenne, erre viszont nehéz ránevelni őket, ha a család nem alapozza meg. Mindezek ellenére napjainkban a piliscsabai alapítványi iskolában zajlik egy kompetenciamérés, mely a gyermekek művészeti képességeire is kiterjed. Kérdés, hogy a felmérést követi-e majd fejlesztés is.

"A cigány művészet mindennek előtt az élet művészete. A cigány művészet maga az

életmód, a romák számára a zene maga az élet. Azok a hindu és romungró zenészek, akik sohasem jártak külföldön, ugyanazzal a mozdulattal, ugyanazt a ritmust ütik egy kancsón, egy tejesüvegen...a romák számára a zene az élet. (...) történetükről csak a zenével együtt beszélhetünk, mert a cigányt két dolog határozza meg: a zene és az elutasítás. Ők képviselik a zenét. Az elutasítást pedig a többiek.”¹⁴

A piliscsabai romákat az 1994-ben alakult Piliscsabai Szegkovácsok Szervezete fogja össze, körülbelül 70-80 tagjuk van, tevékenységeik azonban forráshiány miatt szünetelnek. Az egyesület célja a kultúra- és hagyományápolás, illetve az oktatás és ifjúságnevelés. „Az egyesületünk kezdetben inkább kultúraápolással foglalkozott. Elég sok programunk volt. Összegyűjtöttük az időseket, meséljenek, zenéljenek.” (Baris Jánosné) –olvasható a honlapjukon. Továbbá „az egyesületen belül a cigány nyelvnek nem volt szerepe, bár az egymás közti kapcsolatokban még használják. A fiatalabb generáció viszont egyre kevésbé, inkább csak megértik a kárpáti cigány nyelvet. Szükséges lett volna ebből a szempontból a nyelv oktatása akár az egyesületen belül is, de kárpáti cigány nyelvvoktatót nehéz lett volna találni. Ez a nyelv az országos szinten is kihalóban van.”¹⁵ A 2006-ig működő Cigány Önkormányzat korábban roma napot, roma esteket, koncerteket szervezett. E szervezet mellett még a családsegítő ellátó központ keretében zajló kamasz-klubokra lehet(ne) a közeljövőben építeni.

Összegzésként elmondható, hogy a roma nemzetiségi kultúra kizárólag családi örökségként kerül a gyerekek elé és főként a zenén és a táncon keresztül él. Nincs egyetlen hivatalos színtere sem, nem számíthat semmilyen támogató intézményre, amennyiben nincs a településen cigány önkormányzat, vagy kifejezetten e célt szolgáló működőképes civil szervezet.

JEGYZETEK

¹ Neményi Mária: Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. In.

www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalom/sor/415 (2009. április 25.)

² A „Etnikai sztereotípiák a mai Magyarországon” című 2006-2007-es OTKA kutatást Kovács András vezette, részt vettek benne: Balassa Szilvia, Bindorffer Györgyi és Jomagam. In. www.otka.hu. Vizsgált települések: Pilisszentkereszt, Piliscsaba, Pilisszentiván.

³ „A kulturális revitalizáció esélye? A nemzetiségi kulturális kötődés szintjeinek vizsgálata egy többnemzetiségű régió általános iskolás tanulóinak körében” 2007-2008-as OM kutatást magam vezettem, részt vettek benne: Bakó Boglárka, Balassa Szilvia, Bindorffer Györgyi, Szabó Orsolya. Kézirat elérhető az MTA Kisebbségkutató Intézet könyvtárában. Vizsgált települések: Csobánka, Pilisszentkereszt, Piliscsaba.

⁴ A „Bennmaradni vagy kimaradni. Többnemzetiségű települések roma gyerekeinek szakiskolai és szakközépiskolai életútja” című 2008-2009-es OKA kutatást Bakó Boglárkával közösen készítjük. Vizsgált települések: Piliscsaba és Csobánka.

⁵ http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1gi_rom%C3%A1k#K.C3.A1rp.C3.A1ti_cig.C3.A1nyok.04.01.

⁶ Ismeretlen forrás, internetes blogból.

⁷ A cigányság kultúrája 3. In. <http://www.szmm.hu/modules.php?name=News&file=print&sid=2679>

⁸ Giles-Bourhis-Taylor, 1977

⁹ Az általunk vizsgált romák között egyaránt voltak a kárpáti cigány nyelvet beszélő és csak kizárólag magyarul beszélő roma családok.

¹⁰ Piliscsabán a romák 2006 óta nem rendelkeznek Cigány Kisebbségi Önkormányzattal. A korábbi elnök nem indult a választásokon, más jelölt sem volt, így nem alakult CKÖ Piliscsabán. A kisebbségi törvény megváltozása miatt már regisztrálniuk kellett volna magukat a cigány származásúaknak, és azt nem tették meg elegendően. Barisné szerint azért, mert: „hát elég rossz emlékek vannak ugye 1944-ből (...) és ezért nem regisztráltatták magukat a cigányok.” In. Piliscsabai Szegkovács Egyesület http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc.

¹¹ Felvidéken és Délvidéken beszélik még ezt a dialektus. Sok magyar szavunk is ebből a nyelvből származik (mint például a csaj, csávó, kaja). Kusturica Macskajaj és a Cigányok ideje című filmjei is kárpáti cigány nyelven játszódnak. (ismeretlen blogos forrás)

¹² Ez több hivatali előjáró, így az akkori polgármester-helyettes távozásával is járt. A romák petíciókat adtak be különböző minisztériumokhoz, valamint a kisebbségi ombudsmanhoz is.

¹³ In. Piliscsabai Szegkovács Egyesület

http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc

¹⁴ Jean-Pierre Liégeois: *Romák, cigányok, utazók, Budapest, 1998, 61.*

¹⁵ In. Piliscsabai Szegkovács Egyesület.

http://www.komp.mtaki.hu/tanulmanyok/esettanulmanyok/H_Piliscsaba_Cigany_Szegkovacs_Egyesulet.doc.

IRODALOM

- Giles, H. – Bourhis, R. – Taylor, D. 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations [Az etnikai csoportok viszonyainak nyelvelmélete felé]. In: *Language, ethnicity and intergroup relations*. Szerk. Giles, H. New York, Academic Press.
- Liégeois, Jean-Pierre 1998. *Romák, cigányok, utazók*. Budapest.
- Neményi Mária 2008: Kisebbségi identitások vizsgálata a szociálpszichológiában. Roma származású gyerekek identitásstratégiái. In: .
http://www.mtaki.hu/docs/080611_12/rovid/nemenyi_maria_kisebbsegi_identitasok.pdf
(2009. április. 25)
- Neményi Mária: Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. In: .
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomso/415 (2009. április 25.)

Identity keeping strategies used by the Carpathian Gypsies in the Pilis valley

My study focuses on the identity strategies of the Carpathian Roma in Hungary, analyzing different fields and levels of identity transmission. I come to the conclusion that although the Roma communities are one of the largest in the villages studied from Pilis valley (next to the Slovak, German, Serb and Hungarian nationalities), they have no other institution, than the family, to lay on in the cultural and identity transmission. As the minority governance election regulations became more rigorous, and requires registration to could participate, Roma leaved the political ground. Due to the lack of resources and competent, highly educated and devoted people there is no NGO to overtake cultural responsibilities. School and other institutions (local government), family care social institution can do little in this regard. That is why the family remains alone to transmit the language, music, dance, occupation and other elements of a really waist and colorful cultural heritage to the next generation. It seems a hopeless windmill struggle against the uniformization (see globalization) and assimilation processes.

A kárpátaljai magyarok kétnyelvű nyelvhasználatának pszicholingvisztikai megközelítésben

MÁRKU ANITA

1. Bevezetés

A kétnyelvűség pszicholingvisztikai megközelítésében a legkutatottabb a nyelvek agyi tárolásának kérdése (egységes vagy elkülönült rendszer). Ezek a kutatások a *szavak szintjén* zajlanak.

Ugyanakkor kevés ismerettel rendelkezünk arról, hogy a *megnyilatkozás szintjén* milyen stratégiákat használnak a kétnyelvűek, mitől függ, hogy melyik nyelv aktiválódik pl. egy társalgási szituációban

Kárpátalján a mindennapokban (két-, illetve háromnyelvű környezetben: magyar, ukrán, orosz) a kárpátaljai magyarok többségének a hatékony kommunikáció érdekében L1 nyelve mellett egy másik nyelvet/nyelvváltozatot is szükséges használnia, nyelvet/kódot kell váltania.

Kevés ismerettel rendelkezünk a kárpátaljai magyar nyelvhasználat egyik kontaktushatásból eredő jelenségéről, a kódváltásról.

Grosjean meghatározása szerint a kódváltás (codeswitching) két vagy több nyelv váltakozó használata egy megnyilatkozáson vagy társalgáson belül (1982: 145). A kétnyelvűségi szakirodalomban a kódváltást vagy nyelvváltást mint a bilingvizmus egyik jellemző kísérőjegyét tárgyalják, s gyakran úgy emlegetik, mint az identitás kifejezésének, a csoporton belüli szerepek meghatározásának vagy a szituációváltozás jelölésének az eszközét (Gumperz 1982: 70). Míg a szakirodalomban a nyelvválasztást a helyi beszélési normák és szabályok fényében, addig a kódváltást a kétnyelvű egyének interakciós sajátóságaként elemzik. (Bartha 1999: 88–89).

Kárpátalján eddig más kutatások kereteiben Csemicskó István (1998, 1999; szerk. 2003) és Beregszászi Anikó (2004) foglalkozott a kérdéssel. Megállapítják, hogy „a kódváltások alacsony száma valószínűleg azzal magyarázható, hogy mivel a kárpátaljai magyarság jelentős része homogén tömbön belül él, azonosságtudata határozott, a csoportközi kommunikációban szinte kizárólag a magyar nyelvet használja, a közösség a kárpátaljai magyar beszélő kárpátaljai magyarral interakcióban elsősorban nem a nyelvek közötti kódváltást használja a kontextus és a szerepek megváltozásának jelölésére” (Beregszászi 2004: 36).

Tehát mindeddig Kárpátalján nem volt olyan kutatás, mely a kódváltás jelenségére és a hozzá szervesen kapcsolódó szituatív nyelvválasztás problematikájára koncentrálna. Szükséges volt a kutatások kiterjesztése a „kárpátaljai magyar beszélő kárpátaljai magyarral” szituáción túl a „kárpátaljai magyar beszélő egynyelvűvel és ukrándomináns kárpátaljaival” beszédhelyzetekre is.

2. A kutatás módszere

2.1. Nyelvhasználati kérdőív

Kérdőíves felmérést végeztem 2006 szeptemberében 116 magyar nemzetiségű hallgató (önbevallás) körében két kárpátaljai felsőoktatási intézményben: Ungvári Nemzeti Egyetem (UNE) (Ungvár) és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF) (Beregszász).

Az adatközlőket a *barátom barátja módszerrel* (Milroy 1980) választottam ki mindkét intézményben, mert arra nem volt mód, hogy egy egész évfolyamot vagy szakot kérdezzek meg.

Választásom azért esett e két intézményre, mert az UNE nagy múltra visszatekintő állami támogatású felsőoktatási intézmény, ahol a magyar tannyelvű Magyar nyelv és

irodalom szakon kívül, a többi ukrán tannyelvű szakon is jelentős a magyar nemzetiségű tanulók száma.

A KMF a Kárpát-medence és Kárpátalja első akkreditált magyar tannyelvű alapítványi támogatású felsőoktatási intézménye. Jelenleg több mint ezer magyar ajkú hallgatója van.

A kérdőíves felmérésben megkérdezett 116 adatközlő közül 74 nő (64%), 42 férfi (36%). A legtöbben a Beregszászi járásban születtek 1986–1988 között. 106-an vallották magukat magyarnak (91%), 8-an ukránnak (7%), és egy személy kettős identitású, magyar-ukránnak vallotta magát. 23-an az UNE, 93-an pedig a KMF hallgatói.

2.2. Élőbeszéd a kódváltás jelenségének vizsgálatához

A Hodinka Antal Intézet több mint 300 órányi digitalizált hanganyagtárából olyan hanganyagokat válogattunk ki, amelyekben előfordulnak kódváltási jelenségek.

A munka során felhasználtunk félig-strukturált interjúkat, melyeket Kárpátalja 70 magyarlakta településén készítettünk. Továbbá készítettünk hanganyagokat: a nyelvválasztási kérdőívek kitöltése alatt, rögzítettünk kötetlen csoportos beszélgetéseket, spontán hangfelvételeket, sajtótermékekből és szépirodalmi alkotásokból is gyűjtöttünk anyagot, amelyek szintén élőbeszédből származnak, vagy azt próbálják meg visszaadni.

2.3. Az adatok feldolgozása

A kérdőíves adatok statisztikai elemzését az SPSS 8.0 számítógépes adatfeldolgozó programmal, a kérdőív nyitott kérdéseit, az interjúkat, beszédhelyzeteket és sérelemtörténetek tartalomelemzéses módszerrel dolgoztam fel. A kutatás alkalmával feldolgoztunk: 116 kérdőívet, a Hodinka Intézet hanganyagtárából 153 strukturált interjú átiratát, melyben 40 kódváltásos szituáció volt. Továbbá 5 szépirodalmi regény kódváltásos idézeteit elemeztük, és 20 csoportos vagy kötetlen beszélgetés hanganyagát használtuk. Az adatokat korábbi kutatások eredményeivel egészítettük ki.

3. Hipotéziseim

1. A vizsgált közösségben megfigyelhető a kontextusos, metaforikus és szituatív kódváltás mint kommunikációs stratégia.

2. A kódváltás legfőbb funkciója a kárpátaljai magyar kétnyelvű közösségben, hogy a beszélő alkalmazkodjon a megváltozott körülményekhez, sikeresebbé, hatékonyabbá és hitelesebbé tegye mondandóját.

3. A kódváltáshoz inkább pozitív attitűdök kapcsolódnak.

4. A kódváltás pszicholingvisztikai aspektusból

A kódváltásnak a beszédhelyzetben kétféle szerepe lehet: egységesítő (a beszéd gazdaságosságát szolgálja) vagy elkülönítő (egyéni — műveltségbeli, regionális stb. — különbségek előtérbe helyezésekor) (vö. Navracsics 1999: 26)

A kódváltás funkcióit az is meghatározza, hogy a beszédhelyzet egy- vagy kétnyelvű nyelvi módban zajlik-e.

Egynyelvű nyelvi módban a beszélgetés résztvevői közül legalább egy személy egynyelvű (vagy lehetnek bilingvisek, de csak egy közös nyelv áll rendelkezésükre). Kétnyelvű nyelvi módban minden résztvevő kompetens legalább két közös nyelvben (vö. Grosjean 1998).

5. Típusai

Kontextuálisnak tekintem a kódváltást akkor, ha kiváltó oka a nyelvi hiány, nyelvi deficit, lapszus, a nyelvtudás hiányossága, funkciója pedig ezek megszüntetése.

Metaforikusnak tekintjük, ha a kódváltás funkciója a saját- vagy az idegen/másodnyelvhez, illetve annak beszélőjéhez való attitűd, viszony kifejezése, vagy ha a kontextusnak szimbolikus jelentése van.

A *szituatív kódváltás* a mindenkor kommunikációs helyzet nem nyelvi körülményeitől, (például a beszédhelyzet megváltozása, a beszédtema, a partner vagy

partnerek cserélődése, egynyelvűek jelenléte) meghatározott kódváltás (Kontra 1990: 14, idézi Kiss 1995: 210).

6. A kárpátaljai magyarok kódváltási indítékai

6.1. Szituatív kódváltások

A megváltozott szituáció, például egy egynyelvű megjelenése, vagy az üzenet perszonalitása kódváltást válthat ki.

Példák a hallgatók válaszaiból:

Előfordult-e, hogy egy beszélgetés alatt több nyelvet is használt vagy nyelvet váltott? Milyen esetben és miért?

12. Igen, az évfolyamomon több magyar diák is van, és persze ukránok, így gyakran előfordul, hogy például a szüneteken hol magyarul, hol ukránul beszélünk.

45. Igen, előfordult ilyen. Például, amikor találkoztam a barátnőmmel a városban. Elkezdtünk magyarul beszélgetni, de amikor odajött egy ukrán ismerősünk, rögtön váltottunk, hogy ő is értse, és hozzá tudjon szólni.

A beszélgetés témája és az interakciós színtér szintén szituatív kódváltásokat eredményezhet a beszélők nyelvhasználatában. A válaszadók 7%-a nevezett meg ilyen okokat.

A kérdőív kitöltése közben készített hangfelvételek és a megfigyelői tapasztalatok alapján kiderül, hogy az ungvári egyetemisták közül sokan tanulásról és hivatalos témákról beszélgetve gyakran váltanak át magyarról ukránra, vagy kevernek beszédükbe ukrán/orosz szavakat, kifejezéseket.

27. Igen, egyik családtagom ukrán nemzetiségű és családi összejöveteleken a vele való beszélgetés során előfordul a nyelvváltás.

Közeleti és hivatalos színtér

65. Pl. piacon vásárláskor, vonaton az ellenőrrel való beszélgetés, jegyvásárlás során, orvosnál.

6.2. Kontextuális kódváltások

Kontextuális kódváltásról akkor beszélünk, ha a kódváltásnak nyelvi okai vannak: nyelvtudás hiányossága, nyelvi deficit, lapszus.

Több adatközlő is beszámolt olyan esetről, hogy az interakció alapkódját azért változtatta meg általában a kisebbségről a többségre, mert nem tudták magukat jól kifejezni, nem jutott eszükbe a kifejezés, tehát nyelvi deficit, lapszus miatt.

Kitöltés

Interjúrészlet: TM – Sokan jártak akkor? AK – Akkor sokan jártak a bibliotékába [könyvtárba] sokszor olyan, hogy ocseregy. [sor volt, sorba kellett állni]

Az eddigi kutatások szerint a kárpátaljai magyar beszélő kárpátaljai magyarral szituációban a leggyakoribb kódváltás-típus az idézés (vö. Csernicskó szerk. 2003: 122; Beregszászi 2004b: 36–37), amikor is a beszélő a korábban más nyelven elhangzott párbeszédet felidézi, szavainak alátámasztására használja, mintegy személyesíti, hitelesíti mondanivalóját. A mi korpuszunkban is számos ilyen példát találtunk.

Idézés

– Bilet jeszty? (Jegy van?). Nézek, mint a bárgyú, osztán mondom neki, hogy „nye ponyimájju”. Mutassa, hogyhát a jegyet. Mondom: „nincs”. (P. Punykó 1993: 79).

A kötés az a kódváltás-típus, amikor egy egyszavas kódváltás kivált egy folytatást az átváltott nyelven. Vagyis azon a nyelven folytatódik tovább a beszélgetés, amelyre egy szó erejéig átváltott a beszélő (Clyne 1967; Borbély 2001: 207).

Interjúrészlet: TM: Igen, de...ma úgy nem. Mikor volt ott... сухий сніг, туди ми не будували [száraz hó, mi oda nem építettünk].

Fordítás lényege, hogy az egyik nyelven elhangzott vagy leírt szövegrészt a másik nyelven megismételnek, lefordítanak, abból a célból, hogy tartalmát, jelentését ismertté tegyék azok számára is, akik esetleg nem értették.

– Kérek egy Kárpáti Igaz Szót – mondom.

– *Karpati Igaz Szó ne je. Prodala optom* – kapom a választ.

Bár szűkebb pátriánkban aligha szükséges, azért álljon itt szabad fordításban a válasz: „Kárpáti Igaz Szó nincs. Egy tételben eladtam.”

Az *ismétlés* a kárpátaljai magyarok azon kódváltási stratégiája, amikor a beszélő a partnere számára úgy próbálja meg érthetőbbé tenni mondanivalóját, hogy azt vagy részben, vagy teljes egészében megismétli a másik nyelven is.

Vi so tu robitye? Micsinál itt mama? Sto gyélájetye tu vonka? Micsinál itt kint? Sto robitye vonka? (Zelei 2000: 53).

A *magyarázat*, azaz az *üzenet minősítése*, nem más, mint az egyik kódon elhangzottak részletezése vagy hangsúlyozása.

Fperod szpasziba, előre köszönöm, mondom, *mnye bojitsza*, hogy én nem félek. (Zelei 2000: 81).

Személyes/objektív álláspont kinyilvánítása

Kódváltással jelzi, kifejti a beszélő, hogy saját véleményéről vagy pedig egy általánosan elfogadott véleményről van-e szó.

Tudod, *Jázik moj, vrag moj!* – így mondja az orosz. (Személyes közlés) [Nyelvem az ellenségem]

6.3. Metaforikus kódváltások

Mi-ők reprezentációi: Ha valaki egy többségi nyelvről kisebbségi nyelvre vált, az gyakran egy társadalmi csoporttal érzett *szolidaritást* fejez ki. Kifejezheti a nyelvvel és azok beszélőivel szemben tanúsított attitűdjét, viszonyát, hozzáállását. A váltás tehát a beszélő háttérét jelzi a hallgató számára, ha a hallgató hasonló váltással reagál, akkor bizonyos fokú egyetértés jön létre. Az ilyen váltás természetesen felhasználható arra is, hogy másokat kirekesszen a csoportból (Crystal 2003: 453).

Szolidaritás, „verbális gesztus”

16. Például egy ukrán nemzetiségű, de magyarul is beszélő lánnyal magyarul kezdtem beszélgetni, majd később áttértünk az ukránra.

Kizárás

Helyszín: piac; édességesnél; Résztevők: V1- 1. sz. vásárló, magyarországi magyar; V2 – 2. sz. vásárló, magyarországi magyar; V3 – 3. sz. vásárló, fiatal kárpátaljai magyar nő, E1 – 1. sz. eladó, középkorú bilingvis nő; E2 – 2. sz. eladó, középkorú bilingvis nő;

V1: Ez mi?

E1: *Halva*.

V2: Az micsoda? Élve nem lehet?

E2: *Дай йому покуштувати!* [Adjál nekik megkóstolni!]

E1: Már *annyit покуштували, що майже не осталось*. [Már annyit kóstolták, hogy alig maradt]

V3: Ez kisajtolt napraforgóból készült, azt ízesítik fel. Édesség.

V1: Van benne mogyoró is úgy látom.

E1: Kóstolja meg!

E2: Finom, próbálja!

A beszélő célja lehet az is, hogy *ellenálljon a többségi nyelv dominanciájának* (Lanstyák 2000, 11). Ilyenkor kommunikatív kompetenciájának ellentmondóan viselkedik, nem vált nyelvet, pedig a helyzet megkívánja, hanem következetesen saját kisebbségi nyelvén beszél.

Nyelvi ellenállás

Rászóltak-e már Önre, hogy ne beszéljen magyarul?

38. Mindig magyarul beszélek és mivel nem tudok ukránul nem is kényszeríthetnek, hogy ukránul beszéljek.

68. Nem szóltak rám. Csak próbálták volna meg! Büszke vagyok, hogy magyar nyelven beszélhetek bárhol.

76. Igen, egy nacionalista.

81. Nem, ha rámszólnának, az se érdekelné, magyar vagyok, nem hucul-ukrán.

Érzelmi és nyelvi nyomatek kifejezése

„A metaforikus kódváltásnak, ahogy a terminus is sejteti, érzelmi dimenziója is van: ahogy újradefiniáljuk a helyzetet – formális helyzetből átmegyünk informálisba, hivatalosból személyesbe, komolyból humorosba, udvariasságból szolidárisba –, kódot váltunk” (Wardhaugh 2001: 92).

– Ej, *job tvoju máty* – azt mondja – hát te nem jelentkezel, mikor én téged kereslek?! (P. Punykó: 1993. 25. oldal.) [Durva káromkodás]

7. Következtetések

A megkérdezett 116 egyetemista és főiskolás 61%-a igennel, 37% pedig nemmel válaszolt arra a kérdésre *Előfordult-e, hogy egy beszélgetés alatt több nyelvet is használt vagy nyelvet váltott?* Az adatközlők 2%-a nem adott választ erre a kérdésre. A 116 AK 1/3-a a nyelvtudás hiányossága miatt nem tud a kódváltás stratégiájával élni, még akkor sem, ha ez lenne a helyénvaló.

A 116 AK 55%-ának nem volt olyan sérelemtörténete, hogy megszólították volna őket nyelvhasználatuk miatt, tehát kommunikatív kompetenciájuknak része ez a stratégia; képesek voltak a szituációnak megfelelően nyelvet választani, vagy nyelvsváltással reagálni a megváltozott körülményekre.

8. A kódváltás megítélése

A kódváltás az egész világon a kétnyelvűség természetes velejárója, megítélése az egynyelvűek részéről mégis igen negatív. Gyakran illetik gúnynevekkel: „franglais”, „frangol”, „magyogol”, „hunglish”, „ungárdajcs”, „fele magyar, fele tót” (vö. Wardhaugh 2002: 94; Crystal 2003: 453).

A kétnyelvű beszélőket feszélyezi a nyelvek közötti váltás, és az egynyelvűek társaságában vagy hivatalos alkalmakkor, illetve teszthelyzetben igyekeznek elkerülni. Informális környezetben, szituációkban viszont a kétnyelvűek interakcióinak természetes és hatásos sajátossága.

A kárpátaljai kétnyelvűek is ambivalensen ítélik meg sajátos nyelvi kompetenciájukat: vannak, akik elítélik saját magukat is a kódváltások miatt, vannak, akik nyelvhasználatuk természetes stratégiájának tekintik. A kárpátaljai magyarok körében sokan büszkén és tudatosan vállalják nyelvhasználatuk e sajátosságát, hogy „*van itt egy olyan nyelvjárás, amit kárpátaljainak szoktak hívni*”. Vannak olyanok is, akiket már megbélyegeztek nyelvhasználatuk miatt, s „*magyar kecskének*” titulálták, vagy „*lemágyárkálták*” őket (vö. még Karmacs 2005: 153), s ezért szégyellik, és saját maguk is negatívan viszonyulnak kódváltásos nyelvhasználatukhoz.

IRODALOM

- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beregszászi Anikó 2004. A kárpátaljai magyarok kódváltási szokásairól. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István szerk. *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Ungvár: PoliPrint; 36–44 old.

- Blom, Jan-Petter and John J. Gumperz 1972. „Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway”. J. J. Gumperz and D. Hymes eds., *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt Rinehart and Winston. 407–434.
- Borbély Anna 2001. *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete Élőnyelvi Osztálya.
- Crystal, David 2003 (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 1999. Egy jelenség és ami mögötte van: az ukrán nyelv és a kárpátaljai magyarság. *UngBereg* 1999: 88–102.
- Gal, Susan 1988. The Political Economy of Code Choice. In: Monica Heller ed., *Codeswitching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. 1970. Verbal strategies in multilingual communication. J. Alatis, ed., *Bilingualism and language contact*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. J. 1982. *Conversational Code Switching. Discourse Strategies*, Cambridge UP, 59–99. p.
- Karmacs Zoltán 2005. „...magyar kecskének neveztek...” avagy a magyar nyelv presztízse Kárpátalján (az Aréna sátorfesztivál lakói körében elvégzett kérdőíves felmérés alapján). In: Beregszászi Anikó és Papp Richárd szerk. *Kárpátalja. Társadalomtudományi tanulmányok*. Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 140–158.
- Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony: Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó.
- Lanstyák István 2007. Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó szerk. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, 174–212.
- Márku Anita 2008. *Érvényes történetek. Nyelvválasztási és kódváltási kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar fiatalok körében*. Ungvár: PoliPrint.
- Milroy, Lesley 1980. *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
- Myers-Scotton, Carol. Code-switching. In: Florian Coulmas ed. *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publishers. 217–237.
- Navracsics Judit 1999. *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- P. Punykó Mária 1993. *Reggelt adott az Isten. A szenvedés évei kárpátaljai népi elbeszélésekben*. Debrecen.
- Wardhaugh, Ronald 2002. *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris.
- Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Publications of Linguistic Circle of New York – Number 1.
- Zelei Miklós: *A kettézárt falu*. Budapest: Ister, 2000.

Bilingualism among the Transcarpathian Hungarians: psycholinguistic aspects

The 135 interviews of the Transcarpathian recorded material store and the results of a survey conducted among 116 Transcarpathian college and university students aim to present the attitudes exist among the Transcarpathian Hungarians in connection with code switching in a communicational situation. My presentation covers what the bibliography and my recent researches comment about conceptual, situational and metaphorical codeswitching among the Transcarpathian Hungarians. The majority of those who were interviewed have such a competence of which code switching strategy is one of its parts. These people were capable to choose a language appropriately in accordance with the situation, or reacted with code switching on the altered circumstances.

Nyelvi tolerancia az iskolai kommunikációban

MINYA KÁROLY

A nyelvi toleranciának feltétlen meg kell különböztetni egy tágabb és szűkebb jelentését. Tágabb értelemben egyrészt azt jelenti, amit a XI. Nemzetközi Kisebbségi Nyelvi Konferencián Pécsen 2007 júliusában fogalmaztak meg: Fel kell ismerni, hogy Európa többnyelvűsége — a kisebbségi nyelveket is beleértve — a fejlődés feltétele, a nyelvi tolerancia és a nyelvek fejlesztése a demokratikus állampolgárság összetevője, vagyis alapérték.

Másrészt egy sajátos környezetben, a futball világában is találhatunk példát a nyelvi toleranciára. „Különböző nyelvek, egyforma gólöröm” szlogennel az UEFA és a FARE a 2008–2009-es labdarúgóidény kezdetét a nyelvek általi toleranciát népszerűsítő közös tv-reklámmal harangozta be. A reklámfilm focirajongók három csoportját mutatja be: a szurkolók az eltérő környezet ellenére ugyanúgy reagálnak a góllal végződő mérkőzésre. Ez a koprodukció segít hangsúlyozni a kultúrák közötti párbeszéd európai évének fő jelmondatát: „együtt a sokféleségben”.

A határon túli magyarság nyelvhasználatára vonatkoztatva Benő Attila fogalmazta meg ezzel kapcsolatos gondolatát a *Korunk* 2009. februári számában. „A nyelvi dominancia következményeként jelentkezhet az a jelenség, hogy a beszélő anyanyelvének vagy második nyelvének valamelyik (vagy akár több) szókincs-rétegében (regiszterében) lexikai hiányok mutatkoznak, és ezeket a hiányokat rendszerint maguk a beszélők is észreveszik, amikor egy adott fogalomnak nem tudják felidézni a »másik nevét«, azaz a másik nyelvben használt nevét, vagy egyáltalán nem ismerik az adott szót. Különösen az olyan kisebbségi nyelvhasználati helyzetben, ahol az anyanyelvnek nincs hivatalos jogi státusa, és a használati színterei többé-kevésbé korlátozottak, gyakran jelentkeznek, legfőképpen a szakmai és a hivatali nyelvhasználatban a nyelvi bizonytalanság, a regiszterbeli hiányosságok jelei. Így a határtalanítás, azaz a nyelvi tolerancia jelei a különböző magyarországi szótárak. Így például az *Értelmező kéziszótár* második kiadása (2003). Ez az első olyan magyar kiadvány, amely lexikai anyagába beépíti a külső régióban élő magyarok nyelvhasználatának olyan reprezentatív elemeit, amelyek általánosan elterjedtek. Három nagyobb nyelvterület, az erdélyi, a felvidéki és a kárpátaljai nyelvhasználatát jelenítődik meg ebben a szótárban. Ilyen az Osiris Kiadónál 2004-ben Laczkó Krisztina és Mártonfi Attila szerkesztésében megjelent helyesírási szótár, amely nagyobb mértékben beépíti anyagába a külső magyar nyelvterületek fontosabb településneveit (pl. *Beregszász*, *Sepsiszentgyörgy*, *Kalotaszentkirály* stb.) és más földrajzi neveket (*Király-hágó*, *Erdélyi-középhegység*, *Kalotaszeg*, *Muravidék* stb.), valamint a kisebbségben élő magyarság fontos intézményneveit (*Erdélyi Múzeum-Egyesület*, *Babeş-Bolyai Tudományegyetem* stb.). Még több lexikai elemet épít be a kisebbségi magyar nyelvváltozatok sajátos szókészletéből az Osiris-szótársorozat második köteteként megjelent *Idegen szavak szótára*. A Tolcsvai Nagy Gábor által szerkesztett, 2007-ben megjelent mű anyaga teljes egészében felöleli a Kárpát-medencei magyar nyelvterületet. A romániai magyar nyelvhasználatból többek között olyan idegen szavak kerültek ebbe a szótárba, mint *apartment*, *buletin*, *difúzor*, *duba*, *exkavátor*, *halva*, *indexál*, *kabana*, *kazetofon*, *licenc*, *navétázik*, *pix*, *remorka*, *stoplámpa* (Benő 2009: 53).

Szűkebb értelemben a nyelvi tolerancia szorosan összekapcsolható a nyelvművelő babonák, újabb kifejezéssel a nyelvi mítoszok problémakörével. A nyelvi tolerancia szükségességét véleményem szerint a nyelvhasználat alábbi területein tekinthetjük fontosnak:

1. Az egyén számára szokatlan, ismeretlen szavak, kifejezésegységek elfogadása. Magyarországon rossz hagyományból fakadóan és egyéb okok miatt a nyelvjárásiasságot, főleg ha az a hallgató/befogadó számára teljesen ismeretlen, illetve a regionális köznyelviséget a műveletlenséggel azonosítják. Ez káros értékítélet. (Ebben szerepet játszottak és játszanak a kabaré- és egyéb jelenetek szerzői, akik a megszólaló butaságát a nyelvjárási beszédmóddal igyekeznek megerősíteni)

2. Az előbbivel részben összefügg a nyelvi helyesség és helytelenség sztereotípiáinak a megjelenése a népi nyelvészeti szemléletben. Ez elsősorban abban nyilvánul meg, hogy a nyelvi értékítéletek csak helyes–helytelen, jó–rossz kategóriákat kaphatják, s nem kap szerepet a skaláris értékelés, valamint a helyzettől, szituációtól, beszédhelyzettől függő értékelés. Ugyanakkor azt sem tolerálják gyakran az anyanyelvvel laikusként foglalkozó személyek, ha a kérdéseikre nem kapnak egyértelmű választ, esetleg az övétől eltérő a nyelvész minősítése az adott nyelvi jelenségről.

3. A harmadik területe a nyelvi mítoszoknak s egyúttal a nyelvi toleranciának a purizmus, azaz a nyelvtisztaságra való túlzó törekvés, illetve a valóságos vagy vélt nyelvi hibák merev alapelveket követő üldözése. A purizmus másrészt olyan szemléletmód és magatartás, amely a nyelvi változásokban — különösen azokban, amelyek idegen nyelvek hatására következnek be — negatívumot lát.

Előadásomban az első területet kívánom részletezni, hiszen az iskolai oktatásban szerepet kap a nyelvjárási jelenségekhez való helyes viszonyulás. Ehhez természetesen szorosan kapcsolódnak a nyelvhelyességi értékelések. Mindez ugyanakkor szorosan összekapcsolódik az identitással, az anyanyelvnek mint kultúrahordozónak a szerepével.

Mindenekelőtt el kell mondani azt, hogy milyen véleménykülönbségek állnak fenn a nyelvészek között az anyanyelv minősítését, funkcióját illetően. Az eltérő véleményeket nem kívánom háborús metaforákkal szemléltetni, s nem kívánom az enyémtől eltérő véleményt vallókat leminősíteni, kigúnyolni stb. Csupán a tényekre igyekszem szorítkozni.

Kálmán László nyelvész szerint a nyelv csupán kommunikációs eszköz, a kultúrának nem hordozója. Úgy vélem ezzel messze nem érthetünk egyet, az anyanyelv nem csupán a kultúra hanem az identitás hordozója, megjelenítője is, ennek cáfolására igen nagy szakirodalmat kellene negligálni. Ettől most eltekintek. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy mindehhez szükségtelen bármilyen politikai tartalmat kapcsolni. A „nyelvében él a nemzet” szállóigét sem a technicizálódás, sem a globalizáció nem teheti érvénytelenné.

Kitekintésképpen megemlíthető, hogy a Finn nyelvi bizottság is kifejtette véleményét arról, ami a nyelv helyzetét illeti az EU-tagsággal és a globalizációval járó hatásokkal kapcsolatosan. Ebben a diskurzusban az állampolgárok nyelvtudatossága nagyon fontos, vagyis az, amit a nyelv a ma finn emberének jelent. A nyelvet eszköznek tartja-e, amelynek segítségével csupán kommunikál, vagy tágabban értelmezi, és a világkép, valamint az identitás részének tekinti-e. Talán mondanom sem kell, az utóbbinak tartja.

A nyelvi toleranciával kapcsolatos gondolataimat azonban alapvetően egy kitűnő kötet adta: Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó (szerk.): Műhelytanulmányok a nyelvművelésről. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 71. Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely–Budapest, 2007., és furcsa módon a róla írt recenzió, amely Heltai Pál tollából született, és a Magyar Nyelvben jelent meg.

Az alábbiakban helyenként szó szerint idézek a könyvkritikából. Lanstyák István A nyelvi tévhitekről, illetve Általános nyelvi mítoszok című tanulmányát veszi górcső alá

Heltai. Lanstyák István a tanulmányában különböző nyelvi mítoszokat cáfol meg. Az egyik, szerinte mítosznak tekinthető kijelentés a következő: „Az anyanyelvéhez minden embert különösen bensőséges viszony fűz.” Ezzel szemben a szerző azt állítja, hogy a hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben nem okoz gondot egy másik nyelvre való (fokozatos és önkéntes) áttérés. Adós marad azonban annak magyarázatával, hogy nem mond-e ez ellent annak a (társasnyelvészek által sokszor hangoztatott) nézetnek, hogy az anyanyelv-változat használatának megőrzése jóvátehetetlen lelki károkat okoz, (hiszen az anyanyelv-változat része az identitásnak). Tehát igen, nyilvánvaló és természetes a bensőséges viszony. Az kétségtelen, hogy napjainkban az iskolások körében ez a bensőséges viszony igen ritkán vehető észre. A hazafiság és az anyanyelv szeretet egészen más dimenzióban létezik, ha létezik e korosztály számára. No de ha mégis, azt mítosznak nyilvánítani igen kétséges.

Egy másik mítosz szerint minden embernek erkölcsi kötelessége, hogy ápolja anyanyelvét. Lanstyák szerint „a nyelvművelői intelmek követése vagy mellőzése olyan magánügy, amelynek semmi köze nincs az erkölcsökhöz.” Ez tökéletesen igaz — írja Heltai —, de az anyanyelv ápolása nem egyenlő a nyelvművelő intelmek követésével, a nyelvhasználat nem mindig magánügy, és ha nem is erkölcsi, de kommunikációs, pedagógiai és társadalmi együttműködési kérdés. Nem magánügy, hogy a gyerekek megtanulják, mikor helyénvaló a trágár beszéd, és mikor nem, és nem magánügy, hogy az adóbevallási tájékoztatót vagy biztosítási szerződést érthetően vagy érthetetlenül fogalmazzák meg. A helyesírás sem magánügy: a rossz helyesírás megnehezíti a szövegértést. (Mint tudjuk, a helyesírás ajánlás az akadémia részéről elsősorban azoknak, akik a nagy nyilvánosság számára valamilyen írásos szöveget, üzenetet közvetítenek. Természetesen a hibázás nem vonja maga után a büntetést, nem is lenne szabad, azonban a nagyközönség számára a helyesírás presztízs értékű.)

Harmadsorban, s talán ez a legfontosabb a témánkat illetően, Lanstyák István attól a mítosztól óv, mely szerint a nyelvjárások értékesebbek más nyelv-változatoknál, a nyelvnek egy tisztább, romlatlanabb állapotát őrzik, mint a városi nyelv-változatok vagy a köznyelv. Ennek a megcáfolásában tökéletesen igaza van Lanstyák Istvánnak — nyelvtudományi szempontból. Azonban pszichológiai, érzelmi, esztétikai, pedagógiai szempontból már korántsem olyan egyértelmű a helyzet. Tudjuk természetesen, hogy egyik nyelv sem kifejezőbb a másiknál, és az anyanyelvvel kapcsolatos érzelmi megközelítés végeredménye objektíve nem lehet igaz. Azonban pedagógiai szempontból vajon hasznos-e a cáfolat? Ha egy diák olyat mond, hogy ő szereti az anyanyelvét, szebb hangzásúnak véli, mint valamelyik másikat, vajon mennyire kell őt helyreigazítani? Feltétlen el kell-e oszlatnunk a mítoszt? Szívesebben tanulják-e a gyerekek a magyar verseket, ha figyelmeztetjük őket, hogy ezek nem egyedülállóak, más nyelveken is lehet szép verseket írni? (Heltai 2008: 224–33.)

Az kétségtelen, hogy „az általunk használt változat, vagyis a tapasztalataink alapján ismerősebb változat jobb, helyesebb, mint a számunkra ismeretlen, mások által használt változat” (Domonkosi 2007: 149). Azonban a diák mond-e vagy mondhat-e olyat, hogy az én anyanyelvem a legszebb. Szerintem igen, mondhatja, egyértelműen identitásjelölőnek tekinthetjük. Azonban, mint említettem, nem gyakran történik ez meg, hiszen a mai iskola korosztály többségére az érzelemmentesség jellemző. Legalább is Magyarországon. Nem mindenkre jellemző, hangsúlyozom, hanem a többségére. (Egy apró bizonyíték: egy anyanyelv-használati versenyen kellett e témában néhány mondatot írniuk a diákoknak, s bizony kevés volt a vélemény, ha volt is, inkább közhelyszerű megnyilvánulások.)

Nézzük meg, hogy amíg a nyelvészek nem értenek egyet, hogy gondolkodnak erről a középiskolai tanárok. Az egyik tanár kollégám kifejtette kétségeit a kapcsán, hogy mi

történne, ha árnyaltabban tanítaná a nyelvhelyességet, szólna a nyelvjárással való kapcsolatáról, a helyzettől függő megítélésről. Azaz ha azt mondaná, hogy bizonyos személyektől, nyelvjárásban beszélőtől, olyantól, akinek „nem kenyeré a beszéd”, elfogadható a suksükölés. Erre azonnal azt mondja a diák: akkor ez jó mindig, nem kell nyelvhelyességet tanulni. Valószínűleg már az is kevés érvnek bizonyulna számára, hogy például az angol középfokú érettségi egyik tesztfeladatsora azt a címet viseli, hogy Nyelvhelyesség.

A *nyelvi tolerancia* kialakítása, növelése a nyelvben egymás mellett létező nyelvváltozatok megismertetésével történhet elsősorban, s annak a szituációtól függő, árnyalt megítélésével.

IRODALOM

- Benő Attila 2009. A dolgok másik neve. Újabb erdélyi lexikográfiai munkálatok. *Korunk*, 2009. február: 49–54.
- Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó szerk., 2007. Műhelytanulmányok a nyelvművelésről. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 71. Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó.
- Heltai Pál 2008. Domonkosi Ágnes–Lanstyák István–Posgay Ildikó szerk., 2007. *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (könyvrecenzió). *Magyar Nyelv* 2008: 224–233.

Lingual Tolerance in School-Communication

The development of lingual tolerance and languages is a component of democratic citizenship, so it is a basic value. In a narrower meaning lingual tolerance can tightly be connected with the sphere of language myths, with a newer expression lingual myths of unknown words to which the individual is not accustomed to. The stereotypes of lingual correctness and incorrectness primarily express themselves in the folklinguistic view in itself, and the lingual value judgements may be received only in correct-wrong, or good-bad categories and the scalar assessment does not receive a role, because of the situation. Lingual tolerance is necessary for putting an end to purism, or the so called extreme endeavour of purity of language, the rigid pursuit of real or supposed language mistakes following basic principles. The forming of language tolerance at school and the increasing of existing language varieties may primarily happen by its elaborated judgement depending in the situation.

Történelem és családnév Kárpátalján

MIZSER LAJOS

1566 szeptemberében János Zsigmond, erdélyi fejedelem Tokaj várát ostromolta. Két hét után felhagyott vele, és elbocsátotta krími tatár segédcsapait. Ezek aztán jókora kitérővel jutottak el állomáshelyükre, Nagyváradra, hiszen többek között végigdúlták Bereget és Ugocsát. Bereg megyében 1570-re fejeződött be az újjáépítés. Ekkor lipóci Keczer Ferenc irányításával precízen összeírták a kárt szenvedett helységek lakosait. A registrunban Bene, Kaszony, Kígyós és Kismuzsaly neve alatt ez állt: „Combusta per Tartaros”, azaz: felégetve a tatárok által. Ennek a négy falunak a családnévanyagát gyűjtöttem össze 1570-ből. Annyit azért meg kell jegyezni, hogy Kismuzsaly ekkor még újjáépült, de az 1657-es lengyel invázió után sorvadásnak indult, és az 1717-es tatárjárás után teljesen elnéptelenedett, lakói Nagymuzsalyba költöztek. A falu létére a még ma is impozáns templomrom emlékeztet. Vári neve alatt ugyan nem szerepelt ugyan az említett megjegyzés, ám Lehoczky a következőket írja: „1566-ban az erre átvonult tatárok 38 telekről hurcolák a népséget s a várost elpusztíták” (1888: 738), ezért célszerűnek láttam Vári családnéveivel is foglalkozni. Az öt faluban összesen 155 féle vezetéknev fordult elő 1570-ben — az ismétlődéseket nem számítva.

Azt ma már nem tudjuk, hogy az összeírt személyek az eredeti lakossághoz tartoztak-e, vagy betelepítették őket. A családnéveket ABC-rendben teszem közzé: először az akkor leírt név, []-ben pedig az ejtett változat (ahol szükséges), majd az ()-ben, hogy mely helység(ek)ben fordult elő. Az alábbi rövidítéseket alkalmazom: Be: Bene, Ka: Kaszony, Kí: Kígyós, Km: Kismuzsaly, Vá: Vári. A neveket rövid magyarázat követi. Elsősorban Kázmér Miklós munkájára (rövidítve: K.) — némi korrigálással. Továbbá kiegészítettem az adatokat saját helyszíni gyűjtéseimmel is.

Aczel [Acél] (Vá.): 'acélverő' (K. 24), *Acz~Ács* (Ka.): mesterségnév (K. 24), *Andocz* [Andocs vagy Andócs] (Vá.): az újszövetségi *András* név kicsinyítő lépcsős alakja (K. 39), *Ardaj* [Ardai] (Kí.): 'a Bereg megyei Ardóról való' (K. 48), *Atthaj* [Atyai] (Ka.): 'a Bereg megyei (Vámos-) Atyáról való' (K. 54), *Babo* [Babó] (Ka.): több jelentése is van: 1. 'guba', 2. 'bolyhos gyapjúpokróc', 3. 'vadbab', 4. 'tetű', nem tudjuk, hogy melyik lehetett a névadás alapja (K. 56), *Bachuw~Bachio* [Bacsu~Bacsó] (Vá.): 'számadó juhász' (K. 58-9), *Bado* [Badó] (Ka.): régi magyar világi személynév (K. 59), *Bako* [Bakó] (Km.): 1. régi magyar világi személynév, 2. 'mészáros' (K. 68), Nagymuzsalyon ma is élő név, *Bakos* (Vá.): 1. régi magyar világi személynév, 2. 'olajsütő, olajsajtoló' (K. 70), *Balog(h)* (Kí.): 1. régi magyar világi személynév, 2. nemzetségnév, 3. 'balkezes', 4. 'rossz, gonosz' (K. 79-80), ma is élő név Kígyóson, *Bankor* (Ka.): valószínűleg székelyföldi tájszó a névadás alapja: 'bokros, cserjés terület' (B. Lőrinczy 1979: 540), *Barbara* (Vá.): martirológiumi női névből vált családnévvé, Kázmér szótárában (160) csak a magyarosodott Borbála van meg, *Bartha* [Barta] (Ka.): az újszövetségi *Bartalom* 'Bertalan' név rövidülése (K. 99-100), ma is élő név Kaszonyban, *Bathor* [Bátor] (Be.): 1. régi magyar világi személynév, 2. 'merész, hős' (K. 105), *Bede* (Be., Vá.): 1. régi magyar világi személynév, 2. vagy a martirológiumi Benedek név *Bedenek* alakváltozatának rövidült, képzett formája (K. 109-10), *Bedeo* [Bedő] (Vá.): ugyanaz, mint a Bede, csak a képzőben tér el (K. 110-1), ma is élő név Váriban, *Beke* (Ka.): régi magyar világi személynév (K. 112-3), *Bende* (Kí.): a martirológiumi Benedek név rövidült, képzett alakja (K. 120), *Beres* [Béres] (Ka.): 'szegődéses szolga, pásztor' (K. 129), *Bicher* [Biher] (Kí.): német eredetű: 'szurokkészítő' (Brenchenmacher: 1957-1960. I, 89), *Bodor* (Ka.): 'göndör' (K. 150-1), ma is élő név Kaszonyban, *Bolczia* [Bolcsa] (Vá.): a martirológiumi Boldizsár név rövidült, képzett alakja, *Boltragi* [Boltrágyi] (Ka.): 'Bótrágy, Bereg megyei faluból való' (K. 180), *Borbel'* [Borbély] (Ka.,

Vá.): 'felcser, sebész; hajnyíró' (K. 165-6), Váriban ma is élő név, *Bordas* [Bordás] (Ka.): 'takácsborda-készítő' (K. 167), Kaszonyban élő név ma is, *Beolcze* [Bökcse] (Ka.): a *bölcső* szó alakváltozata (Benkő 1967: 361), az első névvisező nyilván bölcsoket készített, *Buda* (Ka.): régi magyar világi személynév (K. 190), ma is élő név Kaszonyban, *Bugar* [Bugár] (Kí.): lehet régi magyar világi személynév, illetve a *bogár* szó alakváltozata (K. 152-3), így vonatkozhat a haj vagy a szem színére, *Czabar* [Cábár] (Vá.): 'helytelen magatartású; elhanyagolt' (Benkő 1967: 406), a közső csak a XIX. századból adatolható, így a családnévhez való viszonya nincs kellően tisztázva, *Czaba* [Csaba] (Vá.): régi magyar világi személynév (K. 209), *Czeczi* [Csécsi] (Vá.): '(Tisza-) Csécse, Szatmár megyei faluból való' (K. 223-4), *Czipeo* [Csipő] (Km.): a *Csipán*, az István név szlávós változatának rövidült, képzett alakja (K. 234, *Csepő* a.), Nagymuzsalyon élő név ma is, *Cziok~Czok* [Csok] (Kí.): régi magyar világi személynév (K. 253), ma is él Kígyóson, *Czior* [Csor vagy Csór] (Vá.): régi magyar világi személynév (K. 264), *Damokos* (Vá.): a martirológiumi Domokos név alakváltozata (K. 310-1, *Domonkos* a.), ma Domokos formában él Váriban, *Demien* [Demjén] (Be.): a martirológiumi Damianus név magyarosodott alakja (K. 276-7, *Damján* a.), *Doka* [Dóka] (Vá.): az ószövetségi Dávid név rövidült, képzett alakja (K. 307), *Dosa* [Dósa vagy Dózsa] (Vá.): ennek is a Dávid név az alapja, csupán képzőben tér el (K. 314), *Elek* (Be.): a martirológiumi Alexius név magyarosodott alakja (K. 326), ma is él Benében, *Elme* (Ka.): 'lélek; ész; értelmi képesség' (Benkő 1967: 751), belső tulajdonságot jelöl, *Esze* (Km.): régi magyar világi személynév (K. 336), az *eszik* igen folyamatos melléknévi igeneve, azaz: 'nagyevő', az *ész* szóhoz csak a hangalaki hasonlóság alapján van köze (Mizser 2002: 184), *Fabian* [Fábián] (Vá.): martirológiumi személynév átvétele (K. 341), ma is élő név Váriban, *Farkas* (Ka., Vá.): 1. régi magyar világi személynév, 2. az állat valamelyik tulajdonsága, 3. 'farkasvadász, farkasbőr-kikészítő' (K. 346-7), ma is élő név Kaszonyban és Váriban, *Fazokas* (Ka., Km.): foglalkozásnév (K. 348-9), ma Fazekas formában él Kaszonyban és Nagymuzsalyon, *Fekete* (Ka.) 'sötét bőrű, fekete hajú, szemű' (K. 354-6), *Felegyhazi* [Félegyházi] (Vá.): 'a Szabolcs megyei Levelek, illetve Nagyálló határába olvadt *Félegyház(a)* községből való' (Németh 1997: 75), *File* (Vá.): az újszövetségi *Filep* 'Fülöp' név rövidült, képzett alakja (K. 380. *Füle* a.), *Philep* [Filep] (Vá.): újszövetségi eredetű személynév (K. 380-1, *Fülöp* a.), *Fodor* (Vá.): 'göndör' (K. 367-8), ma is élő név Váriban, *Fornosi* (Be., Ka.): 'Fornos, Bereg megyei faluból való' (K. 373), *Gacziali~Gaczali* [Gacsályi]: 'Gacsály, Szatmár megyei faluból való' (K. 387), *Gál* (Ka., Vá.): a martirológiumi Gallus személynév rövidült alakja (K. 388-9), ma is élő név Kaszonyban és Váriban, *Gallo* [Galló] (Ka.): az előző név –ó képzős alakja (K. 392), *Geczi* [Geci vagy Géci] (Vá.): ha *Geci* volt az ejtése, akkor a Gergely név becézett alakja; ha *Géci*, akkor a jelentése: 'Géc, Szatmár megyei faluból való' (K. 398-9), *Gofar* [Gofár] (Vá.): német eredetű: a Godafrid személynév alakváltozata (Gottschald 1971: 295). *Gothart* (Vá.): a korban magyar nyelvterületen is használt német eredetű martirológiumi személynév (K. 418), *Groff~Grofh* [Gróf] (Kí.): 'a gróf valamilyen alkalmazottja' (K. 424), Kígyóson ma is élő név, *Gulaczi* [Gulácsi] (Ka.): 'Gulács, Bereg megyei községből való' (K. 425-6), *Georgh* [György] (Vá.): a martirológiumi Georgius név magyarosodott alakja (K. 436), *Hağmasi* [Hagymási] (Vá.): 'Hagymás, Bihar, Közép-Szolnok vagy Torda megyei faluból való' (K. 446), *Hegedeos* [Hegedős] (Be.): 'hegedüs' (K. 464-5, *Hegedüs* a.), *Horuat* [Horvát] (Be.): 'horvátországi' (K. 480-1), ma is élő név Benében, *Igiartha* [Íjgyártó] (Vá.): 'kéziíjat, hajítógépet készítő mesterember' (K. 490), *Iszlo* [Iszló] (Vá.): szláv eredetű személynévből magyarosodott (Kiss 1988: I, 638), *Janos* [János] (Kí.): az újszövetségi Jo(h)annes névből magyarosodott (K. 512-3), *Juhász* (Vá.): foglalkozásnév (K. 523-4), ma is él Váriban, *Kadar* [Kádár] (Be.): 'hordókat, kádat, dézsákat stb. készítő iparos' (K. 527-8), *Kantor* [Kántor] (Kí., Vá.): foglakozás-, illetve tisztségnév (K. 543-4), ma is él Kígyóson, a közső a latinból való, *Kaszon* [Kaszonyi] (Kí.): '(Mező-) Kaszony,

Bereg megyei helységből való' (K. 561), *Kerekes* (Ka.): 'kerékgyártó' (K. 579-80), *Kis* (Be., Ka.): 1. 'alacsony', 2. 'ifjabb' (K. 594-6), 3. 'valamely testrésze kisebb az átlagosnál', 4. 'kisszerű', Benében, Kaszonyban ma is élő név, *Kolos* (Ka.): martirológiumi eredetű személynév (K. 608), *Kolosvari* [Kolozsvári] (Ka.): 'Kolozs megye székhelyéről való' (K. 609), *Kondor* (Vá.): 'göndör' (K. 614), Váriban ma is élő név, *Konia* [Kónya] (Ka.): 'lecsüngő fülű, bajúszú' (K. 616), *Kornis* (Ka.): szláv eredetű régi magyar világi személynév (Kiss 1988: I, 780), *Kosa* [Kósa] (Vá.): régi magyar világi személynév (K. 625-6), ma is élő név Váriban, *Kouacz* [Kovács] (Ka., Vá.): foglalkozásnév (K. 629-31), ma is élő név Kaszonyban és Váriban, *Kozma* (Be., Vá.): martirológiumi eredetű személynév (K. 632-3), *Keomiues* [Kömíves] (Ka., Vá.): mesterségnév (K. 637, *Kőműves* a.), *Kulcziar* [Kulcsár] (Be.): 'az éléstár, a pince stb. felügyeletével, kulcsainak őrzésével megbízott személy' (K. 649-50), *Lakatos* (Vá.): 'ajtózárát, zablát, kengyelt, sarkantyút, kopjvasat stb. készítő mesterember' (K. 662-3), ma is élő név Váriban, *Langodari* [Langodári] (Be.): 'Langodár, Bereg megyei faluból való'; Langodár a XVI. századra elpusztásodott, Beregszász és Kígyós között feküdt (Lehoczky 1881: 387-8), *Laszlo* [László] (Be., Ka.): martirológiumi eredetű személynév (K. 667), a szláv Vladislavnak már a XI. században magyarosodott alakja, Kaszonyban ma is élő név, *Laza* [Laza vagy Láza] (Vá.): az újszövetségi Lázár név rövidült, képzett alakja, *Liba~Lýba* (Ka.): a háziszárnyas valamely tulajdonsága a névadás alapja (K. 667, 1671-ből hozza Gömör megyéből), *Leorincz* [Lőrinc] (Kí.): a martirológiumi Laurentius magyarosodott alakja (K. 685), Kígyóson ma is élő név, *Ludas* (Vá.): 'esküszegő; fecsegő; csínytevésben részes' (K. 687), *Mako* [Makó] (Be.): vagy a martirológiumi *Makár* (<Macarius) vagy a régi magyar világi *Mak* név –ő képzős alakja (K. 702), *Makra* (Be.): a Macar(ius) név –a képzős alakja (K. 702), *Mandi* [Mándi] (Vá.): 'Mánd, Szatmár megyei faluból való' (K. 704), ma is élő név Váriban, *Marthon* [Marton vagy Márton] (Kí.): a martirológiumi Martin(us) név magyarosodott alakja (K. 713-4), mivel ma ejtik Beregben Martonnak is, Mártonnak is, nem lehet eldönteni, hogy 1570-ben melyik volt a meghatározó, *Matthe* [Máté] (Ka.): újszövetségi eredetű név (K. 716), *Meggiesi* [Meggyesi] (Ka.): '(Nyír-) Meggyes, Szatmár megyei faluból való' (K. 722), a sok Meggyes nevű helység közül ez esik legközelebb Bereghez, *Mester* (Kí., Vá.): 'előljáró; tanult személy; iparos' (K. 726), ma is élő név Kígyóson és Váriban, *Miklos* [Miklós] (Kí.): a martirológiumi Nicolaus név szláv közvetítésű, magyarosodott alakja (K. 734-5), *Miko* [Mikó] (Km.): az előző név rövidebb képzett alakja (K. 735), Nagymuzsalyon ma is élő név, *Moczok* [Mocok] (Km.): az ejtését azért tudom pontosan, mert napjainkban Beregszászban, Nagyborzsován és Váriban ismert név. Valószínűen a *mozog~moccan* szócsaládjába tartozik (Benkő 1970: 738, 768). Munkácson előfordul *Mozog* formában is, de a részletek tisztázatlanok. Sipos szerint „ősrégi nemes családja volt Beregvármegyének” (1911: 210-1). A román *moțoc* 'konty' szó, bár korábban azt hittem (Mizser 2003: 431), a XVI. században még nem lehet a névadás alapja kronológiai okok folytán, *Molnar* [Molnár] (Ka., Vá.): mesterségnév (K. 745-6), ma is élő név Kaszonyban és Váriban, *Nağ* [Nagy] (Be., Ka., Kí., Vá.): 1. 'magas', 2. 'idősebb' (K. 756-8), 3. 'valamely testrésze nagyobb a megszokottnál', 4. 'kiváló tulajdonságokkal rendelkező személy', *Nağ balas* [Nagybalázs] (Ka.): az apa teljes nevének a felvétele vezetéknevként (K. 759), *Nehez* [Nehéz] (Ka.): 1. 'komor, mogorva, összeférhetetlen', 2. 'beteg' (K. 767), *Nierke~Nierko* [Nyerke~Nyerkó] (Ka.): talán a régi *nyirk 'nedves, vizenyős' szó származéka (vö. Benkő 1976: 1049), *Nyko* [Nikó] (Ka.): az újszövetségi Nicodemus név magyar rövidülése, *Orosz* (Vá.): népnév (K. 792-3), ruszin származásra utal, ma is élő név Váriban, *Orszag* [Ország] (Be.): 'sok helyet bejárt; nem tudni, honnan jött' (K. 795), *Pal* [Pál] (Vá.) újszövetségi eredetű személynév (K. 812), ma is élő név Váriban, *Palfi* [Pálfi] (Vá.): az előző név patronimikum képzős formája (K. 815), *Pap* (Be.): 1. tisztségnév, 2. 'a pap valamilyen alkalmazottja' (K. 821-2), *Pasko* [Paskó] (Ka.): a martirológiumi Paskál (< Paschalis) név –kó képzős alakja (K. 827), de

elképzelhető a ruszin *Павел* vagy a szlovák *Pavol* 'Pál' kicsinyítő képzős alakjának is, *Pataki* (Vá.): 'a patak mellett lakó', a helységnévből való levezetés nem valószínű (K. 829-30), *Peszle* (Vá.): talán német eredetű személynévből ered (vö. Bahlow 1967: 378), *Peterfi* [Péterfi] (Vá.): az újszövetségi Péter név patronimikum képzős alakja (K. 848), *Petes* (Be.): a Péter név becézett alakja (K. 848-9), *Peteo* (Be.) ~ *Petheo* (Ka.) [Pető]: a Péter név becézett formája (K. 850-1), Benében ma is élő név, *Pipo* (Vá.): a ruszin *Пипун* 'Fülöp' becézett alakja, *Pogaczka* [Pogácska] (Vá.): 'pogácsa' (Benkő 1976: 235), ti. pogácsasütő, *Ponkos* (Ka.): 1. a martirológiumi Pongrác név –*kos* képzős alakja (K. 866), 2. 'akinek dombja van' (Benkő 1976: 250), *Pothi* [Póti] (Ka.): 'Pót, Bodrog megye faluból való' (K. 871-2), a nagy földrajzi távolság magyarázható azzal, hogy a Matucsina birtokos család éppen erről a vidékről került Beregre (vö. Horváth), *Peoczik* [Pöcsik] (Be., Vá.): 'bögöly, lóbagócs' (Benkő 1976: 273), a név nyilvánvalóan a kellemetlenkedésre utal, *Sari* [Sári] (Vá.): 'Sár, Szatmár megyei faluból való' (K. 914-5), *Sarka* (Kí.): szlovák eredetű: *šarha* 'nyúzó, kutyapécér' (Majtán 2000: 604-5), némi magyarosodással, *Sarlai* (Be.): 'Salló (< *Sarló*), Bars megyei helységből való' (K. 908-9, *Sallai* a.), *Siket* (Be., Ka.): 'süket, nagyothalló' (K. 930-1), Benében élő név ma is, *Sile* (Vá.): a martirológiumi *Silvester* név rövidült, képzett alakja (K. 932-3), *Simon* (Kí.): újszövetségi eredetű személynév (K. 935-6), *Siro* [Síró] (Ka.): 'síró hangon beszélő; kesergő; panaszkodó' (K. 938), *Sovago* [Sóvágó] (Be., Vá.): 'sóbányász' (K. 947), *Szabo* [Szabó] (Ka., Vá.): mesterségnév (K. 955-7), ma is élő név Kaszonyban és Váriban, *Szalaij* [Szalai] (Vá.): 'Zala (a régiségben: *Szala*) megyéből való' (K. 962-3), *Szalkaj* [Szalkai] (Ka.): '(Tisza-) *Szalka*, Beregre megyei faluból való' (K. 965), *Szarnias* [Szárnyas] (Km.): 'gyors hamar járó' (K. 973), *Szekeres* (Vá.): 'szekérhajtó, fuvaros' (K. 984), *Szilagi* [Szilágyi] (Ka.): 'a Szilágyságból való' (K. 1010-1), Kaszonyban ma is élő név, *Szima* (Vá.): a ruszin *Симон* 'Simon' név becézett alakja, *Szolnok* (Ka.): 1. régi magyar világi személynév, 2. képző nélküli helynév, ez lehet megyenév is (Belső-, Közép- és Külső-Szolnok), helységnév (Abaúj, Külső-Szolnok és Szabolcs megyében) is (K. 1019), *Szomo* [Szomó] (Ka.): valószínűleg a *szomjú* szócsaládjába tartozik, de további vizsgálatot igényel (Benkő 1979: 780), *Szeoch* [Szöcs] (Be.): a *Szücs* név alakváltozata (K. 1031-3, *Szücs* a.), *Szeoke* [Szöke] (Vá.): 'világos hajú' (K. 1024-5), *Sziüs* [Szücs] (Ka.): mesterségnév (K. 1031-3), ma is élő név Kaszonyban, *Tarpaj* [Tarpai] (Kí.): 'Tarpa, 1570-ben még Szatmár megyéhez tartozó faluból való' (K. 1051), *Tompa* (Vá.): 'nehéz felfogású' (K. 1074), *Torsas* [Torzsás] (Vá.): a 'vastag növényi szár; gyümölcs csutkája' jelentésű szó –*s* képzős alakja, talán a névvisező szegénységére utal (K. 1080), ma is élő név Váriban, *Toth* [Tót] (Be., Ka., Vá.): népnév, 'felvidéki' (K. 1080-2), Benében, Kaszonyban, Váriban élő név ma is, *Tunia* [Tunya] (Ka.): 'lusta, lomha, tétlen' (K. 1093), *Thuri* [Turi] (Be., Vá.): '(Mező-) *Túr*, Külső-Szolnok megyéből való' (vö. Szolnok) (K. 1094), *Urh* [Ur] (Be.): régi magyar világi személynév (K. 1104-5), *Varga* (Be., Ka., Km., Vá.): 'lábbelikészítő, illetve –foldozó' (K. 1120-2), Benében, Kaszonyban, Nagymuzsalyon és Váriban élő név ma is, *Vas* (Ka., Vá.): a vasverő, vasművest stb. szavaknak a rövidülése (K. 1125-6), ma is élő név Váriban, *Végh* (Ka., Kí.): 'a település szélén lakó' (K. 1131), Kaszonyban és Kígyóson ma is élő név, *Veres* (Be., Vá.): 'vörös arcú, hajú' (1136-8), Váriban ma is élő név, *Vincze* [Vince] (Ka.): a martirológiumi *Vincentius* név rövidülése (K. 1145), *Viski* (Vá.): 'Visk, Máramaros megyei városból való' (K. 1147-8), *Vitez* [Vitéz] (Be.): 'katona, harcos; hős' (K. 1149-50), ma is élő név Benében, *Zambor* [Zámbor] (Ka.): puszta helységnév, a Zemplén megyei (Mező-) *Zombor* ejtésbeli változata. A képzővel ellátott Zámbori név napjainkban előfordul Badalón, Beregszászban és Nagydobronyban.

A következő családnevek keresztnévként is voltak használatosak 1570-ben: *Fábián*: Kí., *György*: Be., Ka., Kí., Vá., *János*: Be., Ka., Kí., Vá., *László*: Ka., Km., Vá., *Lőrinc*: Kí., Vá., *Márton*: Be., Ka., Vá., *Máté*: Ka., Kí., Vá., *Miklós*: Ka., Vá., *Pál*: Be., Ka., Kí., Vá., *Simon*: Ka.

A 155 féle névből mindössze öt megye vissza idegen eredetre. 41 pedig napjainkban nem él a beregi régióban (beleértve az idegen neveket is). A nevek alapján az öt község lakossága a XVI. században magyar volt, és ma is az.

IRODALOM

- Bahlow, Hans 1967. *Deutsches Namenlexikon. Familien- und Vornamen nach Ursprung und Sinn erklärt.* München. Keyserische Verlagsbuchhandlung.
- Benkő Loránd főszerkesztő 1967, 1970, 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I-II-III.* Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Brechenmacher, Josef Karlmann 1957-1960. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Familiennamen I.* Limburg a. d. Lahn. C. A. Starke-Verlag.
- Conscriptones portarum Comitatus Bereghiensis. *Registrum factum per me Franciscum Keczer de Lipocz Dicatore sacrae Caesariae Regis Maiestatis de noua Connumeratione portarum in Comitatu Beregh in anno 1570.* Nyíregyháza. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár. Filmtár. 73. doboz.
- Gottschald, Max 1971. *Deutsche Namenkunde. Unsere Familiennamen nach ihrer Entstehung und Bedeutung.* Berlin. Walter de Gruyter & Co.
- Kázmér Miklós 1993. *Régi magyar családnevek szótára. XIV-XVII. század.* Budapest. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Kiss Lajos 1988. *Földrajzi nevek etimológiai szótára I-II.* Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Lehoczky Tivadar 1881. *Beregvármegye monographiája III.* Ungvárott. Nyomatott Pollacsek Miksa könyvnyomdájában.
- B. Lőrinczy Éva főszerkesztő 1979. *Új magyar tájszótár I.* Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Majtán, Milan vedecký redaktor 2000. *Historický slovník slovenského jazyka V.* Bratislava. Veda Vydateľstvo Slovenskej Akademie Vied.
- Mizser Lajos 2002. Családnevek Kárpátaljáról [Badaló, Beregsom, Mezőkaszony]. *Magyar Nyelvjárások XL, 182-192.*
- Mizser Lajos 2003. Csetfalva, Harangláb, Vári családnevei. *Magyar Nyelvjárások XLI, 182-192.*
- Mizser Lajos 2006. Kígyós mai vezetékei. *Magyar Nyelvjárások XLIV, 171-175.*
- Mizser Lajos 2006. Bene családnevei. *Acta Beregsasiensis V. 2. 149-154.*
- Mizser Lajos é. n. *Bereg megyei családnévszótár.* Kézirat.
- Németh Péter 1997. *A középkori Szabolcs megye települései.* Nyíregyháza. Ethnica kiadás.
- Sipos Zsigmond 1911. *Borzsova monographiája.* Beregszász. Balogh Tamás könyvnyomdája.

Geschichte und Familiennamen in Subkarpatien

Im Jahre 1566 das unter der Burg Tokaj fortgelassene tatarischen Heer machte große Zerstörung in im südwestlichen Teile de Komitats Bereg. Der Wiederaufbau beendigte im Jahre 1570. Ich analysiere 155 Familiennamen der fünf Dörfer (Bene, Kígyós, Kismuzsaly, Mezőkaszony und Vári) in alphabetischen Reihenfolge. Diese Material war bis jetzt im Manuskript und es wurde zuerst publizisiert.

Tannyelv és nemzeti identitás kapcsolata egy 2006-os felmérés tükrében

MOLNÁR ANITA

1. Bevezetés

A kárpátaljai magyar közbeszédben szinte napi téma az Ukrajnában 2010-től kötelezővé váló ukrán nyelvű érettségi, s annak problémaköre. A szülők nem tudják igazán eldönteni, a gyermekük számára választott tannyelv megfelelő-e, elegendő-e a boldoguláshoz. E rövid tanulmányban egyetlen független változót (az oktatás tannyelvét) korreláltatunk egy empirikus vizsgálat adataival, s az eredményekből szeretnénk megállapítani, hogyan befolyásolja az általános iskola tannyelve a nemzeti identitást, a nyelv továbbörökítésének szándékát, illetve nyelvválasztást. Nem titkolt célunk ezzel, hogy megpróbáljunk segítséget nyújtani szülőknek és leendő szülőknek gyermekük iskolai tannyelvének megválasztásában.

2. A tannyelv kérdésköre a magyar szakirodalomban

Az oktatás kérdésköre az utóbbi években rendszeresen megjelenik a magyar nyelvészeti szakirodalomban. A kutatások eredményei egyértelműen igazolják, hogy akik nem magyar tannyelven tanultak, magasabb arányban használják a nemstandard nyelvi változatokat. Szlovákiai kutatók vizsgálata szerint például közelebb áll egymáshoz a magyarországi és a szlovákiai magyar tannyelvű iskolába járók nyelvhasználata, mint például a gyakran egyazon iskolán belül magyarul, illetve nem magyarul tanuló szlovákiai magyar tanulóké (Lanstyák–Szabó Mihály 1996, 1997; lásd még Kontra 2003). A tannyelv hatásairól a tanulók személyiségfejlődése, iskolai eredményessége vonatkozásában is gyakran szó esik.

Göncz Lajos (1985, 1995, 1999, 2004) kutatásaiból tudjuk, hogy a nem domináns nyelven való tanulás negatív hatással van a tanulók személyiségfejlődésére, illetve iskolai előmenetelére. Pszicholingvisztikai kutatásokkal bizonyította például, hogy a menet közbeni tannyelv-váltás, azaz az átirányítási (tranzitív) oktatási modell jelentősen befolyásolja a tanulás hatékonyságát (Göncz 2004).

Mindeddig kevesen foglalkoztak ugyanakkor azzal, milyen összefüggést mutat az oktatás nyelve a nyelvválasztási szokásokkal, a nyelvi attitűdök és sztereotípiák alakulásával, a nemzeti azonosságtudattal, vagy éppen a nyelvek presztízsével.

3. A társadalmi probléma

Az ukrainai kisebbségek oktatási szerkezetét tekintve a magyar nyelvű az orosz után és a román mellett a legfejlettebbek között található (Csernicskó–Melnik 2007). Ez azt jelenti, hogy elméletileg az óvodától az egyetemig lehet magyar nyelvű oktatásban részt venni. 2008 elejétől Kárpátalján a sajtó, a politikai, társadalmi és szakmai szervezetek sokat foglalkoznak a magyar nyelvű oktatás jövőjével. (A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás és a kijevei oktatási tárca rendeleteinek viszonyáról, háttéréről lásd Csernicskó 2008a, 2008b elemzéseit.) Az ukrainai oktatáspolitikai döntések (lásd Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma honlapján: <http://www.mon.gov.ua>) ugyanis sok helyi magyar szülőt arra ösztönöznek, hogy ukrán tannyelvű iskolába járassák gyermeküket. Ezek az állam által indított nyílt és burkolt támadások aláássák az anyanyelvi oktatás presztízsét Kárpátalján is. „Ezeknek a stratégiáknak a hosszú távú eredménye, hogy a kisebbségi szülők közül sokan már nemcsak külső befolyásra, hanem ’maguktól is kezdik úgy érezni’, hogy saját korábbi és gyerekeik vélt vagy valós tanulási nehézségei, esetleges rosszabb iskolai előmenetele, korlátozottabb társadalmi és gazdasági mobilitási esélyei közvetlen összefüggésben állnak az államnyelv ismeretének az egynyelvű többségi beszélőkénel alacsonyabb fokával, s minthogy — elképzeléseik szerint — a magyar nyelvű oktatás hátráltatja a többségi nyelv magas szintű elsajátítását, az anyanyelvi oktatást

egyre kevésbé érzékelik 'megtérülő befektetésnek', így az szemükben a mobilitás gátjává válik" (Bartha 2003: 64–65).

(A tannyelvválasztás néhány lehetséges következménye már ebben a kutatásban is megmutatkozik annak ellenére, hogy a vizsgált időszakban még nem volt aktuális az ukrán nyelvű érettségi.)

4. A vizsgálatról

A II. Rákóczi Ferenc Főiskola Hodinka Intézete szervezésében 2006 folyamán összesen 593 (18 éven felüli) kárpátaljai magyar adatközlő töltött ki egy olyan nyelvhasználati kérdőívet, melyben számos zárt kérdés vonatkozott a közösségben használt három nyelv (a magyar, az ukrán és az orosz) használati körére, gyakoriságára, illetve rejtett vagy nyílt presztízisére. (Az eredeti minta ebben a tanulmányban 576 fősre módosult — az elemzésből ugyanis ki kellett zárunk azt a 12 adatközlőt, aki nem egy nyelven végezte tanulmányait, illetve azt az 5 válaszadót, aki nem válaszolt a tanulmányai nyelvére vonatkozó kérdésre.)

A 2001. évi népszámlálás adatai szerint Kárpátalján 124 magyarlakta település található (Molnár–Molnár 2005). Ebből 71 helység (az összes magyarok lakta település 58%-a) szerepelt a kutatópontjaink között. Vizsgálatunk során tehát egyrészt nagy számú adatközlőtől gyűjtöttünk adatokat (az alapsokaság 0,39%-ától), másrészt gyakorlatilag lefedtük a kárpátaljai magyarság teljes településterületét.

Mintánk számos tekintetben reprezentatív (lásd Beregszászi–Csernicskó 2006). A népszámlások arra vonatkozó adatai nem állnak rendelkezésünkre, hogy a kárpátaljai magyarok milyen hányada végezte magyar, illetve nem magyar nyelven tanulmányait, így mintánk e szempontból nem lehet reprezentatív. Adatközlőink 85,5%-a magyarul, 14,6%-a többségi (ukrán vagy orosz) nyelven végezte iskolai tanulmányait. Mint említettük, mintánk az adatközlők tanulmányainak nyelve szerint nem reprezentálja az alapsokaságot, mégis úgy véljük, az oktatás nyelvének független változóként való használata az adott tanulmányban jelzés értékű következtetésekhez vezethet. Helységenként (a települések nagyságától függően) 6–18 adatközlőt kérdeztünk meg. A kérdőív nagyrészt A magyar nyelv a Kárpát-medencében a 20. század végén című nemzetközi kutatási program (témavezető: Kontra Miklós) kérdőíve nyelvválasztási szokásokra vonatkozó kérdéseit tartalmazta (az eredeti kérdőívet lásd a program megjelent köteteinek függelékében (Csernicskó 1998; Göncz 1999; Lanstyák 2000).

5. Eredmények

5.1. Tannyelv és nemzeti identitás

Nyelv és nemzeti azonosságtudat kapcsolata Európában, ahol a nemzetállamok még mindig erős pozíciókkal bírnak, általában nagyon szoros.

Szlovákiai társadalomkutatók egyik vizsgálatuk során azt találták, hogy „a homogén magyar származású, magyar tannyelvű általános iskolát látogató, a legjobban magyar nyelven beszélő, nemzetiségileg homogén (magyar) házasságban élő megkérdezettek 99%-a magát magyar nemzetiségüként határozta meg. Amennyiben a homogén magyar származásúak nem magyar tanítási nyelvű alapiskolát látogatnak, 33%-uk szlováknak vallja magát” (Bárdi–Fedinec–Szarka 2008: 382).

A mi kutatásunk során az derült ki, hogy a magyar tannyelvű iskolában végzett magyar anyanyelvűek 95%-a vallotta egyben egyértelműen magyar nemzetiségűnek is magát. Azok körében, akik orosz vagy ukrán tannyelvű iskolába jártak, 53% volt azoknak az aránya, akik ukrán vagy orosz, esetleg nem egyértelműen magyar (hanem kettős vagy többes) nemzetiségűnek vallották magukat.

Kutatásunk során többek között azt is megkérdeztük, mennyire érzik adatközlőink szűkebb régióinkhoz, a kárpátaljai magyar közösséghez, a magyar nemzethez, illetőleg az ukrán nemzethez tartozónak magukat. Az 1. ábrán látható, hogy a magyar tannyelvű

iskolába járók erősebben kötődnek szülőföldjükhöz, saját közösségükhöz és a magyar nemzethez, mint azok, akik ukrán vagy orosz nyelven folytatták tanulmányaikat.

1. ábra. Kárpátaljai magyar adatközlők kötődései (átlagok) (N=576)

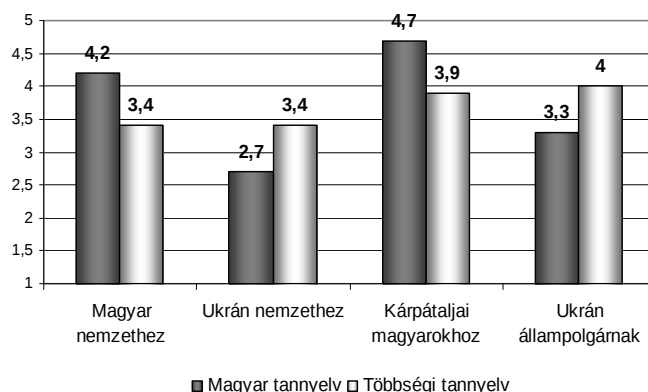
Jelölje meg 1-től 5-ig terjedő skálán, mennyire érzi Ön magát a(z) tartozónak

Magyar nemzethez: khi-négyzet próba: 65,330; $p < 0,001$; $df=4$

Ukrán nemzethez: khi-négyzet próba: 45,134; $p < 0,038$; $df=4$ *nem szignifikáns*

Kárpátaljai magyarokhoz: khi-négyzet próba: 93,512; $p < 0,001$; $df=4$

Ukrán állampolgárnak: khi-négyzet próba: 56,739; $p < 0,002$; $df=4$



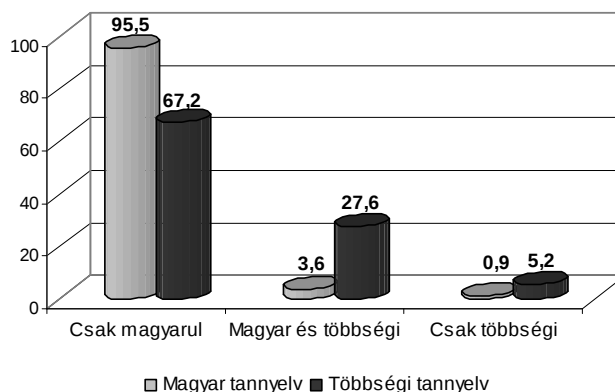
5.2. Tannyelv és a nyelv használata, jövője

Egy nyelv csak akkor maradhat fenn hosszú távon, ha a beszélők használják. Amíg lesznek családok, ahol magyarul beszélnek, s ameddig lesznek szülők, nagyszülők, akik tovább adják a magyar nyelvet a következő generációknak, addig a magyar nyelv Kárpátalján is fennmarad.

2. ábra. Milyen nyelven beszél Ön gyermekeivel? (N=576)

(A kérdésre válaszolók %-ában)

khi-négyzet-próba: 49,496; $p < 0,000$; $df=2$



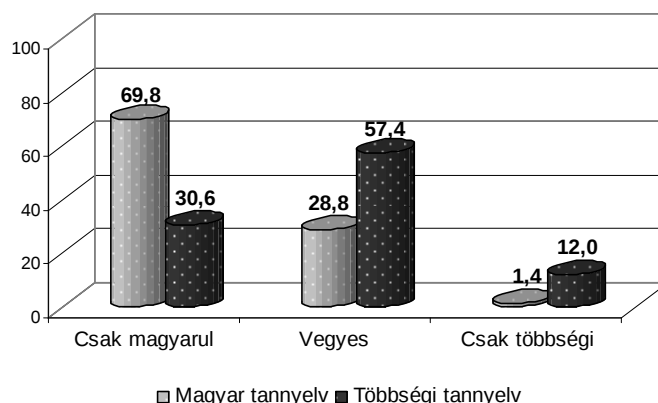
A családi érintkezés nyelvére is rákérdeztünk. A 2. ábrán látható, hogy a magyar tannyelvű iskolában tanultak körében jelentősen magasabb azok aránya, akik egyértelműen tovább adják őseik nyelvét a következő nemzedéknek. Körükben 95,5% azok aránya, akik csak magyarul beszélnek gyermekeikkel. A nem magyar iskolában tanult felnőttek közül ellenben minden negyedik (27,6%) hol magyarul, hol nem magyarul szól gyermekéhez, s 5,2% egyáltalán nem beszél magyarul saját gyermekével.

Fontosnak tartottuk annak megvizsgálását is, milyen nyelven tájékozódnak az adatközlők. Ezt a 3. ábra mutatja be, melyen látható, hogy akik többségi nyelven tanultak, azoknak 30,67%-a nézi/hallgatja csak magyarul a híradót, hírműsorokat.

3. ábra. Hírműsorokkal kapcsolatos nyelvválasztás és tannyelv kapcsolata (N=576)

(A kérdésre válaszolók %-ában)

khi-négyzet-próba: 64,478; $p < 0,000$; $df = 2$



A többségi tannyelven iskolázottak legnagyobb része (57,33%) hol magyarul, hol ukránul/oruszul tájékozódik a hírek világában. Ugyanez az arány a magyar nyelven iskolázottaknál feleakkora, 28,11%. Csak többségi nyelven a magyar iskolában tanultak 1,43%-a hallgat/néz híradót, a többségi nyelven tanultaknál ugyanez az arány 12%.

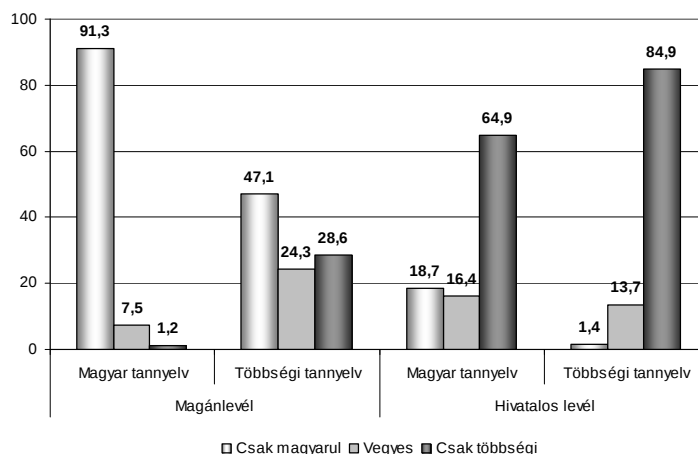
A 4. ábra azt mutatja meg, milyen nyelveket használnak az adatközlők magán- és hivatalos levél írásakor.

4. ábra. Kárpátaljai magyarok nyelvválasztása magán- és hivatalos levél írásakor (N=576)

(A kérdésre válaszolók %-ában)

Magánlevél: khi-négyzet-próba: 13,136; $p < 0,000$; $df = 2$

Hivatalos levél: khi-négyzet-próba: 22,521; $p < 0,000$; $df = 2$



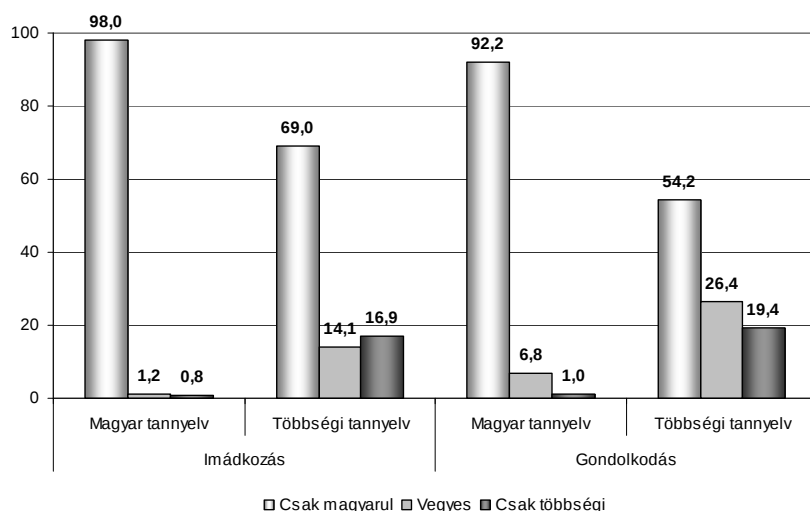
Azt feltételeztük a kérdés feltevésekor, hogy az eredmények szerint majd csak magyarul írnak magánlevelet, s csak többségi nyelven hivatalos levelet a válaszadók (az iskola tannyelvétől függetlenül). A 4. ábrán azonban látszik, hogy a többségi nyelven iskolázottak közel fele csak magyarul írja magánleveleit, míg a magyarul tanultak mindössze 7,5%-a vegyes nyelvhasználatú ezen a téren, s 1,3%-uk csak többségi nyelven levelezik. Érdekes, hogy a többségi tannyelven iskolázottak 1,4%-a csak magyarul írja hivatalos leveleit, s viszonylag magas arányban (13,7%) használják a magyar és az ukrán/orusz nyelvet is erre a célra. A magyar nyelven tanultak körében mind a magán-, mind a hivatalos levél írásakor magasabb azok aránya, akik csak a magyar nyelvet választják, mint azok körében, akik nem magyar nyelven végezték általános iskolai tanulmányaikat.

Adataink alátámasztják Gereben Ferenc (2005: 71) szociológus kutatási eredményeit: „aki magyarul végezte a tanulmányait, az általában anyanyelvét használja az élet lehető legtöbb színterén”.

5. ábra. Kárpátaljai magyarok nyelvválasztása imádkozás és gondolkodás közben (N=576)

(A kérdésre válaszolók %-ában)

Imádkozás: khi-négyzet-próba: 104,807; $p < 0,000$; $df=2$
 Gondolkodás: khi-négyzet-próba: 118,136; $p < 0,000$; $df=2$



6. Összefoglalás

Végezetül megállapítható, hogy a kárpátaljai magyar közösségben használatos három nyelv (magyar, ukrán, orosz) használatát, s egyben jövőjét számos más egyéb tényező mellett jelentősen befolyásolja az oktatás tannyelve is. S a fenti adatokból következtethetően a nemzeti identitást is. Bartha Csilla (2003: 68–69) is hangsúlyozza, hogy a szülők szabadsága az iskola, a tannyelv, az oktatási-nevelési módok megválasztása terén mindaddig látszólagos, míg tévhitek és hiedelmek alapján döntenek, s nem a tudományosan megalapozott információk alapján.

A kutató feladata és felelőssége, hogy mindezen információkat közzé tegye, melyekkel segíti a szülőket döntésük meghozatalában. Ehhez pedig az ilyen nyelvészeti kutatások szolgáltathatnak alapot.

IRODALOM

- Bartha Csilla 2003. A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In: Nádor Orsolya és Szarka László szerk., *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*, 56–75. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bárdi Nándor–Fedinec Csilla–Szarka László szerk. 2008. *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest: Gondolat Kiadó–MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Beregszászi Anikó–Csernicskó István 2006. *A kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmi rétegződése*. Ungvár: PoliPrint
- Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó István 2008a. Ukrajna összhangra törekszik. Az ukrajnai oktatáspolitikai nyelvi vonatkozásai. *Kisebbségkutatás* 2008/2: 302–315.
- Csernicskó István 2008b. Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: Fedinec Csilla szerk.: *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*, 153–170. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság.
- Csernicskó István–Melnik Szvitlana 2007. Az ukrajnai kisebbségek és a nyelvi oktatás. In: Orosz Ildikó szerk.: *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*, 120–148. Ungvár: PoliPrint.
- Gereben Ferenc 2005. *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest: Lucidus Kiadó.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona szerk., *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*, 65–81. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Göncz Lajos 1999. *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest: Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság–MTA Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kontra Miklós 2003. A határon túli magyar nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk., *A magyar nyelv kézikönyve*, 301–320. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lanstyák István 2000. *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest: Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella 1996. Contact varieties of Hungarian in Slovakia: a contribution to their description. *International Journal of the Sociology of Language* 120: 111–130.
- Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella 1997. *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.
- Molnár József–Molnár D. István 2005. *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász: KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa.

Language of instruction, National Identity and Prestige of Languages

Within this study the aim was to prove that sociolinguistic researches may have useful results. In the last few months the press, the political and professional organizations dealt a lot with the future of the Hungarian education in Transcarpathia. The Ukrainian political decisions connected with the education inspired lots of Hungarian parents have their children go to Ukrainian schools. The study points at the results what connection is being between the language of instruction and the language prestige which also bears definite significance in aspect of subsistence of minority language. The research indicates what prestige has the three languages (Hungarian, Ukrainian and Russian) which are in use among the Hungarians in Transcarpathia. Nowadays, when politicians, pedagogues and parents also suppose: what consequences have the language of instruction by the future of the Hungarian generation, by the national identity and the chances of language shift, this sort of researches contribute to make the way closer to answer the question. It is needed to stress that, the language of instruction is not the only and most important pledge of the future of the Transcarpathian national segment. Although it seems doubtless that it is a significant part of that.

Bolognai rendszer – balkáni módszer

OROSZ ILDIKÓ

Oktatáspolitikai ukrán módra

Ukrajna oktatáspolitikáját meghatározó irányelvek egyrészt deklarálják a felzárkózást, kapcsolódást az európai oktatási térséghez, az esélyegyenlőség megteremtését minden állampolgár számára, az oktatás demokratizálását és liberalizálását. Másrészt az ukrán nemzetállam építése ugyanilyen hangsúlyt kap, amelynek alappillére az ukrán mentalitás és kultúra erősítése az oktatás minden szintjén, minden állampolgár számára, az ukrán nyelvű oktatás egyetemessé tétele. A független államiság első évtizedében a nemzetállami oktatásra vonatkozó stratégiai kérdések megfogalmazása mérsékeltebb volt, a deklaráció szintjén maradt. Ennek egyik oka az lehetett, hogy a szétzilált gazdaság, a kialakulóban lévő politikai elit nem tudta biztosítani a kijelölt célokhoz szükséges anyagi eszközöket, politikai erőt. Az ezredfordulóra a helyzet változott. Ukrajna gazdasági lendülete, a politikai hatalomra hosszabb távon szert tevő elit érdekei megkívánták, hogy befolyását kiterjessze az oktatáson keresztül is, az oktatási rendszert saját politikai céljaira használhassa. Ennek jegyében az ukrainai közoktatási dolgozók máspdik kongresszusán 2001-ben elfogadott dokumentum, a „Nemzeti Doktrína” az oktatás és nevelés által konkrétanbb nemzetépítést irányozott elő a következő évtizedre.

Az oktatást meghatározó törvényi keretek a kisebbségi jogok biztosítása terén összhangban vannak az oktatáspolitikát meghatározó koncepciókkal, így a deklarációk szintjén Ukrajna az európai normákat követi, a gyakorlatban viszont a nemzetállam építését szolgálja. A kisebbségi kérdésekben a jogalkotás szintjén radikális lépésekre – törvények módosításával – nem került sor, de a kisebbségi jogokat szűkítő törvénytervezetek elemeit – rendeletekkel – lépcsőről-lépcsőre megvalósítják. Ukrajna csatlakozása a bolognai folyamathoz felszínre hozott olyan kérdéseket, mint az oktatás minősége, a korrupció a felsőoktatásban, a felsőoktatás hatékonysága, piacképessége. A lényegi kérdések megoldása helyett a nemzetállami ideológia logikája szerinti homogenizálás zajlik a kisebbségi kártya felhasználásával, amihez a bolognai rendszert, mint az intézkedéseket legalizáló, a döntések alfáját és omegáját jelentő hivatkozási alapot használnak fel.

2004-től új lendületet kapott az oktatás kérdésköre, az esedékes államelnök-választás miatt. Kidolgozták a felsőoktatás fejlesztésének állami programját a 2005/2007-es évekre, és létrehoztak egy tárcaközi bizottságot a bolognai-folyamat aspektusainak vizsgálatára. A rendelkezések felgyorsították Ukrajna csatlakozását a bolognai-folyamathoz, ami a narancsos forradalom után még nagyobb hangsúlyt kapott, mint az euroatlanti csatlakozást elősegítő lépés. Ukrajna hivatalosan 2005. május 19-én a Bergenben tartott Európai Oktatási Miniszterek konferenciáján csatlakozott a bolognai-folyamathoz, és vállalta, hogy 2010-ig biztosítja azokat a változtatásokat a nemzeti oktatási rendszerében, melyek révén igazodik az egységes európai felsőoktatási térséghez. A legfontosabb teendőket az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Csökkenteni a felsőoktatási intézmények, tanulható szakok, szakirányok számát.¹ Javítani az oktatás minőségén. Gátat vetni a felsőoktatásban elharapózott korrupciónak.
- A felsőoktatásban szerezhető végzettségek és fokozatok rendszerét összhangba hozni az európai rendszerrel.²
- Megteremteni a gazdaság- és a munkaerőpiac igényeire reflektáló továbbképző és átképző rendszert.

A bolognai folyamatra hivatkozva, első lépésként a felvételtkor jelentkező korrupció megszüntetését tűzték ki, mégpedig az egységes emeltszintű érettségi bevezetésével,

aminek lebonyolítását a független vizsgaközpontokra bízta. Pozitív állami hozzáállás esetén valós esélyegyenlőséget is teremthettek volna, de a bevezetés módja az ukranizáció, a kirekesztés eszközévé vált a kisebbségek számára. Sztaniszláv Nyikolájenko oktatási és tudományos miniszter 2007-ben kiadott rendelete szerint minden szakra (a természettudományira is) kötelező lett az ukrán nyelv és irodalom emeltszintű érettségire, a szaktárgyak vizsgáit pedig kizárólag ukrán nyelven tehetik le, még a nemzetiségi iskolák végzősei is. A felsőoktatási intézmények önálló felvételi eljárást nem szervezhettek, a felvételi alapja kizárólag a független vizsgaközpontokban tett emeltszintű érettségi lett. A rendelet azonnali bevezetésének politikai okai voltak. A szocialista miniszter az éppen aktuális előrehozott választásokon a rendelet által szerette volna elnyerni a nemzeti érzelmű, főleg nyugat-ukrajnai választók voksát.³ A választásokon a szocialista párt nem került be a parlamentbe, az oktatási miniszter, Ivan Vakarczuk a „Nasa Ukrajina” nemzeti pártszövetség képviselője lett, de ebben a kérdésben ugyanazt az álláspontot képviselte mint elődje, sem személyi, sem szerkezeti változást nem eszközölt. Úgy tűnik, hogy az adott kérdésben a politikai pártok között megszületett a politikai ciklusoktól független nemzeti konszenzus Ukrajnában. A kárpátaljai magyar társadalmi, politikai szervezetek immár egyetértésben, a magyarországi politikum támogatásával kieszközölték, a rendelet részbeni módosítását. A módosítás szerint 2008-ban és 2009-ben a nemzetiségi iskolák végzőseinek a szaktárgyakból engedélyezték, hogy az oktatás nyelvén vizsgázzanak, de meghagyták a minden szakra kötelező ukrán nyelv és irodalom tesztet. A rendelet ilyen formában a kisebbségekkel szemben diszkriminatív, megsérti a pedagógiai értékelés elveit, mert:

- ellentmond a hatályos törvényeknek, a kisebbségeknek csorbul az a joga, amely biztosítja az esélyegyenlőséget továbbtanuláskor,
- a minden szakra kötelező ukrán nyelv- és irodalom vizsga tartalmát az ukrán iskolák követelményrendszeréhez igazították, így míg az ukránok anyanyelvből érettségiznek, addig a nemzetiségi iskolák végzősei a számukra idegen /második nyelvből vizsgáznak, ráadásul az állam a fennállása óta eltelt évtizedben nem teremtette meg az ukrán nyelv oktatásának a feltételeit.⁴
- az emelt szintű ukrán nyelv és irodalom vizsgán olyan irodalmi kérdések is szerepelnek, melyekre a kisebbségeket alig, vagy egyáltalán nem készítették fel.⁵
- a természettudományi szakokra felvételizők ugyanolyan követelmény szerint vizsgáznak ukrán nyelvből és irodalomból, mint a bölcsészettudományi szakirányra felvételizők, de ha ukránból nem érik el a 200 pontos teszten a 124 pontot, egyáltalán nem felvételizhetnek.
- diszkriminatív, hogy a miniszter csak két évre engedélyezte a szaktárgyak fordítását az oktatás nyelvére, így két év múlva az ukránok anyanyelven vizsgázhatnak, amelyiken tanultak, míg a kisebbségek nem, így a szaktárgyi vizsgák, már nem a tárgyi tudást mérik majd a kisebbségek esetében, hanem elsősorban az ukrán nyelv ismeretét.
- az ukrán nyelvű szaktárgyi vizsgázás a nemzetiségi oktatási rendszer leépülését célozza meg, ösztönözve a szülőket, hogy ne anyanyelvű iskolákba irassák gyermeküket.

Az érintettek, valamint a kárpátaljai magyar érdekvédelmi szervezetek számtalan esetben fordultak minden hivatalhoz, így az oktatási minisztériumhoz, az államelnökhöz, kisebbségi ombudsmanhoz, melyben kifejtették kifogásaikat. A kisebbségek által felvetett esélyegyenlőségi problémákra válaszként az oktatási miniszter 2008. május 26-án kelt, 461-es számú rendeletében az ukrán nyelv oktatásának javítását rendelte el. A rendelet a kisebbségek számára egy átirányításos oktatási modellt vázol fel, amely majdnem teljesen megegyezik az 1998-as kisebbségek oktatásának koncepciójával, amit akkor a

kisebbségek tiltakozására visszavontak. A szaktárgyak egy részét előbb két nyelven, majd ukránul kívánják oktatni, növelnék az ukrán nyelv és irodalom óraszámokat, egyes tárgyakat pedig csak ukrán nyelven tanítanának. A rendelet bevezetése előrevetíti, hogy a következő évben már az érettségit sem engedélyezik anyanyelven letenni, miután ukránul tanítanak a tantárgyakat. Előirányozták a szaktanárok átképzést, hogy ukrán nyelven tudjanak tanítani. A rendelet hivatkozik a hatályos törvényekre, így a nyelvtörvényre, az oktatási törvényre, a Regionális Nyelvek Európai Chartájára, a nemzeti kisebbségek védelmére vonatkozó egyezményekre, viszont a kisebbségi nyelvek fejlesztésére, megőrzésére, támogatására vonatkozólag egyetlen egy határozat sem született, a rendeletekben utalásokat sem találunk erre vonatkozólag.

A 2007-ben elkezdődött folyamat a nemzetiségi, így a magyar iskolahálózat gyors leépítését célozza meg. Ezt segíti a 2009-ben beterjesztett felsőoktatási reformtervezet, aminek bevezetését szintén rendeletekkel segítik. A reform lényege – a bolognai elvárásokra hivatkozva – csökkenteni az állami felsőoktatási intézmények számát, szigorítani az akkreditációs követelményeket, növelni az állami kontrollt, amely elsősorban a nem állami felsőoktatási intézményeket érinti, továbbá minden felsőoktatási intézményben kötelező jelleggel bevezetni a teljes ukrán nyelvű oktatást a minisztérium által engedélyezett ukrán tankönyvek alapján.

Ukrajnában a teljes középiskolai képzés 12 évfolyamos, három fokozatú: I – elemi (1-4. oszt.), II. – általános (5-9. oszt.), III.– középiskolai (10-12. oszt.) fokozat. Az oktatás szervezeti keretei a következő iskolatípusokban valósulhat meg:

1. táblázat. Iskolatípusok Ukrajnában

Iskolatípus	Osztályok
Elemi iskola	1–4. osztály
Általános iskola	1–9. osztály
Középiskola	1–12. osztály
Gimnázium	5–12. osztály
Líceum	10–12. osztály
Szaklíceum	10–12. osztály

A kisebbségek oktatása Ukrajnában különböző technikák szerint folyik. Egyesek anyanyelvükön tanulnak, mások orosz vagy ukrán nyelven, de tanulják anyanyelvüket és irodalmukat rendes tantárgyként, míg mások csak fakultációként, vagy úgy sem. Az anyanyelvű osztályok működhetnek önálló oktatási intézményekben (ezeket nevezik nemzetiségi nyelven oktató iskoláknak), de egy oktatási intézményen belül párhuzamosan két, akár három különböző tananyelvű osztályok is működhetnek. Az utóbbi intézmény a több tananyelvű (a szovjet korszakban: internacionalista) iskola. A vegyes tananyelvű iskolákban a tanórára korlátozódik a kisebbségi nyelvhasználat, az iskola életében általában a többségi nyelv, kultúra és a hozzá kapcsolódó rejtett tanterv a domináns. Ukrajnában az elvárás az államilag kijelölt koncepciók alapján az, hogy minden oktatási intézmény szellemében és tradícióiban ukránná váljon, az oktatás nyelve lehet nemzetiségi. Az ukrainai kisebbségek oktatásáról országos statisztikák csak a függetlenség utáni években váltak ismertté, de számos, a kisebbségekre vonatkozó fontos adatot nem tartalmaznak, így a továbbiakban részben saját forrásainkra, kutatásainkra támaszkodhatunk.

A terület történelme kihatással volt/van a helyi magyar közösség képzettségére. Az „országváltások” az államnyelv, így az oktatás nyelvének, az oktatási rendszer struktúrájának, a tananyag tartalmának a változását is jelentették. Kárpátalján elemi, általános iskolák, gimnáziumok és tanítóképzők működtek. A szovjet rendszerben, az európai oktatási modellt felváltotta a szovjet modell, ami egy egységes, előbb 7 majd 8 évfolyamos általános iskolából, és a 2-3 évfolyamos középfokból állt. A falvakban pedagógusok híján lassan indult az oktatás az általános iskolákban. A pedagógusok is a megbízhatatlan

kategóriába tartoztak, különösen a református és görög katolikus papnák, akiknek viszont a kárpátaljai oktatásban jelentős szerepük volt. Az általános iskola után hosszú évekig egyedüli továbbtanulási lehetőség az előbb Huszton, majd Munkácson működő tanítóképző volt, ahol magyar osztály is működött. A régióban 1953-ban nyitották meg az első magyar nyelvű középiskolákat Nagyberegen, Mezőváriban, Nagydobronyban és Mezőkaszonban. A nyolcvanas években általánossá vált a középfokú végzettség, mivel kötelezővé tették, de ez az érettségi leértékelődésével és színvonalcsökkenéssel járt, tehát főleg statisztikai mutatót jelent, mintsem az európai érettséginek megfelelő képzettséget. Magyar nyelvű szakképzés egészen a nyolcvanas évek végéig nem létezett, majd néhány oktatási intézményben indítottak csoportokat. (Beregszászi 11-es és 18-as számú szakközépiskola, Ungvári Közművelődési Szakközépiskola, Beregszászi Egészségügyi Szakközépiskola). A kárpátaljai magyarok a régió belül a hetvenes évektől törekednek anyanyelvű oktatási intézményrendszerük kiépítésére az óvodától az egyetemig, ami új lendületet nyer a függetlenség utáni években. A különböző járásokba széttagolt magyar oktatási intézményeket egy járások feletti „tankerületbe” szerveznék, amely a kulturális autonómia egyik formája lehetne.

Annak ellenére, hogy az ukrainai magyarok országos relatív aránya nagyon alacsony (0,3%) – regionális relatív arányuk 12% –, a kárpátaljai magyarok megőrizték a területen kialakult anyanyelvű általános- és középfokú oktatási intézményhálózatukat. Ennek oka az lehet, hogy a magyarok identitása erős, elsősorban az anyanyelvre és a legszűkebb környezetre épít, a huszadik században átélt tapasztalatok, az „országváltások” hatása, mikor az államnyelv többször változik, csakis az anyanyelv jelentheti a stabilitást.

Ukrajna függetlenségének évében az országban a legtöbb anyanyelvű iskolával és így a legkiépítettebb intézményrendszerrel az oroszok rendelkeztek. Igaz, ebben az időszakban, államalkotó nemzetből váltak kisebbséggé és az ország lakosságának mintegy 20%-át tették ki, és a 2001-es népszámlálás adatai szerint is megközelítik ezt az arányt (17,3%). A rendszerváltás után is pozíciójukat az anyanyelvhasználat és oktatás terén számosságuknak és gazdasági erejüknek köszönhetően évtizedekig megőrizték, és még hosszú ideig nem fogják érteni a kisebbségi lét azon dimenzióit, amit a többi, relatíve csekélyebb pozíciókkal rendelkező kisebbség.⁶ Ukrajna önállósodásának fordulópontján az 1990/91-es tanévben az oroszoknak, a moldávoknak, a románoknak, lengyeleknek és magyaroknak voltak anyanyelvű oktatási intézményei. A bolgárok, belaruszok, zsidók már oroszul tanultak, anyanyelvű oktatási intézményeik megszűntek. A lengyeleknek, akiknek számossága jelentősen meghaladja a magyarok lélekszámát, mindössze 2 önálló lengyel tannyelvű iskolája működött, és egy három tannyelvű. Azon oktatási intézmények száma, ahol moldáv/román tannyelvű osztályok működtek, 127 volt. Az ország 86 intézményében magyarul is tanulhattak. Az önálló magyar tannyelvű iskolák száma 55, a többi két, vagy három tannyelvű volt. A két és három tannyelvű oktatási intézményekben, legalábbis az ukrainai magyarok esetében, a tanulók 90%-a magyar anyanyelvű volt, csak az oktatás nyelvét változtatták meg számukra. A magyar tannyelvű iskolákban nagy ütemben zajlott az oroszosítás. (Orosz, 1995).

A függetlenség utáni években az ukrán oktatási intézmények expanzióját figyelhetjük meg. A struktúraváltásnak köszönhetően új típusú oktatási intézményeket, gimnáziumokat, líceumokat hoztak létre, amit általában a nagyobb városok lokális elitje kezdeményezett. Az első gimnáziumokat Ungváron, Munkácson, Beregszászban és Huszton nyitották. Azóta működnek gimnáziumok és líceumok mindegyik járásban. Statisztikailag ezen inmtézmények is a középfokú oktatási intézményekhez tartoznak, azok II., III. fokozata. Kárpátalján a 2006-2007-es tanévben 707 I–III. fokozatú (elemi, általános és középiskola) működött. A régió 106 különböző fokozatú oktatási intézményében folyik magyar nyelvű képzés. Az intézmények közül 73 teljesen magyar tannyelvű, 31-ben ukrán és magyar, 2-ben ukrán-orosz-magyar tagozat is működik.

Egy évtized alatt jelentősen megnőtt a magyar tannyelvű oktatási intézmények száma, megszűntek az orosz-magyar tannyelvű oktatási intézmények, és jelentősen csökkent az ukrán-magyar tannyelvű intézmények száma. Növekedett a magyar tannyelvű osztályban tanulók száma az évtized alatt. Míg az 1989/90-es tanévben a magyar tannyelvű osztályokba (1–12. osztály) 17 275 tanuló járt, ami a kárpátaljai iskolások 8,4%-át tette ki, addig az 1999/2000-es tanévben a tanulók száma 21034 volt, vagyis 10,3 %, tehát majdnem elérte a kárpátaljai magyarok részarányát, a 12%-ot. Azt is megállapíthatjuk, hogy legalább ilyen arányban csökkent az orosz tannyelvű osztályok tanulóinak száma.

A rendszerváltás óta abszolút számokban kifejezve 1625-tel nőtt a magyar iskolákba járó tanulók száma, ami mintegy 10-15%-os növekedést jelent a különböző években. Figyelembe véve azt, hogy Kárpátalján a magyarok részaránya 12,4%-ot tesz, a magyar osztályokban tanuló magyarok részaránya megközelíti azt, bár nem éri el (10,7%). A kárpátaljai iskolákba járó gyerekek megoszlása az oktatási nyelv alapján azt mutatja, hogy 2007-ig növekedett a tanulói létszám a magyar tagozatokon, ami az elmúlt évek pozitív magyar-magyar kisebbségpolitikájának (státustörvény, magyarországi továbbtanulási lehetőségek stb.), valamint Magyarország, mint EU-s állam státusának, presztízsének tudható be. A szabadabb légkörnek is köszönhető, hogy olyan területeken, ahol 1944 után nem szervezettek magyar tannyelvű óvodákat, iskolákat, a szülők kérésére önálló magyar osztályok indultak. A szóróanyagvidéken megerősödött az intézményi iskolai képzés. Míg a szovjet rendszerben csak Aknaszlatinán, Técsőn, Viskén működtek magyar iskolák, úgy 1992 után már Huszton, Rahón, Kőrösmezőn, Gyertyánligeten, Szolyván is indítottak magyar tannyelvű osztályokat. A Felső-Tisza-vidéken főleg a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Római Katolikus Egyház, Szolyván a Kárpátaljai Református Egyház, a Szolyvai Magyar Kulturális Szövetség, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség támogatásával működnek ezek az intézmények.

2. táblázat. A kárpátaljai iskolák tanulólétszámának megoszlás az oktatás nyelve szerint 1989–2005 (Orosz, 2005)

	ukrán	Orosz	magyar	román	szlovák
1989-1990	81,1	8,1	8,4	2,4	0
1990-1991	81,4	7,8	8,6	2,3	0
1991-1992	81,7	7,3	8,8	2,1	0
1992-1993	82,3	6,3	9,2	2,2	0
1993-1994	83,2	5,2	9,4	2,2	0
1994-1995	83,8	4,4	9,6	2,2	0
1995-1996	84,3	3,7	9,8	2,2	0,02
1996-1997	84,7	3,1	10,0	2,2	0,02
1997-1998	85,1	2,5	10,1	2,2	0,03
1998-1999	85,2	2,3	10,3	2,2	0,03
1999-2000	85,5	2,0	10,3	2,2	0,04
2000-2001	85,8	1,7	10,3	2,3	0,05
2001-2002	85,8	1,5	10,5	2,3	0,04
2002-2003	85,7	1,3	10,7	2,3	0,05
2003-2004	85,8	1,2	10,7	2,3	0,05
2004-2005	85,9	1,1	10,7	2,3	0,02
2005-2006	85,9	1,0	10,7	2,3	0,02

Forrás: Saját számítás a megyei oktatási főosztály adatai alapján

Ezt a helyzetet rendítették meg az emeltszintű érettségiről és az ukrán nyelv oktatásának javításáról szóló 2007-ben és 2008-ban hozott miniszteri rendeletek. A rendeletek következtében a szülők egy része gyermeke boldogulása érdekében az ukrán oktatási intézményekbe íratott be/át csemetéiket a 2008/2009-es tanévben. Számos faluban (például Koncházán, Badalóban, Szürteben, Bótrágyon) a magyar tagozatra alig vagy egyáltalán nem jár magyar gyermek, a roma szülők iskolaválasztásának köszönhetően maradt fenn a

magyar oktatás. Huszton nem indult magyar első osztály, Técsőn alig tudták megszervezni. Szűrtében a 2008/2009-es tanévben nem indult magyar tannyelvű 10. osztály, mert az általános iskola után elvitték a gyerekeket a közeli városi oktatási intézményekbe.

3. táblázat. Magyar tannyelvű osztályok beiskolázási mutatói az 1997, 2007, 2008 években

	1997/1998	2007/2008	2008/2009
Beiskolázás magyar osztályokba	2203	1446	1321
Beiskolázás magyar osztályokba (%)	100	66	60

A korábbi években az oktatás nyelvének megválasztására hatással volt a magyarországi oktatási-nevelési támogatás, amit a magyar államtól kapnak a kedvezménytörvény alapján. A támogatás jelenlegi rendszere nem kedvez a városi magyar iskolák, valamint a város-közei, kis létszámú elemi és általános iskoláknak. A legutóbbi kutatásaink szerint az iskolák igazgatóinak nyilatkozata alapján sok szülő, annak ellenére, hogy lenne lehetősége gyermeke számára anyanyelvű oktatási intézményt választani, a közeli ukrán iskolát választja, ahol tantárgyként heti egy-két órában tanítják a magyart, de megkapják a támogatást. Ez kétszeresen sújtja a magyar iskolákat. Egyrészt negatívan hat presztízsükre, másrészt az iskolából elvitt gyerekek miatt az osztály indításához szükséges minimum alá csökkenhet a tanulói létszám a kisebb településeken, veszélyeztetve ezen intézmények létét. (Bene, Halábor, Kígyós, Asztély, Ardó stb.) A beiskolázási mutatók szerint, ha nem változik a helyzet, a következő évtizedben átrendeződhet a magyar oktatás intézményi hálózata Kárpátalján. Megszűnhetnek elemi iskolák, elemivé válhatnak általános iskolák, és általános iskolává néhány középiskola.

A folyamatot elősegíti az az oktatási rendelet, amely alapján 2010-ig az oktatási intézményeknek profilt kell választani, vagyis az oktatás a középiskolai évfolyamokon szakirányú lehet (általános, humán, reál, természettudományi, szakmai, művészeti). A párhuzamos osztályokkal nem rendelkező kis létszámú iskolák nehezen tudnak majd ennek eleget tenni, így nagy valószínűséggel kialakulnak azok az iskolaközpontok, amelyek a felső tagozatban több párhuzamos osztályt tudnak indítani, megközelíthetők tömegközlekedéssel, vagy iskolabusszal, esetleg kollégiummal rendelkeznek. Ilyen iskolaközpontokká alakulhatnak a kárpátaljai magyar tehetséggondozó oktatási intézmények, a líceumok és gimnáziumok. (Risennya kolegiji mon 4/11–2, 2008)

Kárpátalján két állami magyar tannyelvű nyolcosztályos gimnázium működik, az egyik Ungváron, a másik Beregszászon. Egy líceum, a Técsői, szintén állami alapítású és fenntartású, de azt a református egyház is sajátjaként támogatja. A református egyház a técsőin kívül három (Nagydobrony, Nagyberég, Tivadar), a római és a görög katolikus egyházak pedig egy-egy líceumot tartanak fenn (Munkácson, Karácsván). A nem állami, tehát az egyházak által létrehozott intézmények az államtól alaptámogatást kapnak, az állam által előírt kötelező tantárgyak tanítására. Az egyház által felvállalt további órák tiszteletdíját, az intézmény üzemeltetését, a kollégiumi ellátás költségeit az alapítók fedezik. Az intézményeket tízévente akkreditálják, teljeskörű ellenőrzéssel vizsgálják, hogy megfelelnek-e az állami követelményeknek.

Új kihívást jelent a magyar iskolák számára az ország legutóbbi éveiben hozott szociálpolitikai rendelkezés, amely a népesség csökkenését kívánta lassítani. Az ukrán állam a nagygyermekes családokat segítő törvény⁷ értelmében, a legutóbbi végrehajtási rendelet szerint azokat a családokat, ahol 2007. december 31-e után gyermek születik, jelentős anyagi támogatásban részesítik. A rendeletnek köszönhetően a szülési kedv első sorban a romák körében nőtt meg, akik gyermekeiket magyar osztályokba járatják, és néhány éven belül megváltoztatják egyes településeken a tanulók arányát, ami újabb

szakmai kihívást jelent a kárpátaljai magyar iskolákban dolgozó pedagógusok és iskolák számára. Erre célszerű lenne felkészíteni az iskolákat és a pedagógusokat. (Zakon 2811-XII, 1992)

A továbbiakban vizsgáljuk meg, hogyan alakult az érettségizők aránya a vizsgált periódusban. Azok a tanulók, akik a 2000/2001-es tanévben érettségiztek, az 1990/1991-es tanévben kezdték meg tanulmányaikat az oktatási rendszer szerkezete, a tizenegy évfolyamos teljes középfokú oktatás szerint. Vessük össze az elmúlt öt esztendőben érettségizettek számát a beiskolázás számaival!

Az alábbi adatok azt támasztják alá, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű első osztályba beiskolázott tanulók nagy része (mintegy 50%-a) nem jut el az érettségiig. Elképzelhető, hogy egy részük a 9. osztály után technikumban, ahogy most nevezik: I–II. fokozatú felsőoktatási intézményekben folytatják tanulmányaikat, de ezt nem igazolják a felsőoktatási statisztikák.

4. táblázat. A kárpátaljai iskolákban érettségizettek száma az oktatás nyelve szerint 2001-2007 között

Tanév:	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Ukrán*	10125	10511	11115	11624	11793	11175	11209
Orosz	359	254	244	235	214	152	149
Magyar*	989	1052	1292	1376	1263	1196	1221
Román	118	140	151	161	172	190	212
Szlovák	0	0	0	0	0	0	0
Összesen	11591	11957	12802	13396	13442	12713	12747

Közülük líceumokban, gimnáziumokban érettségiztek.

Magyar*	69	103	136	134	108	113	142
Ukrán *	0	0	0	0	0	0	44

Forrás: Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály

5. táblázat. A kárpátaljai iskolákban érettségizettek száma az oktatás nyelve szerint százalékban (2001–2007)

	Ukrán	Orosz	magyar	román	szlovák
2000-2001	87,35	3,10	8,53	1,02	0,00
2001-2002	87,91	2,12	8,80	1,17	0,00
2002-2003	86,82	1,91	10,09	1,18	0,0
2003-2004	86,77	1,75	10,27	1,2	0,0
2004-2005	87,73	1,59	9,40	1,28	0,0
2005-2006	87,90	1,20	9,41	1,49	0,0
2006-2007	87,93	1,17	9,58	1,66	0,00

Forrás: Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály

6. táblázat. Az első osztályba beiskolázott tanulók száma tíz évvel korábban 1989–1994

	Ukrán	Orosz	magyar	román	szlovák	összesen
1989-1990	17454	1399	1913	525	0	21291
1990-1991	18765	1200	2147	476	0	22588
1991-1992	17670	1007	2160	491	0	21328
1992-1993	18856	682	2311	533	12	22394
1993-1994	18899	546	2442	492	7	22386
1994-1995	19231	472	2440	466	8	22617

Forrás: Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály

**7. táblázat. Az első osztályba beiskolázott tanulók száma tíz évvel korábban
1989–1994 százalékbán**

	Ukrán	Orosz	magyar	román	szlovák
1989-1990	82	6,6	9,0	2,5	0
1990-1991	83,1	5,3	9,5	2,1	0
1991-1992	82,8	4,7	10,1	2,3	0
1992-1993	84,2	3,0	10,3	2,4	0,05
1993-1994	84,4	2,4	10,9	2,2	0,03
1994-1995	85,0	2,1	10,8	2,1	0,04

Forrás: Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály

**8. táblázat. A magyar iskolákba beiskolázott és közülük érettségizettek aránya
2002–2007 között**

	1.oszt	11. oszt.	különbség	Különbség (%)
2001-2002	1913	1052	861	55
2002-2003	2147	1292	855	60
2003-2004	2160	1376	784	64
2004-2005	2311	1263	1040	55
2005-2006	2442	1196	1246	49
2006-2007	2440	1221	1219	50

Forrás: Kárpátaljai Területi Oktatási Főosztály

A magyar iskolákban érettségizettek eredményességéről megbizonyosodhatunk a 2008-ban tett emeltszintű érettségik vizsgaeredményei alapján, amit az oktatási minisztérium tett közzé a tesztközpont honlapján. Minden felsőoktatási intézmény, mint korábban már részleteztük, csak az emeltszintű vizsgaközpontokban kiállított, egy évre érvényes okiratok, úgynevezett „szertifikátok” alapján vehette fel a hallgatókat, saját belső vizsgát nem szervezhetett.⁸ Elemezve a honlapon közzétett eredményeket, képet kaphattunk a magyar tagozatokon érettségizők teljesítményéről az ukrán tannyelvű iskolákban érettségizettekhez képest. Ukrajnában 12-es skálán értékelik a tanulók tudását. A tizenkettes rendszerben a 4-es osztályzat számít pozitív érdemjegynek. A teszteken konvertálták az elért eredményeket érdemjegyekké. 12-es osztályzatot szinte lehetetlen volt elérni, mert ehhez maximális 200 pontra kellett teljesíteni, 11-es osztályzathoz 195,5-199,5 pontos, a 10-es érdemjegyre 190,5–195 pontos tesztet kellett írni. A tesztek maximális pontértéke 200 volt, de ebből mindenkinek megelőlegeztek 100 pontot, így lényegében 100 pontos tesztekkel kellett kitölteni a jelentkezőnek, ahol 24%-os teljesítménnyel lehetett pozitív érdemjegyet elérni.

Az ukrán nyelv és irodalom vizsgán elért eredmények miatt a magyar tannyelvű középiskolákban érettségiző diákok 43%-a nem nyújthatta be kérelmét egyik felsőoktatási intézménybe sem, mert nem érték el a továbbtanuláshoz szükséges minimális 124 pontszámot ukrán nyelvből és irodalomból. Ennek okai között elsősorban az lehet, hogy a szervezők megsértették a mérés, mint értékelés jószágmutatóját, vagyis a teszt nem azt mérte a kisebbségek körében, amit mérni akartak. A kérdések között számos olyan is szerepelt, amit egyáltalán nem tanultak, nincs az előírt tantervben, ráadásul mindenki számára kötelező volt az ukrán irodalom kérdések sora is, amit nem, vagy alig tanultak a nemzetiségi iskolákban. Az eljárással kapcsolatban alapkérdés az is, hogy olyan szinten kell-e ismerni az ukrán irodalmat annak, aki reál vagy műszaki pályára készül, mint az ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizőknek, vagy az ukrán vizsga a nyelvismeretet méri-e. Az ukrán tesztek nyelvtani ismereteket kértek számon, ahelyett, hogy a nyelvi kompetenciát mérték volna. Míg az ukrán iskolák végzőseinek mintegy 80%-a bejelentkezett emeltszintű érettségire, addig a magyar tagozatok végzősei közül mindössze 50% (619 érettségiző). A bejelentkezettek közül nem érte el a 4-es osztályzatot ukránból 265 fő (43%), így a 2008-as évben 354-en felvételizhettek, ami az érettségizők 30%-át, az adott korosztály 16%-át jelenti. Az ukrán nyelv oktatásának

hiányossága egyetemesnek mondható, és lényegi különbséget nem mutat az általános, a középiskolák, valamint a tehetséggondozó líceumok, gimnáziumok között. A többi tantárgyból sokkal jobban teljesítettek a magyar iskolákban érettségizők. Az emeltszintű vizsgák eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb tantárgyból a magyar tannyelvű iskolákban érettségizettek elérik, vagy némileg meghaladják az ukrán iskolákban érettségizettek szintjét. Matematikából, biológiából, fizikából jobb teljesítményt nyújtottak ukrán iskolákban érettségizett kortársaikhoz képest. A líceumokban, gimnáziumokban érettségizettek teljesítménye a szaktárgyakból jobb, mint az általános középiskolákban érettségizetteké. Ez természetesnek tekinthető, mert a líceumokban és a gimnáziumokban egy előzetese kiválasztás alapján nyernek felvételt a diákok, egy évvel tovább tanulnak, és motiváltabbak, mint a középiskolákban tanulók zöme. A líceumok és gimnáziumok végzősei átlagban jobb teljesítményt nyújtottak, mint a hasonló típusú ukrán nyelven oktató intézmények végzősei. Kevesebb volt a nem teljesítők aránya, de kevesebben értek el 10–12-es osztályzatot is. Ez arra hívja fel a szakemberek figyelmét, hogy az adott intézményekben nagyobb figyelmet kellene fordítani az egyetemi felkészítésre, az emeltszintű érettségik követelményrendszerének megismertetésére, a tehetséggondozásra, a kötelező tananyag tanítása mellett differenciáltan segíteni a tanulók érdeklődésének és képességeinek megfelelő elmélyülést.

Összefoglalva a magyar nyelvű iskolázás helyzetét, az iskolaválasztáskor a szülők mindig és minden korban az aktuális helyzetnek megfelelően, a kihívásokra olyan választ adnak, ami a pillanatnyi helyzetben a legjobbnak tűnik a gyermek jövőjét illetően. A 2007/2008-as tnévig megfordult a szovjet rendszerben már majdnem általánossá vált tendencia, amely szerint a gyerekeket jelentős részben orosz osztályba járatják a magyar szülők. Ennek okai között szerepelhetett az, hogy a boldogulás, de legalábbis a továbbtanulás lehetősége magyar nyelven is megteremtődött. Az is közrejátszott ebben a tendenciaváltozásban, hogy a kárpátaljai magyarság ismét átért egy újabb „országváltást”, anélkül, hogy valós beleszólási lehetősége lett volna, amikor újra szembesült másságával és rákényszerült a tudatos identitásválasztásra. Harmadik okként jöhetett számításba az, hogy elvesztette státuszát az orosz nyelv, amit a magyar iskolákban kizárólagosan, mint nemzetek közötti érintkezés nyelvét oktatták, a környezeti ukrán nyelv helyett, ezért az ukránt a szülők és a főiskolás korú tanulók nagy része nem beszéli, így aki gyermeke tudatos tanulását kívánta segíteni, az anyanyelvű iskolát választott számukra. Ezt a folyamatot szakították meg a legújabb rendelkezések.

A magyar oktatási rendszer megmaradásának alapkérdése Kárpátalján: visszatérés a felsőoktatásba-felvételizés korábbi gyakorlatához:

- a). Biztosítsák állandó jelleggel, hogy a magyar tannyelvű iskolákban érettségizők anyanyelven tegyék a szaktárgyi emeltszintű érettségi vizsgáikat.
- b). A felvételi rend szerinti, a minden szakra kötelező nyelv és irodalom emeltszintű érettségit az oktatás nyelvén, azaz magyar nyelvből és irodalomból tegyék a magyar iskolák végzősei ugyanúgy, mint ukrán anyanyelvű kortársaik, és ezt az eredményt számítsák be a felvételi pontszámaikba, vagy senkinek ne számítsák be az anyanyelvi vizsgák eredményeit, ez szolgálná a valós esélyegyenlőséget.
- c). A magyar nyelv és irodalom szakra, valamint a magyar tannyelvű iskolák számára képző felsőoktatási intézmények tanítói és óvodapedagógiai szakjaira jelentkező hallgatók számára tegyék kötelezővé az emeltszintű érettségit magyar nyelvből és irodalomból.⁹

Az oktatás területén kiemelkedő fontossággal bír a magyar oktatási rendszer alapelemeinek megőrzése és fejlesztése. A demográfiai hullámvölgy következtében elképzeltető, hogy néhány kis településen veszélybe kerülnek a kis létszámú általános

iskolák, bár törvényileg öt tanuló esetén az államnak biztosítania kell az anyanyelvű oktatást elemi iskolai szinten. Minimális célként kellene kitűzni, hogy a lehető legtöbb magyarlakta településen megmaradjanak az anyanyelvű elemi, általános oktatási intézmények, valamint óvodai csoportok. Várható az is, hogy a középiskolák számát a racionális képzési kínálat bővítése érdekében csökkenteni fogják. E törekvések elsősorban azokat a középiskolákat érintik majd, ahol a felső tagozatban az osztálylétszám tíz fő körül lesz. A regionális sajátosságok figyelembevételével célszerűnek tűnik olyan iskola-központok kialakítása/megtartása, ahol megfelelő színvonalú és több szakirányú képzést tudnak nyújtani, a régió belül olyan elrendezésben, hogy a színvonalas középfokú oktatás igények szerint hozzáférhetővé váljon mindenki számára.

A kárpátaljai magyar nyelvű/magyar nyelvi oktatási rendszer leggyengébb láncszeme a szakképzés. A régió magyar populációjának fele nem jut el az érettségig, így célszerűnek tűnik bővíteni az állami szakközépiskolákban minél több szakirányban indítani olyan csoportot, ahol legalább az általános ismereti tárgyakat magyarul, míg a szakmát két nyelven tanulhatnák. A meglévő anyanyelvű/anyanyelvi szakképzési programokat célszerű megerősíteni a pedagógusok szakirányú, szaknyelvi, szakmai továbbképzése, a hallgatók szakmai gyakorlatának magyarországi biztosítása révén.

A magyar nyelvű oktatás presztízsét és hasznosságát nagyban befolyásolja, hogy a magyar nyelv milyen funkciókkal bír a nyelvet használó közösség mindennapi életében. Mert hiába lesznek iskoláink, s hiába lesz meg minden jogunk ahhoz, hogy anyanyelvünkön tanulhassunk, ha a szülő mégis úgy érzi majd: számára az a hasznosabb, „kifizetődőbb”, ha gyermeke az államnyelven oktató iskolában tanul. Vagyis: a magyar nyelvű iskolarendszer fenntartásához az is elengedhetetlen, hogy legyen alkalom, lehetőség és jog ahhoz is, hogy a magyar nyelvet minél szélesebb körben, minél több funkcióban használni lehessen Kárpátalján. Mert hiába alakítjuk ki a kétnyelvűséget az iskolában, ha a tanintézmények falai közül kilépve azt tapasztaljuk: a magyar nyelv sehol sem, vagy csak a szűk családi körben, esetleg szakrális funkciókban használható. A kárpátaljai magyarság célja nem az, hogy szakrális célokra tartsa meg a nyelvét, hanem az, hogy minél több helyzetben használni tudja. A nyelvet csak és kizárólag az tartja fenn, ha használják. Az a nyelv, melynek nincsenek anyanyelvi beszélői, legyen akármilyen nagy múltú, hordozhat bármekkora kulturális értéket (lásd a latin példáját), mégiscsak holt nyelv. A nyelv használhatósága tehát jelentősen növeli a nyelv értékét, presztízsét. Ha a magyar nyelvű oktatási rendszert többek között a magyar nyelv megőrzése érdekében kívánjuk fenntartani, akkor figyelniünk kell arra is, hogy szélesítsük és fenntartsuk a magyar nyelv használati körét is. Nagyon fontos tehát „annak felismertetése, hogy a nyelv nem önmagában, szimbolikusan nagy érték, hanem mindennapi használatában, eszköz voltában is.”

JEGYZETEK

¹ Ukrajnában ötször több szakirányt és szakot tartalmaz a felsőoktatási intézmények képzési rendszere, mint Európában (76 szakirány és 584 szak).

² Az ukrainai diplomák és fokozatok rendszere: „molodszij specialist”, „baccalaureus”, „specialist”, „magister”, „tudományok kandidátusa”, „tudományok doktor”.

³ A választásoknak regionális szinten magyar vonatkozása is volt. A választások előtt a két magyar szervezet egyeztető tárgyalásokat folytatott, arról, hogy a KMKSZ elnökének biztosított parlamenti hely ellenében a Nasa Ukrajna pártszövetséget támogatja mindkét szervezet. A KMKSZ választmánya erről döntött, amikor a másik párt, az UMDSZ véleményét megváltoztatta, és a szocialista párt mellé állt, melynek listájára váratlanul felvették az UMDSZ tiszteletbeli elnököt. A kampány alatt az emeltszintű érettségi/ felvételi éppen bevezetett rendszere a magyarok körében fő kampánytémává vált, amely megosztotta a közösséget, győngítette az érdekvérvényesítést.

⁴ A tantervek és tankönyvek nem veszik figyelembe a kisebbségek sajátosságait, az ukrán nyelvtancentrikusan tanítják, mint az anyanyelvet. Az iskolákat nem látják el tankönyvekkel, szak- és szépirodalommal. Az ukrán nyelv oktatásának személyi feltételei is hiányosak, mert nem képeztek szaktanárokat a nemzetiségi iskolák számára, így az iskolákban általában olyan pedagógusok tanítják az ukránt, akik valamilyen szinten beszélnek az ukrán nyelvet, jobbik

esetben orosz nyelv- és irodalom diplomával rendelkeznek. A képesített ukrán nyelv és irodalom szakos tanárokat pedig a felsőoktatási intézmények arra képezték, hogy ukrán anyanyelvűek számára közvetítsék a magas kultúrát, így nagy részük nehezen boldogul a kisebbségi iskolákban előforduló szakmai kihívásokkal.

⁵ A kisebbségi iskolákban néhány éve vezették be az ukrán irodalom oktatását heti egy-két órában úgy, hogy még irodalmi szöveggyűjtemények sem állnak a tanulók rendelkezésére.

⁶ Például az ország egysége és szuverenitása érdekében nem került le a napirendről az a kérdés, hogy az orosz legyen az ország hivatalos nyelve az ukrán mellett. Az országban minden hivatalban használják az orosz nyelvet, míg a magyarság által lakott kompakt területeken a magyar nyelvet nem. A hivatalnokok egy része nem, vagy csak alapszinten beszél ukránul. A Krími Autonóm Köztársaságban a kilencvenes évek elején nyitották az első ukrán tannyelvű középiskolát, és az egyetemeken zömében az oktatás részben vagy teljesen orosz nyelven folyik. Az egyetemeken a szakkönyvek zöme orosz nyelvű, és csak a kilencvenes évek végére jelent meg az ukrán nyelvű tudományos szakirodalom. A számítástechnika terén is ez a helyzet, ugyanis ukrán szoftvert nem fejlesztettek ki, így orosz vagy angol nyelvűeket használnak.

⁷ Закон України „О гoсударствeннoй пoмoщi сeм'ям шкoлaкaм з вaгьтaми „oт 21.11.92 г. N 2811-XII. in.

⁸ Minden főiskola mindegyik szakára kötelező volt az ukrán emeltszintű érettségi, aminek tartalmi követelményeit az ukrán tannyelvű iskolák tanterveivel igazították. A szaktárgyakból lefordították a tesztek. Aki nem ért el az emeltszintű érettségien a 200 pontból minimum 124 pontot, nem nyújthatta be felvételi kérelmét egyik felsőoktatási intézménybe sem, még a magyar nyelvű főiskolára vagy magyar tagozatokra sem.

⁹ Ez a felvételi eljárási gyakorlat ilyen formában megegyezne a magyarországi kisebbségi anyanyelvű gimnáziumokban érettségizőkre vonatkozó eljárással.

IRODALOM

- Csernicskó István 2004. A magyar nemzeti nyelvstratégiáról, mulasztásainkról, feladatainkról és vágyainkról. In: *Tanulmányok a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*, 106–116. Ungvár: PoliPrint.
- Gulácsy Géza 1993. Az önálló nemzetiségi oktatási rendszerről. *Kárpátaljai Szemle*, 1993. 2. szám p. 7–12.
- Jevtuh, Vologymir szerk. 1996. *Etnyicsnij dovidnyik* (Etnyicsnyi mensini s Ukrájinji). Kijiv, Eridsz.
- Orosz Ildikó 1998. Anyanyelvről, oktatásról egy koncepciótervezet kapcsán. *Közoktatás*, 1998/2. p. 3–5.
- Orosz Ildikó 2005. *A magyar nyelvű oktatás helyzete az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében*. Ungvár, PoliPrint.
- Orosz Ildikó 2007. *A függetlenségtől a narancsos forradalomig. A kárpátaljai magyarság helyzete a független Ukrajnában (1991–2005)*. PoliPrint, Ungvár, 2007., p.407.

Dokumentumok jegyzéke

- Gyerzsávná nációnálná prográmá “Oszvitá”. Ukrájiná XXI sztolittyá, 1992, Rájdugá, Kijev, 1994, p. 61.
- Ilytyo red. (2003): Nációnálnyj szklád nászelennýá tá johó movnyi oznáki. Sztátiszticsnij bjuletyeny. Uzshorod. p. 84.
- Konsztitucijá Ukrájiní. Prijnyátá ná pjátyj szesziji Verhovnoji Rádi Ukrájiní 28 cservnyá 1996 roku. „IVÁ”, Kijiv 1996.
- Konceptuálnyi zászádi zádovolennýá oszvitnyih zápitiv nációnálnyh mensin v Ukrájiní. Kijiv, 1997.
- Konceptuálnyi zászádi zádovolennýá oszvitnyih zápitiv nációnálnyh mensin v Ukrájiní. Kijiv, lipeny 1998 roku, rukopisz.
- Kremeny red. (2002): II. Vszeukrajinskij zjizd prácvnyikiv oszviti. Nyicslává, Kijiv, p.229.
- Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. Budapest 1991. május 31. Kárpátalja, II. évfolyam 11. sz., 1991. június, p. 14-15.
- Posztánová szpilynoho zászidánnyá kolehiji Minyiszersztvá oszviti i náuki Ukrájiní i Prezigiiji Ákágymiji Pedáhohicsnih náuk Ukrájiní № 12/5-2 vid 22.11.2001. Pro koncepciju záhálnyoji szerednyoi oszviti (12-ricsná skolá) In IZMONU №2/2002, p.2-32.
- Ukrajna Törvénye a nemzeti kisebbségekről. Elfogadta Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa 1992. június 25. Kárpáti Igaz Szó, N 108 (14709) 1992. július 21., p. 1.
- Záhodi scsodo realizáciji polozseny Bolonyszkoi dekláráciji v szisztemi viscsioji oszviti i náuki ukráini ná 2004-2005 roki, zátverdzenih nákázm Miniszersztvá Oszviti i náuki Ukrájiní vid 23.01.04 roku № 49.
- Zákon Ukrájinszkoi Rágyánszkoi Szociályiszticsnoji Reszpubliki Pro movi v Ukrájinszkoi RSzR Zákárpátszkyá Právdá N 254 (14088) vid 4 lisztopádá 1989 roku. Gázetá Oszvitá vid 25 cservnyá 1991 roku, ctr. 1-3.
- Zákon Ukrájiní Pro vneszenýá zmin i dopovneny do Zákonu Ukrájinszkoi RSzR “ Pro oszvitú” Vid. Genezá, Kijiv 1996.
- Zakon Ukrájiní „Pro záhálnu szerednyu oszvitú”, 1998. In IZMOU №15/ 1999. p. 6-31.
- Zákon Ukrájiní “Pro Oszvitú”, 1996, p.19.
- Ukrajna Oktatási miniszterének 607. számú 2007. július 13-án rendelete az emeltszintű vizsgaközpontokban érettségik rendjéről. In. www.mon.gov.ua.
- Ukrajna Oktatási miniszterének 2008. május 26-án kelt 461. számú rendelete az ukrán nyelv oktatásának javításáról a 2008-2011 időszakra vonatkozólag. In. www.mon.gov.ua.

Bologna process – Balkan method

In case of choosing a school for their children Hungarian parents have at all times chosen the type of school that seemed in the given situation to be the best from the point of view of their children’s future. The study aims to show the introduction of the Bologna process in Ukraine from this perspective and the effect of the introduction on the school system of the Hungarian minority of the country.

A frazeologizmusok helye és szerepe az anyanyelvi nevelésben

P. CSIGE KATALIN

A szókincs azon elemeit, amelyek rendszerint több szóból állnak, és rögzült jelentéssel rendelkeznek, összefoglalóan állandósult szókapcsolatoknak nevezzük. Az őket vizsgáló tudományágban, azaz a frazeológiában, megnevezésükre többféle szakszó használatos: frazeológiai egység frazeologizmus, frazéma. Előadásomban, amint a cím is mutatja, a frazeologizmus elnevezést használom.

A magyar frazeologizmusok elméleti vizsgálatát több évszázaddal megelőzte gyűjtésük és önálló kiadványokban való megjelentetésük: pl. Kovács Pál *Magyar példa és közmondásai* (Győr, 1794); Erdélyi János *Válogatott magyar közmondások könyve* (Pest, 1851); Kertész Manó *Szókásmondások* (Bp., 1922); Csefkó Gyula *Szállóigék, szólásmódok* (Bp., 1930); O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* (Bp., 1966). A korántsem teljes felsorolásból ki kell emelni O. Nagy Gábor munkáját, mert ez a köznyelv, a régi magyar nyelv, nyelvjárásaink szólás- és közmondástípusait is tartalmazza.

A felsorolt szólás- és közmondásgyűjtemények egyrészt terminológiai sokféleséget és elméleti alapvetések hiányát tükrözik. A magyar frazeológiai kutatások elméleti alapjainak lerakásában úttörő szerepűnek minősíthető Tolnai Vilmos *A szólásokról* című akadémiai székfoglalója, amelyben a szólásokat szókapcsolatként értelmezve voltaképpen a frazeológiai egység meghatározását fogalmazta meg: A szólások olyan közkeletű „állandó szókapcsolatok, melyek tudatunkban éppoly egységben vannak elraktározva, mint az egyes szavak, s amikor szükségünk van rájuk, nem alkotjuk meg őket alkalmilag, hanem készen, alkotó elemeiknek szoros egységével merülnek fel tudatunkban” (Tolnai 1910: 11).

Ilyen előzmények után dolgozta ki O. Nagy Gábor a frazeológiában hosszú időn keresztül meghatározó szerepet játszó frazeológiai elméletét, amelynek középpontjában a szólások vizsgálata és értelmezése áll. Felfogása szerint „a szólás nem pusztán átvitt jelentésű vagy képes értelemben használt szavak állandósult kapcsolata, hanem olyan több szóból álló gazdag hangulati tartalmú állandósult frazeológiai kapcsolat, melynek jelentéstani egységét, a szókapcsolatnak az élő nyelv szempontjából tekintett (elemezhetetlen) voltát a szókapcsolat egységes fejlődése, történelmi múltja igazolja” (O. Nagy 1954: 7). A magyar szólások és közmondások című gyűjteményének elméleti bevezetőjében részletesen jellemzi a szólásokat formájuk és nyelvtani alkatuk szerint (O. Nagy 1976: 12–15).

A fenti gyűjtemény azt is bizonyítja, hogy O. Nagy Gábor a lexéma értékű szólásokon kívül (*dugába dől* = meghiúsul; *bakot lő* = melléfog, hibázik stb.) a frazeológia tartományába sorolja a mondat értékű közmondásokat is, amelyekről a következőket írta: „A közmondások mindig mondat értékűek, azaz önmagukban is kifejezik a beszélőnek a valósághoz való viszonyát. A legtöbb közmondás olyan megállapítást, ítéletet vagy tanácsot tartalmaz, amely az emberrel mint a társadalom tagjával, illetőleg az emberek valamely típusával, csoportjával van kapcsolatban, vagy amely általában valamely életmegnyilvánuláshoz, tevékenységhez fűződik: *Legjobb az egyenes út; Jobb későn, mint soha; Sok kicsi sokra megy* stb. (O. Nagy 1976: 12, 15).

A 80–90-es évek frazeológiai kutatásai (Juhász József 1981, Somhegyi Gyula 1987) a nyelvészeti alapokra épülő frazeológiai elmélet kidolgozásában játszanak szerepet. Ebben a folyamatban kiemelkedő munkának tartom Hadrovics László *Magyar frazeológia* (1995) című könyvét, amelyben történeti áttekintést ad a magyar frazeológiáról, és kifejti saját álláspontját is: a frazémává válás kritériuma a jelentéstöbblet és az alkotóelemek megszilárdulása. Ennek alapján frazémáknak tekinthetők az olyan újabb keletkezésű állandósult szókapcsolatok is, amelyek gyakran

nem képszerűek, még érzékelhető az eredetük, de mást jelentenek, mint ami a tagok jelentése alapján várható lenne: *azonos hullámhosszon vannak vkik; vmi hidegen hagy vkit; vki bedobja a törülközőt; feladja a leckét vkinek; rossz lóra tesz vki; öngólt rúg vki* stb). 2007-ben pedig megjelent a legújabb elméleti munka: Forgács Tamás Bevezetés a frazeológiába című könyve. A szerző a mai magyar nyelv állandósult szókapcsolatainak szótárba rendezése után (Magyar szólások és közmondások szótára 2003.), valamint egy igen szórakoztató szólásmagyarázó kötet („Állati” szólások és közmondások 2005) kiadását követően a magyar frazeológiai anyag komplex leírására vállalkozott. Egyetértve a fülszövegben olvasható megállapítással (A kötet hiánypótló munka ...) magam is igen nagyra értékelem Forgács Tamás könyvét, mert igyekszik „rendet teremteni” a magyar frazeológiai irodalomban is tapasztalható terminológiai sokféleségben, és a magyar nyelvű frazeológiai anyag olyan vizsgálatát végzi el, amely eleddig egyedülálló a magyar nyelvtudományban. Külföldi – főleg német nyelvű – szakirodalom alapján először a kommunikációs funkciók szerint osztályozza a frazeológiai egységeket (referenciális és kommunikatív frazeologizmusok), majd a szintaktikai viselkedés alapján a) avalens (azaz valenciával még nem rendelkező: *egy füst alatt; Csáky szalmája; saját szakállára* stb.), b) régensértékű (van valenciájuk, azaz vannak üres, kitöltendő vonzataik: *bakot lő vki; dugába dől vmi; vki okos, mint a tordai kos* stb.), c) teljes mondatértékű (már nincs valenciájuk, mert minden valenciájuk ki van töltve: *Ki korán kel, aranyat lel; Májusi eső aranyat ér; Nem mind arany, ami fénylik* stb.) frazeologizmusokat különít el (Forgács 2007: 50–67). A szemantikai viselkedés szerint pedig a hagyományos nem idiomatikus (pl. *kezet fog*), részben idiomatikus (pl. *veszi a lapot*) és teljesen idiomatikus (pl. *dugába dől*) frazeologizmus-csoportok helyett endoszemémikus (a szókapcsolat jelentése levezethető az alkotóelemek jelentéséből: *búcsút vesz valakitől*), endo-exoszemémikus (a szókapcsolatnak van egy szó szerinti és egy átvitt jelentése: *a markába nevet*) és exoszemémikus (a szókapcsolat jelentése nem értelmezhető a benne található lexémák jelentésszövegeként) csoportokra osztja a frazeologizmusokat (Forgács 2007: 69–72). Külön csoportot szentel Forgács Tamás a speciális frazematípusoknak, amelyekre szerkezeti-szemantikai keveredés jellemző. Itt találkozhatunk az O. Nagy Gábortól már ismert csoportokkal (szókapcsolat formájú szólások, szóláshasonlatok, mondatformájú szólások, helyzetmondatok, szállóigék), továbbá a funkcióigés kapcsolatokkal (*levelezést folytat, döntést hoz* stb.), onimikus (tulajdonnévvel egyenértékű) frazeologizmusokkal (*a leghűségesebb város* = Sopron, *a teniszezők Mekkája* = Wimbledon stb.), frazeológiai terminusokkal (*fenntartható fejlődés, mattot ad vkinek, sárga trikó* stb.). A közmondások pedig, mivel kitüntetett szerepük van a frazeológiában, külön fejezetbe kerültek (Forgács 2007: 73–133).

A röviden vázolt témákon kívül még több érdekes kérdéssel (A frazeológiai egységek jelentésviszonyai, A frazeológiai egységek a szövegben, Frazeológiai egységek és valencia stb.) is foglalkozik a szerző. Ezért is, valamint a fentebb mondottakért is nagyon ajánlom minden már tanító és leendő magyartanár figyelmébe Forgács Tamás Bevezetés a frazeológiába című könyvét. Segítségével ugyanis jól kiegészíthető a jelenleg használatos iskolai tankönyvek frazeológiával foglalkozó része, amely minden tankönyv esetében igen tömör, rövidre fogott. Ezt állapítja meg Cs. Németh Orsolya és Balla Judit a 2007-ben írt szakdolgozatukban, amelyben részletesen bemutatják és véleményezik az általános iskolai tankönyveket (Cs. Németh 2007: 35–36; Balla 2007: 40–43). A tanterv értelmében az általános iskola tanulói 5. osztályban néhány tanóra keretében ismerkednek meg az állandósult szókapcsolatok (szólás, szóláshasonlat, közmondás) legfontosabb grammatikai-szemantikai jellemzőivel. Ez természetesen kevés ahhoz, hogy a gyerekek szabatosan, a kommunikáció mindenkori céljának megfelelően tudják használni ezeket a nyelvi egységeket is.

A frazeológiai szakirodalomban olvashatók már a frazeologizmusok ismeretét vizsgáló tanulmányok, amelyek az előző megállapítást támasztják alá (Forgács 2007: 124–133). Említést érdemel H. Tóth István tanulmánya, amelyben 5–6. osztályos tanulók szövegértését a szöveghez kapcsolódó szólások és közmondások felismerésével kapcsolja össze (H. Tóth 2005: 34–40). Cs. Németh Orsolya pedig két kisújszállási és két nyíregyházi osztályban készített felmérést a 7–8. osztályos gyerekek frazeológiai ismeretéről: néhány kulcsszóval (*madár, kenyér, ökör, szekér, róka*) kellett 3 szólást vagy közmondást írniuk a tanulóknak. Leggyakrabban a következő frazeológiai egységek fordultak elő: *szabad, mint a madár; Madarat tolláról, embert barátjáról* (ismerik); *Ritka madár a (jó) szerencse; Ökör iszik magában; Úgy kell, mint egy falat kenyér; Keserű a más kenyere; Ha megdobnak kővel, dobd vissza kenyérral; Ne szaladj olyan szekér után, amelyik nem vesz fel.* A vizsgálat azt mutatta, hogy a kisújszállási gyerekek lényegesen több szólást és közmondást ismernek, mint a nagyvárosban élő kortársaik (Cs. Németh 2007: 44–45). Hasonló tapasztalatról számolnak be gyakorló magyartanárok is konzultációkon, továbbképzéseken. Ezért nagy szükség van arra, hogy a magyartanárok folyamatosan foglalkozzanak a frazeológiai egységekkel a tanórákon, a szólások, közmondások nagyon jól felhasználhatók szinte minden tananyag feldolgozásakor. Jó lehetőséget adnak az irodalomórák is, hiszen a különböző írók alkotásaiban sok-sok frazeológiai egység fordul elő. A tanulók frazeológiai készletének gyarapításához nagymértékben hozzájárulhat a frazeológiai szótárok forgatása: O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások (1966) című gyűjteményét lapozgatva a régi nyelvi, táj- és köznyelvi szólásokat, közmondásokat sajátíthatják el gyerekek, de kezükbe vehetik Forgács Tamás Magyar szólások és közmondások (2003) című szótárát, amelyben pedig mai nyelvünk állandósult szókapcsolatait példákkal szemléltetve olvashatják. T. Litovkina Anna Magyar közmondástárában (2005) pedig megismerkedhetnek a közmondás-paródiákkal (közmondásferdítésekkel), amelyek igen gyakran fordulnak elő a különböző sajtótermékekben. A frazeológiai szótárokon kívül nagy segítséget jelentenek O. Nagy Gábor *Mi fán terem?* (1979) és Forgács Tamás „Állati” szólások és közmondások (2005) című szólásmagyarázó munkája is. A jól elsajátított gazdag frazeológiai készlet lehetővé teszi a választékos nyelvhasználatot, valamint a frazeologizmusokat használó szövegek befogadását és megértését.

IRODALOM

- Balla Judit 2007. *A szólások szövegbe szerkesztésének jellemzői és oktatásuk az általános iskolában.* Nyíregyháza. Szakdolgozat. (kézirat).
- Csefkó Gyula 1930. *Szállóigék, szólásmódok.* Budapest.
- Erdélyi János 1851. *Magyar közmondások könyve.* Pest.
- Forgács Tamás 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Forgács Tamás 2005. „Állati” szólások és közmondások. *A felfuvalkodott békától a zsákbamacskáig.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forgács Tamás 2007. *Bevezetés a frazeológiába.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hadrovics László 1995. *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Juhász József 1981. *A magyar frazeológiai egységek osztályozása.* Kandidátusi értekezés (kézirat). Budapest.
- T. Litovkina Anna 2005. *Magyar közmondástár.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- O. Nagy Gábor 1954. *Mi a szólás?* MNYTK. 87. sz. Budapest.
- O. Nagy Gábor 1966. *Magyar szólások és közmondások.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- O. Nagy Gábor 1979. *Mi fán terem?* Budapest: Gondolat Kiadó.

- Cs. Németh Orsolya 2007. *A közmondások mondatszerkesztési sajátosságai és oktatásuk az általános iskolában*. Nyíregyháza. Szakdolgozat. (kézirat).
- Somhegyi Gyula 1987. Poligém frazémásorok a magyarban. *Nyr.* 111. 338-349.
- Szathmári István 1996. Újabb szólásainkról. *Magyar Nyelv* 92: 458–461.
- Tolnai Vilmos 1910. A szólásokról. *MNYTK.* 12. sz.
- H. Tóth István 2005. A közmondásokról, a szólásokról és a szóláshasonlatokról, valamint alkalmazásukról az 5–6. évfolyamon. *Magyar Tanítás* 3. szám 34–40.

The role and place of Phraseology in the Vernacular Education

This thesis shortly deals with the essence of phraseology, gives an outline of the life–work of Gábor O. Nagy, the establisher of Hungarian theory of phraseology, then outlines a new theoretical work by Gábor Forgács, gives reasons for the usage of phraseological units in school education, the necessity of dealing with it continuously and denominates the sources which can be used for it.

Anyanyelv és oktatás

PUSZTAY JÁNOS

1. A nyelv egy- vagy többközpontúsága

A magyar nyelvet az ismert történelmi körülmények miatt a mai Magyarországon kívül valamennyi szomszédos országban beszélik, ez utóbbiakban természetesen kisebbségi nyelvként. A nyelvek fejlődésében fontos szerepet játszik a kölcsönhatás, melynek intenzitása az abban résztvevő nyelvek — és a mögöttes gazdasági, kulturális viszonyok — státuszától függ. Kisebbségek nyelvére az államnyelv erősebben hat, mint fordítva. Az anyaországban többségi, az anyaországon kívül több országban kisebbségi nyelvként beszélt nyelv esetében természetes jelenség a nyelv széttartó fejlődése.

Az utóbbi évtizedekben egyre-másra felmerült a kérdés, egy- vagy többközpontú-e a magyar nyelv. Mivel nincsen olyan intézmény, amely egységesítené a különböző országokban beszélt magyar nyelvváltozatokat, ez óhatatlanul a többközpontúsághoz vezet, azaz a magyar nyelvnek kialakul(t) egy felvidéki, egy kárpátaljai, egy erdélyi, egy vajdasági, egy horvátországi, egy muravidéki (Szlovénia) és egy örvidéki (Burgenland) változata. Minden változat az adott államnyelv hatását viseli magán.

Történeti nyelvészetből merített analógiával — ti. eléggé általános felfogás szerint egy-egy nyelvcsalád kiinduló pontja az ún. alapnyelv, amelynek szétágazó fejlődése révén alakultak ki a mai leánynyelvek — azt mondhatjuk, hogy a magyar, egy 5000 esztendő múlva bekövetkezendő vizsgálat szerint a Kárpát-medence „alapnyelve”. Ebben még a szétágazást megelőzően az ősi finnugor gyökereken túlmenően számos szláv, germán, latin elem található. A magyar nyelvet beszélő közösség jelentős része – anélkül, hogy elhagyta volna lakóhelyét – a történelmi körülmények következtében más-más nyelv és kultúra hatása alá került, s ezzel megindult a nyelv szétágazó fejlődése. Idővel a különbségek az idegen hatás miatt akár az érthetetlenségig fokozódhatnak, ám kimutatható lesz a közös alap. A szétágazó fejlődés talán elsősorban a szóképzésben követhető nyomon, de jelentős eltérések alakulhatnak/alakultak ki a mondattanban is.

Mindez, mint említettem, természetes jelenség. Azonban a szóképzésnek van egy speciális eleme, amelyben a szétágazó fejlődés véleményem szerint nem engedhető meg, s ez a terminológia. A terminológia alapelve az egység, az egyértelműség. Egy nyelven belül nem kívánatos a szakszókincsbeli eltérés. A különbözőség nehezíti a szakmai megértést. Ez — pl. a közoktatási, felsőoktatási tárgyak terminológiájának különbözősége — akár az oktatási rendszerek közötti hallgatói/oktatói mobilitást is akadályozhatja.

Hozok néhány példát a Kárpátalján használatos közoktatási tankönyvek terminológiája és a Magyarországon alkalmazott terminológia közötti eltérésre.

- 1) Popel – Kriklja: *Kémia* 7. osztály
 - *üvegtárgylemez* – (Magyarországon *tárgylemez*)
 - *üvegpálcika* – (*üvegbot*)
 - *lapos fenekű gömblombik* – (*álló lombik*)
 - *szeszégő* – (*borszeszégő*)
- 2) Popel – Kriklja: *Kémia* 8. osztály
 - *porció* – (*adag*)
 - *képlettömeg* – (ilyen nincs)
- 3) Podaljak: *Világtörténelem*
 - *konkviszta* – (*gyarmatosítás*)
 - *anyagi világ* – (*gazdaság*)
 - *mestersegéd* – (*céhlegény*)
 - *nemesi demokrácia* – (*rendi monarchia*)
 - *két Szicília királysága* – (*Szicíliai kettőskirályság*) stb.

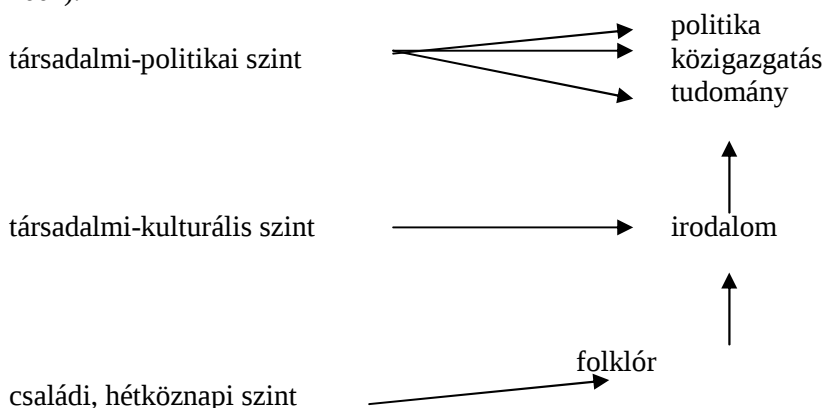
2. Finnugor tapasztalatok

Finnugor nyelvekkel, nyelvpolitikával és kisebbségpolitikával foglalkozó kutatóként hadd tegyek egy kis kitérőt. Az oroszországi finnugor nyelvek közül a mordvin két változata (erza és moksa), a mari, a komi és az udmurt (regionális) államnyelv az e népekről elnevezett köztársaságban. A finnhez közel álló karjalai nyelv regionális államnyelvi státuszáról elfogadtak ugyan törvényt, ám az nem léphetett életbe, mert — egy magasabb szintű törvényre hivatkozva — államnyelv, legyen az akár csak regionális is, csak cirill betűvel írható. Ez alapvető emberi-nyelvi jog megsértése, a nyelv és az írás összefüggésének tagadása, de Oroszországban nem ez az egyetlen jogi rendellenesség. (A kérdés részletes tárgyalását ld. Pusztay 2006.)

Mint említettem, mindkét mordvin nyelv (az erza és a moksa) hivatalos nyelv — az orosz mellett — a Mordvin Köztársaságban. A két nyelv közötti hasonlóság eléri a 80-85%-ot (Moszin 2000: 18), ezért tudományosan megalapozatlan a nyelvi kettéválasztás, s akadályozza az egységes nemzeti tudat kialakítását (Keresztes 1995, Zaicz 1995). Ez a nyelvi megosztottság némileg emlékeztet a magyar nyelv többközpontú állapotára. Legújabbban azonban – többszöri sikertelen próbálkozás után – újra kísérletet tesznek az egységes mordvin nyelv megteremtésére (2009 május közepén ennek érdekében konferenciát szerveznek a Mordvin Köztársaság fővárosában, Szaranszkban). A két nyelvi változat közelítésére éppen a közös terminológia, a közös szakszókincs teremthet kedvező alkalmat, hiszen éppen e téren volna a legcsekélyebb — többnyire minimális fonetikai — az eltérés az erza és a moksa között.

A kérdés természetesen az, van-e értelme a terminológiafejlesztésnek. Oroszországban a törvény és a valóság gyakran távol áll egymástól. A helyzet jellemzésére a Patyomkin-falu hasonlat a legalkalmasabb: a törvény csak kulissza, amit azonban meg lehet mutatni a külvilágnak. A regionális államnyelvi státusz ellenére az említett finnugor nyelveket nem használják sem a politikában, sem a közigazgatásban, sem a gazdasági életben. Tagadhatatlan, hogy a finnugor nyelveket tanítják, ill. azokon tanítanak a közoktatásban, van finnugor nyelveken nyomtatott és az elektronikus sajtó, szépirodalom. A közoktatásban azonban egyre inkább háttérbe szorul: a tanterv korábban kötelező regionális komponense ma már a „lehetőségek függvényében” kategóriába tartozik. A fentieknél kedvezőtlenebb közigazgatási helyzetben lévő, kisebb közösség által beszélt finnugor nyelveket még formálisan sem védi a törvény.

A nyelvek különböző igényeket kielégítve az alábbi szinteken működnek (Pusztay 2002):



Megállapíthatjuk, hogy az oroszországi finnugor nyelveket a beszélő közösség létszámától függetlenül használják a családi, hétköznapi szinten, amelynek szerves velejárója a folklór. Ugyancsak él a legtöbb nyelv a társadalmi-kulturális szinten is,

ennek megjelenési formája a szépirodalom és a sajtó, valamint részben az oktatás. A terminológia-igényes, társadalmi-politikai szintről a finnugor nyelvek viszont egyértelműen kiszorultak, elsősorban a politika, a közigazgatás, a gazdaság területén. Tudományos munkák az utóbbi időkben születnek már finnugor nyelveken, főként a humán tudományokban, de a jelenség nem tekinthető általánosnak. Ennek a helyzetnek több oka van, politikai, lélektani és nyelvi. Ez utóbbi a megfelelő anyanyelvű terminológia hiányát jelenti. Ezt a hiányt lehet a legkönnyebben megszüntetni. Éppen ezért több finnugor köztársaságban folyik terminológiafejlesztés. Azt akarják elérni, hogy a nyelv eleget tegyen az államnyelvvel szemben támasztott követelményeknek, azaz az adott nyelv az élet minden színterén használható legyen, ily módon akarva megakadályozni a nyelvek „konyhanyelvvé” válását. A terminológia-alkotás azonban köztársaságonként eltérő intenzitású tevékenység. Van, ahol állami bizottság felel a terminológia megteremtéséért, másutt egy-egy lelkes, az anyanyelve ügyének elkötelezett nyelvész vállalja magára ezt a feladatot.

A 2008 őszén Badacsonytomajban létrehozott *Collegium Fenno-Ugricum* elnevezésű kutatóintézet egyik célja, hogy — együttműködve oroszországi finnugor szakemberekkel — megteremtse és/vagy megújítsa a közoktatás tantárgyainak szaknyelvét. A munka 2008 decemberében indult el, s reméljük, belátható időn belül meghozza eredményeit.

3. És a magyar nyelv?

A magyar nyelv körül — úgy tetszik — minden rendben van. Független állam nyelve, beszélőinek száma sem alacsony (vö. a közép-európai térség EU-tagállamaival, pl. Észtországgal, Lettországgal, Litvániával vagy Szlovéniával). Ezzel együtt már most látszanak aggasztó jelenségek, amelyek a magyar nyelvet is előbb-utóbb nehéz helyzetbe sodorhatják.

A magyar nyelv fejlett nyelv, azaz alkalmas a politika, a közigazgatás és a tudomány művelésére. Ennek ellenére — egy rosszul értelmezett, bár érthető felfogás miatt — bizonyos tudományterületeken (természettudományok, műszaki és orvostudományok) háttérbe szorul, mivel a magyar nyelvű közleményeket nem tartják tudományos munkáknak. Ennek az lehet a következménye, hogy az adott tudományterületeken nem alakul ki a magyar nyelvű terminológia, így a tudományt lehetetlen lesz magyar nyelven művelni. Ez a helyzet alapvető emberi-nyelvi jogokat sért, hiszen minden embernek joga van ahhoz, hogy minden információhoz, a tudományshoz is, anyanyelvén férhessen hozzá. (Svédországban már eljutottak arra a szintre, hogy komoly tudományos és politikai kérdésekről már angolul beszélnek és írnak.)

Az EU nyelvpolitikájának vannak pozitív és negatív jegyei. Kétségtávol pozitív, hogy valamennyi tagállam nyelvét egyformán hivatalos nyelvnek deklarálják. Negatív azonban, hogy az egyenlő nyelvek között vannak egyenlőbbek is, azaz nem minden nyelvet lehet minden helyzetben használni. S ahol lehet, pl. az Európai Parlament plenáris ülésein, ott a fordítási gyakorlat kérdőjelezi meg az anyanyelvhasználat létjogosultságát. Az anyanyelvén felszólaló politikus szövegét előbb angolra, majd onnan a többi európai nyelvre fordítják. Ez a kétlépcsős szinkron fordítás azonban fizikai lehetetlenség, ennek megfelelően a harmadik nyelvekre történő fordítás általában élvezhetetlen, s így a képviselők visszaváltanak az angol fordításra. Ennek pedig előbb-utóbb az lesz a következménye, hogy lemondanak a harmadik nyelvekre való fordításról, tovább csorbítva a „nem egyenlőbb” nyelvek presztízsét. Véleményem szerint a megoldás a minden nyelvről minden nyelvre történő közvetlen fordítás volna, aminek sem technikai, sem humán feltételei jelenleg nem adóttak, s lényegesen többre is kerül, mint a mai gyakorlat. Ám miközben a biológiai diverzitásról — méltán — sokat beszél a világ, a nyelvi és kulturális diverzitásról lényegesen kevesebb szó esik, pedig jelentősége nem csekélyebb az előbbiéénél.

Nagy veszélyt jelent a magyar nyelv jövőjére nézve az általánosan elharapózott kulturálatlanság, a nyelvi igénytelenség. Ezen nekünk magunknak kell változtatnunk, itt nem várhatunk másoktól segítséget.

Aggasztó a demográfiai helyzet, mind az anyaországban, mind a határon túli magyarság körében. Utóbbiakra az asszimiláció veszélye is leselkedik. Mindez azt jelenti, hogy erősen fogy a magyarul beszélő közösség létszáma, s anyanyelvünk előbb-utóbb ún. kis nyelvvé válik.

A széttartó fejlődés sem jelent előnyt. Ez ellen tenni nem lehet, de van egy terület, ahol ezt meg kell akadályozni, s ez mint fentebb szó volt róla – a terminológia.

4. Collegium Fenno-Ugricum (CFU)

Az alapítványi státuszú, a Nemzetek Háza égisze alatt működő Collegium Fenno-Ugricum kutatóintézetet elsősorban abból a célból hoztuk létre, hogy segítse az oroszországi finnugor népek kultúrájának, nyelvének megőrzését, fejlesztését. A Badacsonytomajban 2008 őszétől működő intézet egyik programja a nyelvfejlesztés, s ezen belül elsősorban a közoktatás tantárgyi terminológiájának kidolgozása, ill. modernizálása, hogy ezáltal lehetővé váljon anyanyelvű tankönyvek megírása, s az anyanyelvű oktatás.

Ebbe a programba kapcsoljuk be a közoktatási tárgyak magyar nyelvű terminológiájának egységesítését, ami a magyarországi terminológia kiterjesztését jelenti. Ismeretes, hogy vannak megkezdett munkák, vannak törekvések, tehát nem a nulláról kell kezdeni, viszont az egész tevékenységet rendszerbe kell foglalni.

Ehhez a munkához — egyetértés esetén — partnerek kellenek. Szívesen várom a közreműködőket.

IRODALOM

- Keresztes, László 1995. On the question of the Mordvinian literary language. In: Zaicz, Gábor (ed.): *Zur Frage der uralischen Schriftsprachen*. Linguistica, Series A, Studia et Dissertationes 17, Budapest, 47–55.
- Moszin 2000. Мосин, М.В.: Мордовские (мокшанский и эрзянский) литературные языки: состояние, проблемы и перспективы развития. In: *Финно-угристика на пороге III тысячелетия*. Szaranszk, 11–19.
- Pusztay János 2002. Nyelvi tervezés a kis finnugor (uráli) népeknél. In: Gadányi Károly & Pusztay János (szerk.): *Közép-Európa: egység és sokszínűség*. A Nyelvek Európai Éve 2001 zárókonferenciájának előadásai. Szombathely, 246–251.
- Pusztay János 2006. *Nyelvével hal a nemzet*. A Magyarisztudomány Könyvtára XXVIII, Teleki Alapítvány, Budapest.
- Zaicz 1995. Заиц, Габор: Сколько языков нужно эрзе и мокше? In: Zaicz, Gábor (ed.): *Zur Frage der uralischen Schriftsprachen*. Linguistica, Series A, Studia et Dissertationes 17, Budapest, 41–46.

Muttersprache und Studium

Im Aufsatz werden folgende Probleme behandelt:

- das Ungarische als mono- oder polizentrale Sprache,
- die Notwendigkeit der Vereinheitlichung der Terminologie,
- Parallelererscheinungen aus den finnisch-ugrischen Sprachen,
- das terminologische Forschungsprogramm im Collegium Fenno-Ugricum.

Dercen keresztnévadása 1981-2000

SEBESTYÉN ZSOLT

Tanulmányomban az egyik legnagyobb kárpátaljai magyarlakta település, a körülbelül 2800 lakosú Dercen keresztnévadásának sajátosságait vizsgálom meg az elmúlt évezred utolsó két évtizedében. Adataimat a református egyház anyakönyveiből nyertem, a település lakosságának jelentős része ugyanis ehhez a felekezethez tartozik. Néhány család tagja a Jehova Tanúi szektának, így az ő gyerekeik neve nem szerepel az anyakönyvekben, de úgy vélem, hogy a község keresztnévadásáról a református adatok alapján is objektív képet kaphatunk. Az időintervallum kiválasztását tulajdonképpen a kényszer szülte: a konferencia témájához valószínűleg jobb alapot szolgáltatott volna, ha a község keresztnéveit a legviharosabb évtizedekben, a különböző idegen hatalmak elnyomásának kezdete után vizsgálom. A legkézenfekvőbb az 1920–1938 vagy az 1945–1965 közötti időszak lett volna, azonban e korszakok anyakönyveihez nem sikerült hozzáférnem, mert nyomtalanul eltűntek. Témaválasztásomnak emellett személyes okai is voltak, a feleségem révén családi szálak kötnek a településhez.

A kárpátaljai magyarság körében közismert, hogy a község mennyire hagyományörző, rendszeres házigazdája a különböző népzenei- és néptáncfalalkozóknak, s napjainkig őrzi jellegzetes nyelvjárását. Ez a hagyománytisztelet évszázadokon keresztül megfigyelhető volt a helység keresztnévadásában is. A modern kultúrának, napjaink névdivatjának hatása alól azonban nagyon nehéz még ennek a falunak is függetlenítenie magát. Így arra keresem a választ, mennyire ragaszkodnak a derceinek a neveik segítségével az identitásukhoz, vagy ez ma már nem tölt be fontos szerepet a nevek kiválasztásában.

Néhány évvel ezelőtt a helyi tiszteletes, Zsukovszky Miklós által jutottam hozzá a falu 1783-tól vezetett anyakönyveihez, s ezek utolsó kötetét használtam vizsgálódásaimhoz. Az 1981–2000 között anyakönyvezett gyerekek neve magyar nyelven, bár nem minden esetben hivatalos magyar formában van rögzítve. Gyakoriak a becézett alakok, amelyek okiratokba, személyi igazolványba nem kerülnek be: pl. *Pista*, *Ágica*, *Dianna*, *Valika*, *Szilvi* stb. Ezeket a neveket a megfelelő keresztnévnél vettem figyelembe.

A vizsgált időszakban a faluban 414 lánygyermeket anyakönyveztek. A derцени lányok elnevezésére 97 keresztnévet használtak fel, ezek közül egy ukrán eredetű (*Vitália*). Ennek az a magyarázata, hogy egy ukrán nemzetiségű kislányt is ebben a templomban kereszteltek meg. A 97 név összesen 433 alkalommal fordul elő. A legnépszerűbb 10 név közül két keresztnév emelkedik ki: a *Krisztina* és az *Éva*. Előbbi 26, utóbbi 25 esetben vált anyakönyvezett névvé. Mindkettő népszerű a korszak teljes időtartama alatt, bár előfordulási arányuk között az egyes években vannak hullámzások. A *Krisztina* 1983-ban, 1989-ben és 1991-ben három, míg az *Éva* 1988-ban és 1991-ben különösen népszerű 4–4 előfordulással. Talán meglepő egy református faluban, hogy a harmadik helyen a tipikusan katolikus *Katalin* keresztnév szerepel (16), de a XX. század végén a felekezeti névadásnak már nincs akkora szerepe, mint évszázadokkal korábban. Ennél is érdekesebb az *Izabella* (13) név negyedik helyezése, amely tapasztalataim szerint a kárpátaljai cigányok által kedvelt keresztnév. A faluban azonban egyetlen cigány nemzetiségű személy sem él. A gyakran választott nevek között találjuk még a *Nikolett*, *Erika* (12), *Beáta*, *Bettina* (11), *Ildikó*, *Mónika* és *Renáta* (10) keresztnéveket. A *Nikolett* elterjedése a 90-es évekre tehető, az *Erika*, *Mónika*, *Renáta* és a *Beáta* folyamatosan népszerű, míg a *Bettina* egy kivételtől eltekintve csak 1990 után fordul elő. Ezzel szemben az *Ildikó* inkább a 80-as években kedvelt.

A lista további vizsgálata is érdekes jelenségekre világít rá. Az első tíz nevet az *Anita*, *Irén*, *Margit* hármas követi egyaránt 9 előfordulással. Az *Anita* divatnév, az *Irén* és a

Margit esetében azonban a névörökítés jelensége figyelhető meg, ezek a nevek már korábban kimentek a divatból, felelevenítésük egyértelműen az anya, nagymama nevének a továbbvitelét jelenti.

A népszerű nevek között kell még szólnunk az *Andrea*, *Klára*, *Melinda*, *Tímea*, *Valika* ~ *Valéria* (8), *Ilona*, *Lívია*, *Natália*, *Orsolya*, *Magdolna*, *Viktória* (7), *Adrienn*, *Ágota*, *Brigitta*, *Evelin* (6) nevekről. Ezeknek a megterheltsége még 1 % fölött van. Az első helyen álló *Krisztináé* 6 %, a negyedik *Izabelláé* viszont már csak 3 %, vagyis a női nevek körében nem állíthatjuk, hogy egyhangú lenne a névadás. A nők esetében egyébként is jellemző, hogy hajlamosabbak a divatkövetésre, könnyebben választanak új neveket. Ezzel magyarázható, hogy a négyszer vagy annál ritkábban előforduló nevek száma sokkal nagyobb, mint a népszerűségi lista élén álló nevéké, igaz, megterheltségük csak a fele a másik csoporténak (66,31% – 33,69 %). A női keresztnévek állománya Dercenben is fenyőfaszerűen épül fel, az egy-két előfordulású nevek csoportja a legnagyobb.

A teljesség igénye nélkül néhány keresztnév a ritkábban használtak közül: *Bianka*, *Györgyi*, *Kitti*, *Klaudia*, *Vivien*, *Zsanetta* (3 alkalom), *Anetta*, *Henrietta*, *Melánia*, *Nelli*, *Noémi* (2 alkalom), *Amarilla*, *Apollónia*, *Babett*, *Cintia*, *Georgina*, *Ingrid*, *Liliána*, *Vanessa*, *Xénia* (1 alkalom).

1. táblázat. Lány keresztnévek 1981–2000

Név	db	%	Név	db	%
1. Krisztina	26	6	Klaudia, Marianna, Vivien, Zsanetta, Zsófia	2	0,46
2. Éva	25	5,7			
3. Katalin	16	3,7			
4. Izabella	13	3	54-71. Anetta, Annabella, Annamária, Dóra, Edit, Enikő, Henrietta, Ilonka, Izolda, Jolán, Julianna, Márta, Melánia, Nelli, Noémi, Olga, Rita, Szabina		
5-6. Nikolett, Erika	12	2,77			
7-8. Beáta, Bettina	11	2,54			
9-11. Ildikó, Mónika, Renáta	10	2,3			
12-14. Anita, Irén, Margit	9	2,07			
15-19. Andrea, Klára, Melinda, Tímea, Valika ~ Valéria	8	1,8	72-97. Ágnes (Ágica), Amarilla, Ágota, Apollónia, Babett, Barbara, Beatrix, Bernadett, Cintia, Eleonóra, Fanni, Fruzsina, Georgina, Ingrid, Jutka, Karina, Kinga, Laura, Liliána, Malvin, Petra, Rozália, Teodóra, Vanessa, Vitália, Xénia		
20-25. Ilona, Lívია, Natália, Orsolya, Magdolna, Viktória	7	1,61		1	0,23
26-29. Adrienn, Ágota, Brigitta, Evelin	6	1,38			
30-39. Csilla, Edina, Hajnalka, Ivett, Karolina, Marika, Nóra, Szilvia, Tünde, Zsuzsanna	4	0,92			
40-53. Angéla, Anikó, Bianka, Diána (Dianna), Erzsébet, Eszter, Györgyi, Ibolya, Kitti,	3	0,69			

A 97 névből 39 olyan keresztnév, amely 1981-től 1990-ig nem szerepel a névadásban, tehát újaknak kell tekintenünk. Ezek nagy része a 90-es években is csak egyszer fordul elő, leginkább 1998–1999 környékén. A 80-as évek nevei közül 17 nem használatos 1990 után, vagyis a korszak közepe táján jelentős fordulat állt be a női keresztnévadásban. Mi ennek a magyarázata? Nyilván a legnagyobb szerepet ebben a kárpátaljai magyarság és az anyaország közötti szorosabb kapcsolat kialakulása játszotta. A határok szabad átjárásával, a rokon kapcsolatok felelevenítésével, a magyarországi munkavállalás lehetőségével olyan minták, olyan hatások érték a dercenieket, ami hamar megmutatkozott a névválasztásban. A magyarországi névdivat alapján a ritka, egyedi hangzású nevek kezdtek terjedni. Már nem a név volt fontos az esetek többségében, hanem az egyediségre, másoktól különbözőségekre való törekvés. Természetesen állításaimat nem általánosíthatom, mert bár az 1-3 alkalommal adott nevek száma elég nagy, de a hagyományos nevek gyakoribb előfordulása ellensúlyozza a divathatást. A magyarországi csatornákon futó szappanoperák szerencsére a névadásban nem éreztetik hatásukat, de egyes neveknél egyértelmű a média hatása: a faluban azért kapta az *Annabella* nevet két

kislány, mert 1988–1989-ben a rádiók gyakran játszották Soltész Rezső *Annabella* című dalát. Hasonló módon terjedt el Solymos Tóni slágere alapján a *Mónika* keresztnév.

A fiúk elnevezésénél az előzőtől némileg eltérő tendencia figyelhető meg. Az 1981–2000 között született 393 fiúgyermek összesen 66 nevet visel 402 előfordulással, ami mintegy 50 %-kal kevesebb az ugyanekkor használt női keresztnévek számánál. Ebből pedig nyilvánvalóan következik, hogy a fiúk névadása szűrkébb a lányokénál. Az 1981-től 1990-ig terjedő időszak nevei közül 16 nem fordul elő 1990 után, míg a korszak második felében 23 olyan keresztnév jelent meg, amely korábban nem volt használatban.

Az ekkor született fiúgyermekek közül öten viselnek ukrán keresztnévet (*Szergej* (2), *Alekszandr*, *Mihail*, *Vitalij*), mindegyik gyerek vegyes házasságban született. Feltűnő, hogy bár az anyák magyarok, a gyerekek az apa nemzetiségének megfelelő keresztnévet kaptak.

2. táblázat. Fiú keresztnévek 1981–2000

Név	db	%	Név	db	%
1. Zoltán	44	10,9	23. Antal	4	0,99
2. István (Pista)	40	9,95	24-33. Ádám, Adrián, Alex, Dániel,	3	0,74
3. Sándor	32	7,96	Dávid, Dénes, Ervin, Márk, Richárd,		
4-5. Gyula, János	24	5,97	Viktor		
6. Béla	19	4,72	34-39. Albert, Bálint, Károly, Ottó,	2	0,49
7. Gusztáv	18	4,47	Szergej, Tibor		
8-9. Attila, Zsolt	15	3,73	40-66. Ákos, Aladár, Alekszandr,	1	0,24
10. Róbert	14	3,48	Arnold, Árpád, Bertalan, Deniel,		
11. Norbert	12	2,98	Denisz, Ede, Elemér, Emil, Erik, Ernő,		
12. Krisztián	11	2,73	Ferenc, Gábor, Gergely, György,		
13. Géza	9	2,23	Jácint, Kálmán, Lóránt, Mihail,		
14. László	8	1,99	Mihály, Nándor, Olivér, Szilárd,		
15. Péter	7	1,74	Vilmos, Vitalij		
16-17. András, Csaba	6	1,49			
18-22. József, Lajos, Miklós, Roland,	5	1,24			
Szabolcs					

A fiú keresztnéveket összesítő táblázatot értékelve kitűnik, hogy jelentősebb szerepet kapnak a régi, tipikus magyar nevek, mint a lányoknál. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a fiúknál az elsőszülött rendszerint az apja nevét kapja, azt örökíti tovább. A korszak apái főként az 1955–1975 közötti korosztály képviselői, az ő keresztnévük még hagyományos, így azok örökítése során a régi nevek élnek tovább. A leggyakoribb nevek közül használatát tekintve magasan kiemelkedik három keresztnév: a *Zoltán* 44, az *István* 40 és a *Sándor* 32 előfordulással. Az első tíz név között találjuk még a *Gyula*, *János* (24), *Béla* (19), *Gusztáv* (18), *Attila*, *Zsolt* (15) és a *Róbert* (14) nevet. Mindössze egy, viszonylag újnak és divatosnak tekinthető keresztnév került be ebbe a csoportba, a 11. helyen álló *Norbert*, amely 1987-től jelenik meg, s onnan kezdve majd minden évben előfordul. A leggyakoribb nevek mellett tulajdonképpen az egész korszakban választott férfi keresztnév az *András*, *Géza*, *Péter* és a *Szabolcs*. A korszak első felében népszerűbb a *Béla*, a 90-es években pedig a *Krisztián*.

A 80-as években adott ritka nevek között szerepel az *Aladár*, *Árpád*, *Denisz*, *Ede*, *Emil*, *Olivér*, *Vilmos*, s érdekes módon a *Ferenc*, *Gábor*, *György*, *József*, *Mihály*, valamint a *Károly* és *Tibor* mindössze két-két előfordulással. Utóbbiak valószínűleg ekkor mentek ki a divatból. Csak 1990 után adják a gyerekeknek az *Ádám*, *Adrián*, *Ákos*, *Albert*, *Alex*, *Arnold*, *Dániel*, *Deniel*, *Dávid*, *Dénes*, *Elemér*, *Erik*, *Gergely*, *Jácint*, *Márk*, *Nándor*, *Roland*, *Szilárd* stb. neveket. Újból megjelennek az ekkor már divatosnak egyáltalán nem mondható *Ernő*, *Kálmán*, *Lóránt* nevek, igaz csak egy-egy alkalommal.

A vizsgált időszak első felére még jellemző a névörökítés jelensége. Ez a névválasztási motívum a teljes magyar névtörténeten keresztül vonul, s az egész magyar

nyelvterületen kifejti a hatását. A hagyományörző derceni lakosság körében szintén fontos szempont a szülő, nagyszülő nevének a továbbvitele. A községben leginkább a fiúnevek körében gyakori az apai, nagyapai név örökítése. A férfiaknál fontosabb az apanév életben tartása, míg a hagyományos női neveket könnyebben cserélik fel újabb keresztnemekre. A derceni családmódel rendszerint többgyermekes, a magyarországi és a városi szokástól eltérően a házaspárok szívesen vállalnak több gyermeket, ami a település viszonylagos jómódjának köszönhető, különösen a rendszerváltás óta, az egyéni gazdálkodás fellendülésével. Természetesen, ha 2-3 azonos nemű gyerek születik a családban, akkor már nem érvényesülhet egyedül a névörökítés, hiszen csak az elsőszülött fiú vagy lány viselheti a szülők nevét.

A korszak második felére a hagyományos nevek határozott továbbélése ellenére is csökkent a névörökítés hatása, gyorsult az idegen nevek elterjedése. A lista első 23 neve hagyományos névnek tekinthető, ezek alkotják a teljes névanyag 83,18 %-át, míg az ezt követő 43, egy-két előfordulással szereplő keresztnév csak a névadás 16,82 %-ában játszik szerepet. Utóbbiak között is több a régi név (*Albert, Bálint, Károly, Ottó, Tibor, Ferenc, Gábor, György* stb.).

Külön ki kell térnem a két keresztnév használatának kérdésére. Az első kettős keresztnév megjelenése a faluban pontosan datálva van: az anyakönyvekben 1816-ban szerepel a *Klára Therézia* név. A név viselője *Dertzeni Dercsényi* lány, azaz nemes lány. Ez, a korábban az úri rendre jellemző névadási mód Dercenben nem vált elterjedtté. Jól illusztrálja ezt, hogy a később született *Dercsényi*-gyerekek sem kapnak kettős keresztnévet: az 1819-ben megkeresztelt lány a *Terézia* nevet, míg az 1822-ben született fiú a *László* nevet viselte. A XX. században sem jellemző ez a névadási mód, korszakunkban azonban már megjelenik a több keresztnév adásának a szokása. A nemek közti arány jól érzékelteti (19 lány: 9 fiú), hogy ez elsősorban a lányok esetében kedvelt eljárás. 1983-tól kezdve figyelhető meg a kettős keresztnemek terjedése. A 80-as években majdnem minden évben találkozunk két keresztnévet viselő gyerekekkel, a 90-es évek első felében azonban visszaesik a tendencia, hogy az évtized második felében újra erőre kapjon:

1983 (1 lány: 3 fiú): *Viktória Angéla; Krisztián Árpád, Szabolcs Antal, András István.*

1984 (1 lány): *Irén Zsuzsanna.*

1985 (1 fiú): *Olivér András.*

1987 (1 lány): *Tímea Krisztina.*

1988 (2 lány): *Erzsébet Szilvi, Éva Jolán.*

1989 (1 lány): *Adrienn Lívía.*

1991 (1 lány): *Edina Éva.*

1995 (2 lány: 2 fiú): *Amarilla Katalin, Andrea Klaudia; Sándor Ákos, Zsolt Ottó.*

1996 (1 lány): *Xénia Ingrid.*

1998 (4 lány: 1 fiú): *Melánia Margit, Apollónia Georgina, Vanessza Izabella, Noémi Zsuzsanna; Szilárd Adrián.*

1999 (2 lány: 1 fiú): *Kitti Valéria, Eleonóra Nóra; János Lóránt.*

2000 (2 lány: 1 fiú): *Valéria Zsófia, Anita Vivien; Zoltán Bálint.*

Bár nem tartozik a korszakunkhoz, de a névadás szempontjából úgy vélem, érdemes megemlíteni, hogy a következő, 2001-es évben a 2000-es 3 esettel szemben a 31 gyerek közül már 9 kapott 2 keresztnévet, vagyis növekvő tendenciának lehetünk tanúi.

A névadás motivációja ezekben az esetekben nem egyértelmű. A legtöbb gyereknél divatjelenségről beszélhetünk. A kettős keresztnemeket vizsgálva ugyanis feltűnő, hogy általában mindkét név újnak számít a településen. Így a névörökítés részleges befolyását sem feltételezhetjük. Ritkább az olyan eset, amikor a szülőt az a gondolat vezette, hogy majd felnőtt korában a gyerek a két név közül kiválaszthatja a neki tetszőt, azaz nem

akarnak egy keresztnévet rákényszeríteni. Az egyes nevek között alig van harmónia: alliterációra, a név azonos kezdőbetűjére csak a *Melánia Margit*, s részben az *Edina Éva* névben van példánk. A névvégek összecsengése gyakoribb: *Viktória Angéla*, *Krisztián Árpád*, *András István*, *Tímea Krisztina*, *Andrea Klaudia*, *Apollónia Georgina*, *Vanessza Izabella*, *Valéria Zsófia*. Teljesen értetlenül állok azonban az *Eleonóra Nóra* név előtt, ugyanis nem világos, milyen motiváció alapján választották ki tulajdonképpen ugyanazt a nevet kétszer a kislánynak.

A névanyag vizsgálata alapján úgy tűnik, a névadó szülőket kevésbé befolyásolta az a szempont, hogy a neveket a hivatalos iratokban ne tudják szlávósítani. A 10 leggyakoribb férfi keresztnév közül a *Zoltán*, *Béla*, *Gusztáv*, *Attila*, *Zsolt* és *Róbert* nem rendelkezik „szláv megfelelővel”, míg az *István*, *Sándor*, *Gyula*, *János* neveket rendszerint az ukrán *Степан*, *Олександр*, *Юлій*, *Іван* nevekkal helyettesítették. Ezek a nevek azonban a hagyományos nevek közé tartoznak, ezért ez sem térítette el a dercenieket használatuktól. A női neveknél, véletlen, vagy sem, de alig találunk olyan keresztnévet, amelynek van szláv változata. Tapasztalatom szerint csak a 90-es évektől kezdve válik általánossá a magyar alakok használata az okiratokban, ami a szülők határozottabb identitástudatának köszönhető.

Összegzésként elmondható, hogy a vizsgált korszak közepe választóvonalnak tekinthető, a 90-es évek kezdetétől ugyanis gyökeres változások kezdődtek a község névadásában. Ezek hatásai máris érződnek, az első eredményekről számolhattam be előadásomban. Megjelentek a különleges, új, egyedi hangzású nevek. Visszaszorulóban van a névörökítés, ez pedig a hagyományos nevek lassú háttérbe szorulását okozza. A névadásra elsősorban a magyarországi kapcsolatoknak és a magyarországi névdivatnak van hatása. Mindkét nemnél megnőtt a ritka, egyszer előforduló nevek száma. Ennek eredményeként Dercen keresztnévadása a múlt évezred utolsó két évtizedében egészséges fejlődést mutatva sokszínűvé, ugyanakkor véleményem szerint magyartalanabbá vált. Ugyancsak fontos jelenség, hogy bár a falu a magyar–ukrán nyelvhatáron fekszik, néhány vegyes házasságban született gyerektől eltekintve, az ukrán névadás semmilyen hatással nincs a település keresztnévválasztására.

Summary

Zsolt Sebestyén analysed the first name giving procedure in the last two decades of the biggest settlement with the hugest Hungarian population in Subcarpathia namely Dercen. It turned out that the middle of the analysed era is a confine because from the beginning of the mid 90's there were radical changes in name giving process. Previously the traditional Hungarian names prevailed but lately the new, special sounding names have become popular. We can see a sharp decline in case of giving the child the parents' name and this is the main root of problem. The name giving process is hugely influenced by the Hungarian relations and the Hungarian name fashion. The number of rare, once occurring names has risen in case of both genders. Consequently the name giving of Dercen became varied and non-Hungarian in the last two decades. Another crucial issue is albeit the village lies in the Hungarian-Ukrainian language border, apart from some children born to mixed marriage, the Ukrainian name giving does not have any effect on the first names of the village.

Képzelet és valóság találkozása a kárpátaljai magyar szülők tannyelv-választási döntéseiben

SÉRA MAGDOLNA

1. Bevezető gondolatok

A kárpátaljai magyar kisebbségben élő közösség jövője, megmaradása szempontjából lényeges és megkerülhetetlen kérdés az anyanyelvű iskolahálózat létének kérdése. Az anyanyelvű iskola az anyanyelvi kultúra a nemzeti identitás őrzője és formálója, az iskolarendszer megőrzése a kárpátaljai magyar közösség megmaradásának egyik záloga.

Az iskolai tannyelv-választás kérdésköre rendkívül aktuális és fontos a kárpátaljai magyar nemzetrész számára, hiszen már az elemi iskola tannyelvének a megválasztásával láthatatlan kapuk záródnak, vagy épp nyílnak ki számunkra, gyermekeink számára, amely kapukon belül (vagy éppen kívül) kapunk mi, kárpátaljai magyar értelmiségek is helyet a társadalmi életben.

Az Ukrajnában jelenleg folyó oktatáspolitikai döntések és a kisebbségi oktatás jövőjére vonatkozó hatalmi elképzelések tükrében ezen kérdések aktualitása egyre fokozódik (vö. Csernicskó 2008: 302–315). Nagyon sok szülő számára valóban nehéz kérdés eldönteni, hogy milyen célokat tartsanak szem előtt, s milyen tannyelvű iskolát válasszanak gyerejük számára.

A kutatásom során készített mélyinterjúk rávilágíthatnak arra, hogy milyen valós vagy vélt okok, esetenként sztereotípiák motiválják a szülőket tannyelv-választási döntéseik meghozatalában, melyek azok az információhiányos területek, melyek azok a szülők körében élő sztereotípiák, amelyekre a továbbiaknak a helyi oktatáspolitikusoknak, a sajtó képviselőinek fókuszálniuk kell. Az ukrán állam véleménye, a nemzetállam kialakítására irányuló törekvései és cinikus hozzáállása a kisebbségi oktatás kérdéséhez közismert, a kárpátaljai magyar politikusok, oktatáspolitikusok, nyelvészek és hiteles emberek véleménye is ismert (ld. Csernicskó–Göncz 2009) a sajtónak köszönhetően, egyedül csak a tannyelv-választással kapcsolatos döntést meghozni kénytelen szülők véleménye, és az azt motiváló tényezők nem ismertek.

A kárpátaljai magyar nemzeti kisebbségnek ukrán állampolgárként kötelessége és érdeke is az ukrán nyelv elsajátítása, (vö. Beregszászi 2002, Ferenc 2005), azonban nem mindegy, hogy ezt milyen módszerekkel érik el, megtartják/megőrzik-e közben magyar identitásukat, anyanyelvű kultúrájukat, anyanyelvi iskolahálózatukat, vagy elindulnak a többségi társadalomba való beolvadás, az identitásvesztés és ezzel együtt a nyelvcsere útján.

Tanulmányomban egy, még folyamatban lévő kutatás részeredményeiről számolok be, melynek célkitűzése, hogy megvizsgálja és feltárja a kárpátaljai magyar közösségben az elemi iskolai tannyelv-választással kapcsolatos problémákat, illetve válaszokat keressen olyan kérdésekre, hogy ma, itt Kárpátalján miért döntenek a szülők a magyar vagy az ukrán tannyelvű iskola mellett, illetve mi befolyásolja őket döntésükben, tudatában vannak-e döntéseik társadalmi és nyelvi következményeinek.

2. Kutatásról, a kutatás résztvevőiről.

A probléma vizsgálatát a szülőkkel készített mélyinterjúk segítségével végeztem. Az irányított beszélgetések során a tannyelv-választás kapcsán felmerülő problémákra, illetve a szülőket befolyásoló tényezőkre kérdeztem rá a következő témakörök mentén: identitás és nyelvhasználat, tannyelv-választás, az oktatás színvonala, a közösség jelene és jövője.

Kutatásom első fázisában két olyan várost választottam kutatópontként, ahol az egyikben magyar többségű a lakosság (Beregszász), míg a másikban magyar

kisebbségű lakosságról beszélünk (Munkács). Beregszászon és Munkácson két-két iskolát választottam ki, ahol az egyik iskola magyar tannyelvű volt, a másik ukrán tannyelvű. Az iskolák a következők voltak: a magyar tannyelvű Beregszászi 4-es sz. Kossuth Lajos Középiskola, az ukrán tannyelvű Beregszászi 5-ös számú Középiskola, az ukrán tannyelvű Munkácsi 20-as számú Középiskola, illetve a magyar tannyelvű munkácsi 3-as sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskola. Mind a négy intézményben elsős gyerekek szüleivel készítettem mélyinterjúkat.

Kutatásom többféle megközelítésben ad választ a szülők tannyelv-választási döntéseire. Jelen munkában azt szeretném bemutatni, hogy mik befolyásolták azokat a megkérdezett kárpátaljai magyar szülőket, akik ukrán tannyelvű iskolát választottak gyerekeik számára.

3. Motívum csoportok

A megkérdezett szülők (akik ukrán tannyelvű iskolát választottak gyerekeik számára) válaszaik alapján a következő szülői motivációkra lehet következtetni:

Rejtett kompenzáció — „*Ne legyen olyan nehéz a gyerekeknek, mint nekem volt.*” Azaz a szülő azoktól a kudarcélményektől szeretné megkímélni gyermekét, amit ő átélt nyelvi szocializációja során. Például: katonaság, továbbtanulás.

Társadalmi mobilitás — *Ezen a nyelven (értsd. ukránul) fog tudni érvényesülni a gyerek.* Minden szülő a legjobbat szeretné gyereke számára. Szeretné, hogy érvényesüljön, jó munkahelye legyen, ne legyenek problémái az életben, s ezért választja az ukrán tannyelvű iskolát gyereke számára.

Magas szintű tudás megszerzése — *Az ukrán iskolákban folyó oktatás színvonala magasabb, mint a magyar iskolákban folyó oktatás színvonala.* A megkérdezett szülők válaszaiban a tannyelv-választás indokaként jelölte meg azt a tényt, hogy azért adta ukrán tannyelvű iskolába gyermekét, mert az adott iskolában az oktatás színvonala magasabb, mint a magyar tannyelvű iskolákban.

Rejtett megfelelési kényszer — *Az aktuális oktatáspolitikai rendeletek követése.* A kárpátaljai magyar kisebbségi közösségre talán ez a motívum-csoport, illetve megfelelési kényszer a legveszélyesebb, hiszen az ukrán oktatáspolitikai lépések hatására dönt nagyon sok szülő az ukrán tannyelvű iskola mellett.

Nyelvtudás megszerzése — *„Tanuljon meg ukránul!”* Ezen motívum csoportnál mindenképp a megkérdezett beregszászi magyar szülőket kell megemlíteni. Hiszen a szülők a gyermek ukrán nyelvtudásának megszerzését az ukrán tannyelvű iskolának a választásában látják. Mivel Beregszászban a magyar nyelvnek környezeti támogatottsága van, míg a megkérdezett munkácsi magyar szülők körében sokkal hangsúlyosabb és fontosabb az iskola mint szocializációs szintér identitásörző szerepe.

A fent említette szülői motívum-csoportot az alábbi szülői vélemények támasztják alá. (Zárójelben az a kérdés látható, ami előhívta az alábbi válaszokat).

Rejtett kompenzáció (*Meg van-e elégedve az oktatás színvonalával gyermeke jelenlegi iskolájában?*)

„Azokat a dolgokat, amik nekem problémát jelentettek, pl. magyar iskolából bekerültem a technikumba, ahol oroszul kellett, azokat a problémákat Ő már első osztályba legyőzi. Nekem, amikor bekerültem a technikumba az is problémát okozott, hogy kell mondani plusz és mínusz. Viszont ezeket az alapokat már mind megszerzik, s a beszédjük az olvasás, az angolba is, az idegen nyelveknek a tanulásával is már másmire képesek, amit én 7-ik, 8-ik osztályos koromra sem voltam képes.” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

A válaszból látszik, hogy a szülői tannyelv-választási motivációk között szerepel az az indok, miszerint ha a szülőnek saját iskolás éveik alatt nehézségei voltak tanulmányai során a hiányos másodnyelvi tudása miatt, akkor a gyereket megkímélni (rejtett módon önmagát kompenzálni) szeretné az ukrán tannyelv választásával. Azaz az ukrán tannyelv-választásával a gyermeke már első osztályban elsajátítja az ukrán nyelvnek azon alapszókincsét, amit — a szülő bevallása szerint — csak 7-ik, 8-ik

osztályban, a továbbtanulás éveit sikerült csak elérnie.

Társadalmi mobilitás (Véleménye szerint a kárpátaljai magyaroknak meg kell-e tanulniuk oroszul/ukránul? Miért?)

„Hát, mert Ukrajnában élünk, ez az országunk, ez a hely, ahol le kell élni az életünket, aztán szerintem, ha érvényesülni akar valamely magyar, akkor kell, hogy tudják az ukrán nyelvet.” (Munkács, ukrán tannyelvű, nő)

„Meg, hogy tudjon kommunikálni. Így könnyebb nekik.” (Munkács, ukrán tannyelvű, férfi)

Minden szülő a legjobbat szeretné a gyermekének. Milyen módon tudok a legjobbat adni a gyerekeimnek? Hogyan fog tudni érvényesülni az életben? Mivel segíthetem gyerekeim boldogulását a jövőben? És még számos hasonló kérdés fordul meg a szülő fejében, amikor tannyelvet választ gyereke számára.

A szülői véleményekből jól kitűnik, hogy a szülők abban látják gyermekük érvényesülési lehetőségeit, ha elsajátítják az ukrán nyelvet. (bármilyen módszerrel is történjen az).

Magas szintű tudás megszerzése (Meg van elégedve az oktatás színvonalával gyermeke jelenlegi iskolájában?)

„... Viszont a magyar tannyelvű iskolákban éppen az oktatási rendszer miatt ezek képtelenek megtanulni úgy, hogy le tudjanak érettségizni ukránul, az ukrán nyelvtanítás az iskolákban az rettenetesen rossz. Nincs kidolgozott rendszer. Az én véleményem, határozott véleményem: az ukrán nyelvet ezeknek a gyerekeknek idegen módszerrel, idegen nyelv módszerével kellene tanítani.” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

„Ez most csak tiszta ukrán, de 5. osztálytól tanítsák a gyereket a magyar nyelvre is. Ez egy nagyon jó plusz, hogy a gyerek mellett, hogy ukránul tanul, tanulhatja az anyanyelvét is, s majd választhat is. Például az angolt első osztálytól kezdve tanulja.” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

A szülők azzal indokolták tannyelv-választási döntéseiket, hogy a magyar tannyelvű iskolákban az oktatás színvonala nem megfelelő (nemcsak az ukrán nyelv oktatásában), míg az ukrán tannyelvű iskolákban az oktatás színvonala magasabb szinten van. A szülői vélemény jól alátámasztja azt a tényt is, hogy a kárpátaljai magyar iskolákban mai napig sincs kidolgozott tanterv, módszer, segédanyag, melyek, által megfelelőképp el tudná sajátítani az a gyerek az államnyelvet, aki kisebbségi iskolában tanul. Rejtett megfelelési kényszer (Ki döntötte el, hogy melyik iskolába fog járni a gyerek? Miért döntötte e mellett az iskola mellett? Mi befolyásolta a döntését?)

„Mert ahogy már jönnek kifelé ezek az új reformok, a gyerekek mindenképpen hiába magyar, akkor is végeredményben ukránul kell vizsgáznia. Akkor nem mindegy, ha ukránul fog tanulni?” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

Rejtett megfelelési kényszer

„Ez befolyásolt, csak is alapvetően ez. Másként magyar iskolába akartuk volna. Magyarba vittük volna ki, de ezek a vízum ügyek, meg ezek a tanulmányi rendszerek, amelyek súlyosbodnak. Nem éri meg. Ukrajnában van, akkor tanuljon ukránul, a magyar nyelv meg úgy is fog neki menni.” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

Az adatközlők elvi szinten fontosnak tartják az anyanyelvű iskoláztatást, ám a gyakorlatban igazodnak az ukrán oktatáspolitikai elvárásaihoz. Mintha egy rejtett megfelelési kényszer áldozatai volnának, akik maguk nem látják (nem akarják látni) az ellentmondást elgondolásaik (elveik) és gyakorlati döntéseik között.

Nyelvtudás megszerzése (Milyen nyelven szokott beszélgetni a családjával, gyerekeivel?)

„...hát a nagyobb fiam ukrán iskolába jár azzal néha ukránul, mivel muszáj, mivel mostanában Ukrajnában, muszáj átállni, mert folytatódik ez a nagyon ukránság. Nyomják elfele a kisebbségeket. Csak azt nem értem, hogy miért?” (Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi)

Az ukrán tannyelvű iskola választásával a szülő azt szeretné elérni, hogy a gyereke bármilyen áron is, de elsajátítsa az ukrán nyelvet. S ezért bevallása szerint a családban is ukránul beszél gyerekeivel, a cél elérése végett.

Végezetül pedig egy olyan idézettel szeretném fejezni, ami jól tükrözi a jelenlegi oktatási lépések hatását a kárpátaljai magyar szülők tannyelv-választási döntéseire.

(Véleménye szerint a kárpátaljai magyaroknak meg kell-e tanulniuk ukránul/oruszul?)

„Mert ez egy több nemzetiségű ország, akkor ne kötelezzenek engem arra, ha nekem magyar az anyanyelvem, akkor úgy születtem, úgy tanultam, akkor engem ne kényszerítsenek, hogy megtanuljak japánul, azért mert ide jött egy japán. Ugyanúgy, ahogy az ukránok felvették ezt az ukrán-ságot, hogy Ukrajna, mer’ Ukrajna, meg mindenki beszéljen ukránul, de az emberek leéltek hetven, nyolcvan, vagy ötven évet magyarul, akkor próbálja meg őket valaki rákényszeríteni, amit ő nem akar.” (*Beregszász, ukrán tannyelvű, férfi*)

Hiszen elvben tiltakoznak a szülők az oktatási rendeletek, az „ukránosítás” ellen, azonban gyakorlatilag mégis alárendelik magukat ezen döntéseknek. Ha összevetjük a szülők tannyelv-választási motivációit a kárpátaljai magyar közösség társadalmi céljaival, akkor azt látjuk, hogy a szülők sok esetben ellentmondásba kerülnek magukkal.

3. Befejező gondolatok.

Az általam kiemelt motivációs tényezők, mint az idézetekből is látszott sokszor átfedésben vannak egymással, s szülői döntés meghozatalában sokszor együttesen vannak jelen.

Az ukrán állam és állami oktatáspolitikai véleménye, a nemzetállam kialakítására irányuló törekvései és cinikus hozzáállása a kérdéshez közismert, a sajtónak köszönhetően a kárpátaljai magyar politikusok, oktatáspolitikusok, nyelvészek és hiteles emberek véleménye is, egyedül csak a szülők tannyelv-választással kapcsolatos döntései, illetve ennek motiváló tényezői nem ismertek. Ezen kérdés hiányát próbálja pótolni jelen kutatás is.

IRODALOM

- Beregszászi Anikó 2002. *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. Budapest: ELTE. Doktori értekezés: kézirat.
- Csermicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csermicskó István–Göncz Lajos 2009. *Tannyelv-választás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Budapest: Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.
- Ferenc Viktória 2005. *A felsőoktatási tannyelv-választásnak mint oktatástervezési lépésnek a kérdése a kárpátaljai magyar kisebbség jövője szempontjából*. Diplomamunka: kézirat.

Encounter of fancy and reality in the decision of Transcarpathian Hungarian parents’ language selection

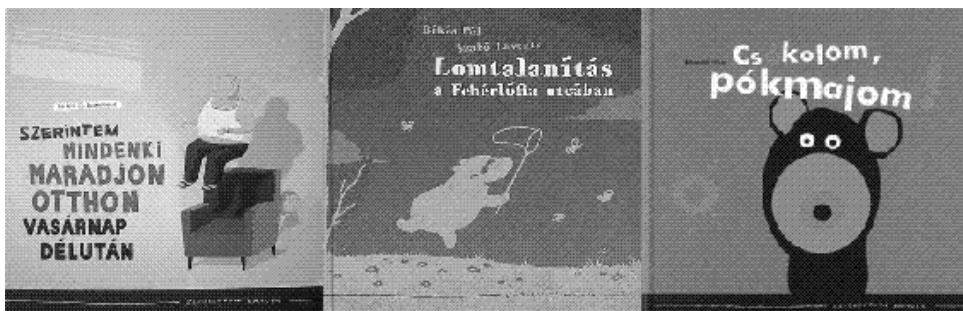
I deal with the role of language choice in elementary schools. My research questions is how this choice has influence on the reminisce and the social mobility of the Hungarian minority in Transcarpathia. My aim was to map out motivations of Transcarpathian Hungarian parents, and find answers why they choose Hungarian or Ukrainian schools for their children. To sum up my research findings it turned out that the most frequent parent’s motivations are hidden compensation, gaining good command of languages and social mobility.

Nyelvi identitás a hazai gyermekirodalomban

SZABÓ G. FERENC

Szeretném előrebocsátani, hogy mondandómban a gyermekirodalomnak csupán egyetlen vonatkozására kívánok szorítkozni, ez pedig a nyelv. A cím második feléről mint fejtegetésem kiindulópontjáról röviden mégis szót kell ejtenem. Magyarországon ma már igen sok gyermekkönyv jelenik meg, különösen ünnepek tájkán, színvonalukat tekintve azonban rendkívül nagy különbségeket mutatnak. Nagyszülő, szülő, sőt tanár legyen a talpán, aki ebben a kínálati káoszban magabiztosan képes eligazodni. A piaci érdekektől is diktált áradat kordában tartása aligha lehetséges, ám a mindenkori értékmentésre, a minőség fölkeresésére és méltatására igencsak szükség van. Erre szánta el magát 2001-ben a szakmai színvonalát azóta is töretlenül megtartó Csodaceruza című folyóirat, amely a 2004-es online változat létrehozása és szerteágazó gyermekkultúra-szervező tevékenysége mellett újabban gyermekkönyv-kiadással is gazdagítja tevékenységi körét (Szöllősi-Sándor 2004: 73–76). Voltaképpen ez utóbbi keltette föl igazán nyelvészeti kíváncsiságomat, hiszen itt már többszörös szűrőn is átesett irodalomról van szó. Megjelenésük időrendjében haladva ezek a következők:

1. Kiss Ottó–Baranyai András (2006): *Szerintem mindenki maradjon otthon vasárnap délután*; 2. Békés Pál–Szabó Levente (2007): *Lomtalanítás a Fehérlőfia utcában*; 3. Kárpáti Tibor (2007): *Csokolom, pókmajom!* (csodaceruza.com 2009).



Nyelvi szempontú boncolgatásukat metodikai indíttatásom okán az utolsóval kezdeném és az elsővel zárnám, ha az a terjedelmi korlátok közé férne. Minthogy nem fér, az utolsóról és az elsőről ezúttal csak érintőlegesen szólok. Kárpáti Tibor képeskönyvéről a tüzetesebb elemzést nélkülözve csupán ízelítőt szeretnék adni a rendkívül vegyes nyelvi színvonalú köszönési formák idézésével. Némelyek a nyelvi hagyományokat elevenítik föl, mégis üdítőleg hatnak az amúgy ellaposodott köszönési formáink gazdagítására: „Van szerencsém, kanalasgém!”, „Isten vele, pele!”, „Engedje meg, hogy köszöntsem, igen tisztelt ökörszem!”, „Ég áldja, kék bálna!”. Villantsunk föl néhány példát a nyelvhasználat árnyékos oldalán sorjázókból is: „Csumi, pumi!”, „Szióka, fióka!”, „Háj, harkály!”, „Cső, görény!”, „Csákány, csótány!”. Ez utóbbiak arról árulkodnak, hogy a kisgyermekeknek szánt képeskönyv olyan, mintha tényleg gyerekeknek szólna, ám valójában a vitatható nyelvi ízlésű felnőtteknek kíván megfelelni. A Kiss Ottó Baranyai András (illusztrátor) könyve a *Szerintem...*, a kiadó és a szerzők nyilatkozata szerint gyerekes apáknak szól, miközben 2007-ben elnyerte az Év Gyermekkönyve-díjat. A riasztóan abszurd mese tartalmának ismertetésétől ezúttal el kell tekintenem. Posztmodernnel keveredő minimalista nyelvezetének részleteit sem tudom ez alkalommal kibontani. Pusztán ízelítőként említem meg, hogy a 85 sornyi szövegben mintegy 50 összetett mondat

szerepel, s ezekben 18-szor fordul elő a *mert*, 16-szor a *hogy*, 13-szor a *de* kötőszó, lefedvén úgyszólván a teljes mondatkészletet. A könyv külleme olyan, mintha gyerekeknek szólna, s valóban szól gyerekekről is, de semmiképp sem nekik.

A felnőtteknek vagy gyerekeknek kérdése egyébként a *Csodaceruza* folyóirat működése során is fölmerült, a szerkesztők azonban egyértelműen a gyermekirodalom mellett tették le voksukat (Szöllősi–Sándor 2004). Úgy tűnik azonban, hogy könyvkiadásaik némelyikében ismét kiújulóban vannak a régi, akkor csupán vélelmezettnek bizonyult kór új tünetei. De fordítsuk most tekintetünket a 2007-es kiadású *Lomtalanítás a Fehérlófia utcában* című szintén modernként beharangozott, 6–10 éves korú kisiskolásoknak készült képeskönyvre. Ezúttal kétkedés nélkül állíthatjuk, hogy a korosztály megjelölése helyénvaló. Ami a történet tartalmát és tanulságát illeti talán túlságosan is gyerekkönyv. Üzenete: *”a gyerekek mások, amíg el nem rontják őket.”*

A szerző a lomtalanítás kapcsán nyíltan föl vállalja a nevelő szándékot, miszerint nem kell mindent kidobni, ahogyan arról az antropomorfizált nyugdíjas borz, a szomszédban lakó Szűcs Sebestyén vélekedik, mert némelyik használt holmi másoknak még értékes lehet. Az ő számára például a már kimustrált *„három és fél nagypettyes bakócat”* formázó fél tálca a praktikusságon túl egyéb fontos értéket is jelent: lelke van, mert múltjáról, történetéről mesél, és a maga módján szép is. Kis borz korában a zord nagybátyja lebeszélte a lepkegyűjtésről és az úgymond hasznot hajtó bélyeggyűjtésre ösztökölte. A váratlanul jött lomtalanítás nyugdíjasként döbbsentette rá Sebestyént, hogy azok a bizonyos bakócák beteljesíthetik gyermekkori álmait. A bölcs felismerésnek tanúi lehettek a házbéli, még el nem rontott gyerekek is, akiket valósággal elbűvölt a borz igazsága. A történet ugyan kissé bágyatag, nélkülözi a gyerekek számára oly vonzó meglepetéseket, a különlegeset és a titokzatosot, de az igenelhető életszemléletnek egyfajta mozaikdarabkáját kínálja a kicsiknek. Ilyenformán a hagyományosabbnak mondott docere elve érvényesül a mesében. Mindazonáltal értékzavaros jelenünkben ez inkább a könyv erényeként értékelhető. Emellett a szórákkoztató funkció számos eleme is föllelhető benne. Ilyen például a nyugdíjas borz önironikus szavajárása a *„bóóórzasztó”*. A beszédmódok változtatását a jellemábrázolás egyik ötletes eszközeként alkalmazza a szerző a két gyerek szereplő párbeszédében. Minthogy egyikük selypít, másikuk pedig racssol, beszédmódjuknak egymás ellen való kijátszása mulatságos pillanatokot idéz elő. Narrációs technikája révén így a kortárs modern gyermekirodalommal is rokonságot mutat (Dávid 2008: 22).

Ami a szűkebb értelemben vett nyelvi jellemzőket illeti, ritkaságszámba menő unikumként szolgál, hogy Békés Pál meséjének első változatát már 1986-ban megjelentette a Móra Kiadó a *Borz a sámlin* című mesegyűjtemény negyedik darabjaként. Kivételes lehetőség nyílik ezáltal a két szöveg nyelvi szempontú összevetésére. Első látásra is jól érzékelhető, hogy a mese szövegének szerkezeti felépítésében semmilyen változás nem történt. A mondat szintjén mutatkozik némi szerkezeti kiigazítás, a módosítások zöme azonban érthető módon túlnyomórészt a szóhasználatot és a szószerkezetek alkalmazását érinti. A változtatások jelentős részét vélhetően stiláris megfontolások indukálták jelenlegi életviszonyaink adekvátabb módon való kifejezésére. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az érettebb szerzői látásmód motívuma sem. Következzenek hát példák párosával – elől a régi, mellette az új: *„nagybátyja”* → *„zord nagybátyja”*. A jelzős változat hitelesebben utal a tilalom elfogadásának kényszerűségére. – *„az öreg véleménye”* → *„az öreg szava”*. Az előző példa funkciójával rokonítható; *„lepkés bélyegek”* → *„pillangómintás bélyegek”*. Az új szerkezet alkalmasabb az esztétikai vonzerő érzékeltetésére; *„pöttyös szoknyás kislány”* → *„copfos kislány”*. A hajviselet emblematisztikussága időtállóbb, mint a divat által diktált gyakori változásnak kitett ruházat. A frissebb nyelvi

módosulatoknak egy másik vonulata az előzőktől eltérően stílusbeli visszalépést, esetenként nyelvi elszegényedést von maga után: „*hollandi úrhajós sorozat*” → „*holland úrhajós sorozat*”. A *hollandi* találóbban érzékeltette a melléknévi szerep itteni kizárólagosságát, mint a látványosabban kettős szófajú *holland* változat tágabb jelentésterjedelme. Ezenkívül az *i*-képzős melléknév itt valamiféle archaikus többletjelentéssel is rendelkezvén az ócskaság képzetét is kelti. A *kacatot-vacakot* egyedi játékossága ugyancsak elenyészik a szimpla *vacakot* szó használata során, mint ahogy egy jóízű, ismerős mesei kellék, a „*hanem, hogy a szót ne szaporítsam*” is áldozatul esik az újításnak. Egy helyénvaló frazéma, „*a vesémbé akar látni*” is kitöröltetik az újabb változathoz, pedig köztudott, hogy az ilyen képes kifejezések mennyire becsesek épp a gyerekek kifejezéskincsének gyarapításában. E szűkítő eljárás folyamányaiban már-már a minimalizmusra való törekvés tünetei érhetők tetten, ami azonban ehhez a meséhez nem illik.

Némi aggodalomra adhatna okot, ha az idősík változásának érzékeltetésére szánt nyelvi eszközök mindegyike a nyelvi elszívárosodás mementója volna. Szerencsére akad köztük olyan is, amelyik mérnöki pontossággal konstatálja a bennünket körülvevő világ egy kicsiny, de igen jellemző részletét: „...*elnézegette udvarunk díszét, a leandert*” → „*elnézegette a tikkadt bokrot az udvaron*”

Külön csoportba sorolhatók azok a nyelvi korrekciók, amelyek jöllehet visszatükrözik jelenlegi társadalmi mentalitásunk egyik elharapódzó jellemzőjét; a mese tartalmi vonatkozásaiban föl vállalt iránymutató funkció általuk nem jut kifejezésre. Ellenkezőleg, hatásuk nyomán olyan emberi és társadalmi attitűdök is fölsejlenek – szerencsére csak csekély mértékben –, amelyek akaratlanul is fals vágányra állíthatják a gyerekek nyelvhasználatát, esetleg magatartását is. Mindazonáltal megemlítendő, hogy pusztán csak az átdolgozott mű olvasásakor jelenlétük és hatásuk kevésbé szembeütő, mint így, a két meseváltozat egybevetésekor.

Vegyük sorra a nyelvhasználatra legalábbis visszás módon ható megújított változatokat: „*Én is ott álltam*” → „*én is ott voltam*”. A tanulói fogalmazásokból jól ismert jelenség a *van* ige használatának túlterheltsége. Enyhítésére igen gyakran épp az *áll* igét szokták ajánlani a magyartanárok, amikor azt a szövegkörnyezet megengedi. Esetünkben éppen megengedi.

A „*törött, szakadt, romlott, kopott, kiszolgált és színehagyott, elaggott, molyrágta*” kitűnő jelzői halmozáshoz jól illik az 1986-os *holmi*, mert maga is kissé archaikus töltetű, ráadásul rendelkezik pejoratív jelentésárnyalattal is, ami ezúttal külön nyereség. Az újabb mesében felbukkanó *cucc* azonban inkább a még használatos, éppen nálunk lévő dolgok megnevezésére szokványos. A nyelvi attitűdöket befolyásoló eszközök sorában említhető még a következő: „*sikeresen elcserélt*” → „*vásárt csinált semmi perc alatt*”. Ezúttal nem zsugorodott, hanem bővült a mondat. Az a kérdés, vajon megérte-e. Az idézet második felében szereplő közhelyszerű, bizonyos rétegnyelvek kifejezéskészletébe illeszkedő nyelvi panel használatának kedvéért bizonyosan nem. A nyelvi stílus élénkítésére pedig egyéb eszközök is rendelkezésre állnak.

A gyermek magatartására is hatást gyakorló nyelvi eszközök példái a következők: „*megkezdődött a válogatás*” → „*rávetették magukat a lomra*”; „*tegnap szakadt ugrókötéltre tett szert*” → „*tegnap a szakadt ugrókötelet zsákmányolta*”; „*Jó lesz ez még valamire, mondta a kislány*.” → „*A kislány erre lecsapott*.” Mind a ráveti magát, mind a zsákmányol, mind a lecsapott rá gyermekek cselekvéseinek minősítésére irányuló kontextusban fordul elő. A rámenősség és bizonyos mértékig az agresszivitás képzetétől sem mentes cselekvések ezúttal szerencsére csupán a lomra irányulnak és nem élőlényre, de nem tekinthetünk el attól sem, hogy ez egy antropomorfizált mese,

ami gyerekeknek szól valóban. A kiadvány egésze mindazonáltal most sem mentes teljesen a „gyerekeknek vagy felnőtteknek” polémia eshetőségétől. Ennek oka a nagyapák régimódi képi világát idéző illusztrációkban keresendő. Mindenesetre olyan mesekönyv, ami tartalmára nézve hagyományos, nyelvét illetően a modernnek mondott irányzatok némelyikéhez igyekszik igazodni. És ez utóbbi a nagy kérdés, ami az éppen csak megérintett másik két könyv esetében még hangsúlyozottabban érvényes: a rövidtávra szóló olvasási kedv felélesztésének oltárán fölláldozható-e a nyelvi példaadás, az igényesség támasztotta nyelvi önazonosság.

IRODALOM

csodaceruza.com 2009:

http://www.csodaceruza.com/cikk_csodaceruzakonyvek.html; 2009. március 14.

Dávid Ádám 2008: Lomtalanítás a Párizsi Nemzeti Könyvtárban. In: *Irodalmi Jelen* 2008/8: 22.

<http://www.napocska.hu/buksi/site/index.php?page=korabbicikkek&id=59>; 2009. február 21.

Szöllősi Adrienne–Sándor Csilla 2004. Komoly gyerekségek – Sándor Csillával, a Csodaceruza című folyóirat főszerkesztőjével Szöllősi Adrienne beszélget. In: *Szépirodalmi Figyelő, Irodalmi, kritikai, szemlélő folyóirat* 2004/1: 73–6.

Lingual identity in children's literature in Hungary

A children's literature journal for adults named „Miracle Pencil” started its existence in 2001. Its multifold activity in organizing children's culture, its sphere of activity is enriched by publication of children's books starting in 2006.

From among his publication the aim of the author of this article was the lingual analysis of a story-book entitled „Clearing the Son of White Horse Street”(2007) written by Pál Békés Levente Szabó.

As the first variety of the tale has already appeared in 1986. there was an opportunity for the comparison of the lingual worlds of the two time plains.

A délvidéki magyarság multietnikai — nyelvi környezete

TAKÁCS ZOLTÁN

Bevezetés

A tanulmány a délvidéki magyarság (idegen) nyelvi attitűd-vizsgálatával foglalkozik. A 2001-ben végzett Mozaik 2001¹ kutatás másodelemzésével újabb, a délvidéki magyarság multietnikai — nyelvi környezetét jelentősen befolyásoló tényezők, összefüggések bemutatására kerül sor.

A kétnyelvűség polémiája

Számos vajdasági kisebbségkutatás foglalkozott már a kétnyelvűség, mint alapvető társadalmi- ill. szociolingvisztikai jelenség kérdésével. Sajnos, igen jelentős regionális egyenlőtlenségek jelentkeznek a fiatalság nyelvi-nyelvtanulási és beszédképességeit illetően. A nyelvi attitűdök a vajdasági magyarság két alapvető kategóriájának, mégpedig a tömbmagyarság és szórvány függvényében változnak:

– A tömbmagyarság fiataljait (A Tisza-mente magyar érdekeltségű önkormányzatai: Magyarkanizsa, Zenta, Ada, Csóka, Óbecse és Szabadka, Kishegyes, Topolya képviselik a régió tömbmagyarságát) alapjában véve jellemzi a környezetnyelv iránt tanúsított magas fokú averzió. A fiatalok kizárólag magyar középiskolába, magyar (a szerény választék ellenére is) karokra iratkoznak, csak hogy kiküszöböljék a környezetnyelv általi személyes marginalizálódásuk fokozódását, a mind nyelvi, mind lélektani szempontból negatív tapasztalatok halmozását. Sokkal szívesebben tanulnak inkább más idegen nyelvet, gyakran jobban is beszélnek azt, mint magát a környezetnyelvként „számon kért” szerb nyelvet. Külön említést érdemelnének az anyaországban tanuló diákjaink, akik vállalják az *utazás és az ingázó, „kétlaki” életmód minden nyűgét.*² Az effajta magatartást kiváltó okok igen sokrétűek és komplexek, értelmezésük is specifikus: „*a kisebbségkutatást, mint valódi interdiszciplináris kutatási területet – hasonlóan a területi vagy a környezeti tudományokhoz – vizsgálati célterületének sajátosságai határozzák meg. A vizsgált etnikai folyamatok, jelenségek, az interetnikus viszonyokat meghatározó ideológiák, politikai programok – mint pl. a nacionalizmus, multikulturalizmus vagy a kisebbségi célcsoportok rokon és közös elemei, tulajdonságai – szükségessé teszik a különböző tudományágak módszereinek, fogalmainak, megközelítéseinek összehangolását, együttes alkalmazását.*”³

– A szórványra jellemző nemzeti identitás megcsorbulása magával hoz egy – a nyelvi magatartás vizsgálata során kifejezésre jutó pozitív értelemben vett „érzéketlenséget”, mivel a fiatalok eleve heterogénebb nyelvi – és etnikai környezetben forognak, és alkalmazkodni kényszerülnek (ez jellemző azokra a településekre is, ahol a magyarság csak relatív többségben képviselteti magát).

A két elkülönített kategória teljesen eltérő társadalmi érvényesülési feltételekkel és körülményekkel rendelkezik. Mikes 2003-as tanulmányában⁴ a következőképpen értelmezi a kétnyelvűség érvényesülésre gyakorolt hatását: a környezetnyelvet is beszélő gyermeket gazdagabb nyelvi hatás éri, mint azt, aki csak egy nyelvet sajátít el. A kétnyelvűségi helyzetek különböző, változatos és gazdagabb tapasztalatszerzésre adnak lehetőséget, és ez kedvezően hat a gyermek értelmi fejlődésére és ez által beszédfejlődésére is. A kétnyelvű egyén a harmadik vagy a negyedik nyelv tanulásakor már eleve jobb eséllyel indul, nagyobb nyelvi ismeret-és készségizmazzal, mint egynyelvű társa. Két nyelvi rendszerből többet tud felhasználni, általánosítani, több és változatosabb, összetettebb nyelvtanulási stratégiával rendelkezik, és nagyobb a

gyakorlata a forma és jelentés megkülönböztetés terén is. Mindez felgyorsítja és megkönnyíti a nyelv elsajátításának folyamatát. Mikes kutatásai egyértelműen rámutatnak erre a jelenségre. Ha ez azonban kivétel nélkül lenne érvényes közösségünkre, a vajdasági fiatalok sokkal jobban tudnának, tanulnának idegen nyelveket, és nem lenne sokszor gond az „anyanyelvi határokon” túlmenő környezetbeli érvényesüléssel. A (magyar) közösségek, annak függvényében, hogy a magyarság milyen arányban képviselteti magát, változó nyelvi magatartásformát tanúsítanak. A tanulmány célja, hogy rámutasson arra, hogy egy létező többnyelvűség, kényszerű etnikai-, nyelvi környezet miként képes más nyelvekkel kialakított kapcsolatokat, nyelvi beállítottságot formálni, tudatos nyelvtanulási hajlandóságot megerősíteni.

A kutatás módszertana — idegen nyelv, avagy idegen környezetnyelv?!

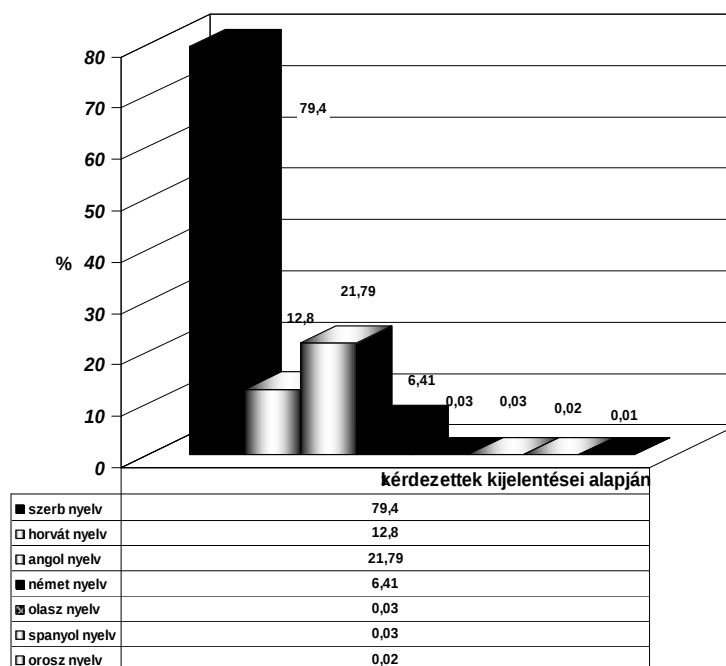
A kutatási probléma a délvidéki magyar fiatalság idegen nyelvek iránt tanúsított magatartás-vizsgálatához kapcsolódik. A probléma kiinduló pontját a kétnyelvűség képezi, tanulmányokkal alátámasztva a jelenség más idegen nyelvekre gyakorolt nem elhanyagolandó hatását.

A tanulmány alapfeltevése a kutatási problémából kiindulva, hogy jelentős összefüggés van a vajdasági magyar fiatalság idegen nyelv tudása és szerb nyelv tudása között. További hipotézisekkel és azok szignifikáns, illetve esettől függően statisztikailag kevésbé jelentős összefüggéseikkel pedig, a nyelvi attitűdök bemutatása, megfogalmazása a cél.

A kérdőíves felmérés során 1017 fős minta lekérdezésére került sor a 2001-es évben, amely valójában a mintegy 170 kérdést taglaló „*Fiatalok a Kárpát-medencében*” című kérdőíves felmérés töredékét képezi, csak a felmerült kutatási probléma témájához merít adatokat. A kutatás csak a vajdasági fiatalságra, illetve azon belül is a magyar fiatalságra vonatkozó kérdésekkel foglalkozik, a társadalmi jelentőségű — és egyéb magatartásvizsgálatok közül is a fiatalok idegen nyelvhasználatáról kifejtett véleményével. A mintára jellemző néhány fontosabb adat: 1972-1986 között született fiatalok (azzal, hogy az adatbázis a további feltevések elemzése miatt 2 korcsoportra lett elkülönítve: 1. korcsoport — idősebb generáció: 1972-1979, és 2. korcsoport — fiatalabb generáció: 1980-1986). A nemek közti relatív megoszlás 48,57% nő : 51,43% férfi, az iskolavégzettséget illetően, pedig a következő a független változók aránya: általános iskola 39%, szakmunkásképző 13,1%, szakközépiskola 19,8%, gimnázium 10,8%, főiskola 10,2%, egyetem 7,1%. Több függő változó is bekerült a modellbe, első sorban az egyes idegen nyelvekkel, valamint a környezetnyelvvvel kapcsolatos változók, idegen nyelv különórák, számítógéphasználat, stb. A változók összefüggéseit kereszt - és korrelációs táblák elemzik, amelyek a hipotézisek elfogadását, illetve elvetését szolgálják, ezzel együtt pedig a tanulmány következtetéseinek megfogalmazásához járulnak hozzá.

Nyelvi attitűdök – frekvencia vizsgálatok

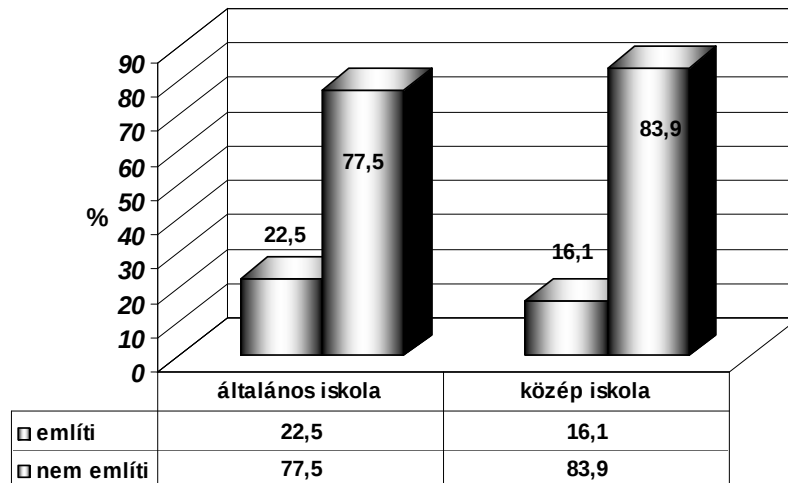
1. diagram. A „jól beszélt” nyelvek (környezet és idegen nyelvek) a vajdasági fiatalok körében (Forrás: Mozaik, 2001)



Amint az a fenti grafikonból is látszik: a vajdasági fiatalok a „jól beszélt” nyelvek kategóriája alapján, magukat legtöbbször (a szerb nyelv, mint környezetnyelv után) az angol nyelv és német nyelv kategóriájába sorolják. A fiatalok 79%-a említi csak a szerb mint környezetnyelvet a jól beszélt nyelvek között. Ez a százalékszám rámutat a tanulmány kezdő gondolataiban megfogalmazottakra, azaz *a délvidéki magyar fiatalságnak igen is problémái vannak a szerb nyelvvel (főleg azokban a községekben, régiókban, ahol a magyarság abszolút többségben van jelen)*. Nem beszéli, pontosabban magáról nem állítja minden vajdasági fiatal, hogy jól beszélne a környezet nyelvét. A horvát nyelv esete specifikus⁵. Minimális számban jelentkeznek más idegen nyelvek, mint pl.: olasz, francia, spanyol, orosz. Ezek iskolában történő oktatása is némileg hátrányos helyzetben van, másrészt nem is tartoznak a favorizált idegen nyelvek listájára, mint pl. az angol és némiképp a német nyelv. Az orosz nyelv mára már teljesen jelentőségét veszítette.⁶ Az angol nyelv hódít leginkább teret a fiatalság körében.

Az általános iskolai és középiskolai tanulmányok során a fiatalok jelentős része járt nyelvrára. Az általános iskolában a matematika, számítástechnika, hittan, stb. mellett a fiatalok 22,5%-a említi, hogy járt idegen nyelv órára is. A középiskolai részarány kicsit alacsonyabb. Később részletesebben elemezzük a különórák és az idegen nyelv közötti vélhetően pozitív összefüggéseket. A válaszadók válaszaiból is láthatjuk, hogy a számítógép mára már egyike a legfontosabb tanulást, tanulási folyamatot segítő eszközöknek, így a nyelvtanulásának is. Az arány 50-50% körül mozog.

2. diagram. Nyelvórák általános és középiskolában
(Forrás: Mozaik, 2001)



Megfogalmazott hipotézisek

1. hipotézis — Korcsoportok nyelvtudása

Kiindulási pontként azt feltételezzük, hogy vélhetően különbség mutatkozik a két különválasztott korcsoport között. A felvetés alapját az angol nyelv későbbi térhódítása képezi. Ezért feltételezzük, hogy a fiatalabb generáció jobban beszél angolul, míg a 30 év körüliek kevésbé beszélik ezt az idegen nyelvet.

Magyarázat: A felvetés nem helytálló – a két korcsoport nyelvismerete között nincs szignifikáns különbség. Ugyanez elmondható a szerb nyelvre is, tehát nem jelentkezik a korcsoportok között ez esetben sem statisztikailag jelentős eltérés. A második feltevéssel tovább elemezzük az idegen nyelvekkel kapcsolatos ismereteinket.

2. hipotézis — Nők és férfiak beszédkészségei az angol nyelv területén

A második alapfeltevés, hogy létezik szignifikáns eltérés a nemek között, a beszélt idegen nyelv alapján. A mintában szinte megegyező részarányban vettek részt a két nem képviselői. Gyakran találkozunk olyan tudományos állításokkal, amelyek a gyengébbik nem képviselőinek nyelvtanulási, nyelvelsajátítási készségeit a férfiak fölé helyezik.

Magyarázat: A felvetést, hogy: „Van-e férfi és nő nyelvtudása között statisztikailag jelentős különbség?”, illetve, hogy az angol nyelvet, mint idegen nyelvet a nők jobban beszélnék, a hí-próba eredményei alapján, elvetjük.

3. hipotézis — Idegen- és környezetnyelv viszonya

A harmadik feltevés képezi a tanulmány központi vizsgálódását. A magyar ajkú fiatalok, akik jól beszélik a környezet nyelvét is, azaz a szerb nyelvet (a kétnyelvűség méltó hordozói), a tanulmány feltevése szerint az angol nyelvet is jól beszélik.

Magyarázat: 99%-os biztonsági fok mellett elfogadható a hipotézis. Aki jól beszél angolul, az jól beszél szerbül is. Tehát, ha azt nem is állíthatjuk, hogy csak az beszél idegen nyelveket, aki szerbül is tud, de azt igen, hogy a szerbül is beszélők inkább beszélnek idegen nyelveken (angolul) mint a nem beszélők. Ezzel alátámaszthatjuk a kétnyelvűséggel kapcsolatos ismereteinket. Azok a magyar ajkú fiatalok, akik megfelelőképpen el tudják sajátítani a környezet nyelvét, fogékonyabbak lesznek további nyelvek tanulására is.⁷

4. hipotézis — Nyelvóra és nyelvtudás közti viszony a vajdasági fiatalok körében

A kérdések között szerepeltek olyan magatartás vizsgálatok is, amelyek a kérdezettek általános- és középiskolai különóra –szokásait taglalták. A megkérdezetteknek több lehetőség közül kellett pl.: az idegen nyelv, matematika, számítástechnika, hittan, stb. azokat bejelölni, amelyekre iskolai tanulmányaik során rendszerességgel jártak. A tanulmány ezen hipotézise feltételezi a pozitív korrelációt az idegen nyelv különórára járók és az idegen nyelvet jól beszélők között. Tehát, a feltevés szerint az idegen nyelvórának pozitív hatással kell lenni a nyelvtudásra.

Magyarázat: Mivel a hí-próba 0, 000, így szignifikáns kapcsolatról beszélhetünk, és előrevehetjük a korrelációt, valamint a fentiekben említett felvetést elfogadjuk. Hasznosnak mondható a különóra, főleg azok körében, akik már általános iskolai tanulmányaik során említik a nyelvórát. A kérdezettek 48%-a említi, hogy járt különórára, és jól is beszél angolul, míg csak 16% azok aránya, akik általános iskolai tanulmányaik során nem jártak idegen nyelvórára és mégis jól beszélnek angolul. Középiskolai tanulmányok során kevesebb személy (100) említi, hogy járt volna nyelvórára, mint az általános iskolában (173), viszont az előzőek közül 53% említi a kategórián belül, hogy jól beszél angolul, és csak 20,5% beszél jól angol nyelven különóra „nélkül”. Másrészt, a különóra járók száma alig valamivel kisebb, mint az angolul tudóké (főleg az általános iskolai tanulmányokat megfigyelve). Így a feltevés — miszerint a nyelvóra „jótékony” hatással bír, tehát „használt valamicskét a nyelvtanulás, és az egyének beszédképességét illető előrehaladásban — elfogadható.

5. hipotézis — Számítógép és idegen nyelv-ismeret

Feltételezzük, hogy a fiatalság tanulmányaira, így adott esetben a nyelvi prosperálásra is hatást gyakorol a XXI. század tudás- és technika-orientált társadalma. A feltevés szerint a számítógépet használó fiatalok jobban beszélnek angolul. Ez igaz lehet más idegen nyelvekre is, de mi megmaradunk a tanulmány által, egyrészt reprezentáltságot illetően is, másrészt társadalom-gazdasági jelentősége miatt vizsgált – az angol nyelvnél.

Magyarázat: A hipotézist 100%-os biztonsági fok mellett elfogadjuk, és állíthatjuk, hogy a számítógépet használó vajdasági fiatalok jobban beszélnek angolul. 79%-a az angolul jól beszélőknek említi, hogy használ számítógépet, és csak 20,4%, aki nem használ gépet, és mégis jól beszél, (attól eltekintve, hogy az esetszám viszonylag alacsony(45)). Ennek hátterében számos társadalmi jelentőségű változás áll, amely alapján véve jellemzi, egyrészt a fiatalabb generációk tanulási módszereit, másrészt az iskolai követelményeket. Mára már számos on-line szótár áll a nyelveket tanulók rendelkezésére, nem kell feltétlenül a polcon nyelvtan könyvvel, szótárral rendelkezni a tanulásához, ugyanis számos e-könyv áll a nyelvet tanulók részére. A hangkazetták is mára már a múlté. Helyettük számítógépes programok által működtetett audio-felvételek, Internetről letölthető hanganyagok segítik a nyelvtanulást. Az internet turbulens térhódításának köszönve, a nagy globális hálón az angol nyelv a kommunikáció nélkülözhetetlen eszközévé vált. Gazdasági tranzakcióktól kezdve, baráti csevegésekig minden lebonyolítható, ha az ember némiképpen ért a számítógépekhez. Ezzel tehát igazoltuk a feltevésünk helytállóságát.

Következtetések

A nyelvismeret fontossága - legyen szó bármilyen összetételű, vegyes, vagy etnikailag homogén környezetről - megkérdőjelezhetetlen. Az etnikai környezet sajátosságai, egyfelől megkövetelik az egyéntől a környezet nyelvének ismeretét a társadalmi kommunikáció megteremtése miatt, ahol maga az érdekérvényesítés, az egyén érvényesülése valósul meg ez által, másfelől a társadalom „nyitottsága” újabb- és újabb

lehetőségeket kínál az egyének számára az önmegvalósításra egy globális „soknyelvű” multietnikai szintén.

Abban az esetben, ha társadalom nem képes megfelelően, tudatosan kezelni az említett problémát, gyakran kerül kiszolgáltatott helyzetbe az egyén. A vajdasági magyarság évtizedeken át fokozódó súlyvesztésének egyik alappozmánya a társadalom által generált nyelvi akadályok, egyenlőtlenségek felszínre kerülése, marginalizálódás folyamatának felerősödése. A kifejezetten regionális alapú egyenlőtlenségek hordozói az abszolút többségű magyarok települései, községei. A régió fiataljainak nyelvi habitusát és magatartását a teljes vajdasági magyarsággal ellentétben, a kétnyelvűség helyett egy kényszerű, sokszor választott kétlakosság árnyékolja, mely a kiutat az anyanyelv minduntalan keresésében látja. Jelen tanulmány nem ezen regionális és etnikai diszproporciók taglalásának céljából készült, sokkal inkább a vajdasági magyarságot (nagy általánosságban) érintő, etnikai – és nyelvi környezetéből fakadó problémák kitérőgálásának, a vajdasági magyar fiatalság nyelvi magatartásának megismerése és bemutatása céljából. A felmérés nem tesz különbséget „abszolút”, illetve „relatív” magyar környezet között. A vajdasági magyar fiatalságot reprezentálja.

A vajdasági magyar fiatalság nyelvi habitusát vizsgálva, a vajdasági fiatalok a „jól beszélt” nyelvek kategóriája alapján, magukat legtöbbször (a szerb nyelv, mint környezetnyelv után) az angol nyelv és német nyelv kategóriájába sorolják. A fiatalok 79%-a említi csak a szerbet, mint környezetnyelvet a jól beszélt nyelvek között. Itt mutatkozik meg a fentiekben említett regionális alapokon létrejött egyenlőtlenség, mert bármennyire is környezetnyelvről lévén szó, nem tanul meg minden fiatal szerbül. És ez különbség nélkül jellemző a minta viszonylag széles skálán mozgó — 1972 és 1986 között született fiatalokra egyaránt. Az angol nyelv térhódítása ezen generációk felcseperedésével kezd mind kifejezettebbé válni.

A kétnyelvűség méltó hordozói azok a magyar ajkú fiatalok, akik jól beszélnek a környezet nyelvét, és mindez mellett, a tanulmány bizonyításai alapján, az angol nyelvet is jól beszélnek. Ők azok, akik megfelelőképpen el tudják sajátítani a környezet nyelvét, mindenféle társadalmi – és egyéb averzió, és környezetnyelvvél szemben tanúsított fenntartás nélkül, és fogékonyabbak további nyelvek tanulására. Ez az állítás képezi valójában a tanulmány fókuszát.

A vajdasági magyar fiatalok tipikus karrier-útjainak alakulása egyértelműen kapcsolatba hozhatóak a jellegzetes nyelvtudás-típusokkal, amelyeket a fiatalok képviselnek. Gábrity 2007-es empirikus kutatásaiban a *sikeres karrier* feltételezi: az anyanyelv kitűnő (jeles), az államnyelv szintén kitűnő (jeles) ismeretét, majd további egy idegen nyelv közép vagy felsőfokú, és a második idegen nyelv „jó” ismeretét. Az anyanyelvüket jól, az államnyelvet elégségesen és egy idegen nyelvet középfokon ismerő vajdasági fiatalok *középszerű karriert* futnak be. *Sikertelen szakmai előrehaladás* nehezíti azon fiatalok helyzetét, akik keverik a két állandó használatban levő (magyar és szerb) nyelvet, és gyengén, infunkcionálisan rendelkeznek egy idegen nyelvvel (Gábrity, 2007). Egyértelmű, hogy a „nyelvi barikádok” a fiatalok érvényesülési esélyeit zsugorítják. Itt kétirányú mozgás, pontosabban fejlődés és visszafejlődés figyelhető meg. Az e téren marginalizálódott közösség teljes szemléletváltása elkerülhetetlen és imperatívusként kezelendő. Tudatossá kell, hogy váljon a nyelvtanulás, hangsúlyt kell fektetni a környezetnyelv és kétnyelvűség problémájára. Az oktatási rendszer jelentős megreformálásával, tudatos nyelvtanítással, az idegen nyelvek oktatásának szentelt külön figyelemmel, lehetséges nem csak kétnyelvű, akár három vagy négy nyelvet is ismerő, a szűkebb környezeti feltételeken túl a globális viszonylatokhoz is adaptálódni tudó ifjúság kinevelése.

¹ A Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka archívuma: „MOZAIK 2001 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében” c. felmérés többváltozós statisztikai módszerekkel történő másodelemzése.

² Rajsli 2003: 215 – 228.

³ Szarka 2003: 11 – 18.

⁴ Mikes 2003: 159 – 185.

⁵ A horvát nyelvvel nem foglalkozik a tanulmány, mivel annak a tanulmány által definiált cél értelmében nincs külön jelentősége. Másodszorban nem is lehet éles határt húzni szerbül jól beszélő és horvátul jól beszélő között, mivel valójában egy és ugyanazon nyelvről van szó, eltekintve a horvát nyelvben az elmúlt 15 évben „generált” nyelvújítástól. Így a felelőtlen következtetések levonását elkerülve, az elemzést nem terjesztjük ki e téren.

⁶ Néhány évtizedre visszavezetve az elemzéseket (számadatokkal nem argumentálva), jelentős transzformáció figyelhető meg az idegen nyelvek „státuszát” illetően (ezek hátterében természetesen társadalom-gazdasági és egyéb tényezők álltak és állnak ma is). Vajdaságra jellemző volt a német nyelv dominanciája, ami mára szintén veszített jelentőségéből, viszont az orosz nyelvvel szemben még tanulják a fiatalok.

⁷ Általános társadalmi jelenség a szerb fiatalok körében, hogy mindennapos kapcsolatban állnak az angol nyelvvel, ebből kifolyólag, Délkelet- és Közép-Európában a szerbek tudnak legjobban angolul. Tájékoztató ország-tanulmány - Szerbia és Montenegró; Budapest, 2005.

IRODALOM

Gábrity Molnár Irén 2007: Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: Mandel Kinga–Csata Zsombor (szerk.) *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*: 132–172.

Mikes Melánia 2003. A kétnyelvűség fejlesztése a vajdasági óvodákban. In: Gábrity–Mirnics, szerk. 2003. *Kisebbségi Létjelenségek*. Szabadka: MTT Könyvtár. 159–185.

Rajsli Ilona 2003. Nyelvi attitűdvizsgálatok a vajdasági fiatalok körében. In: Gábrity–Mirnics, szerk. 2003. *Kisebbségi Létjelenségek*. Szabadka: MTT Könyvtár. 215–228.

Szarka László 2003. Etnopolitikai alternatívák és az integráció. In: Gábrity–Mirnics, szerk. 2003. *Kisebbségi Létjelenségek*. Szabadka: MTT Könyvtár. 11–18.

Tájékoztató ország-tanulmány – Szerbia és Montenegró; Budapest; 2005.

Multicultural – language environment of Hungarian minority of the Southern Region

Multiculturalism is more and more in the scope of interest of many scientific, primarily social disciplines. Within this framework, the multicultural environment in social community is the imperative of the present and the future. The behaviour of language learning, the spatial skills for languages is different in this multicultural environment of Hungarian minority of the Southern Region (Délvidék). The essay provides an insight into the general situation of the minority's language learning situation, the existing problems, and perspectives.

Identitás és anyanyelvhasználat a szlovákiai magyar egyetemisták¹ körében

TÓTH ERZSÉBET FANNI ÉS MORVAI TÜNDE

Bevezetés

A szlovákiai egyetemeken tanuló magyar nemzetiségű hallgatók száma nappali tagozaton² (6164 fő), mely arányaiban (4,7%)³ a szlovákiai magyarság létszámát tekintve az országos szint alatti (13,7%)⁴.

A szlovákiai magyar egyetemisták azonban nem csak Szlovákiában tanulnak. A szomszédos államok közül Csehországban és Magyarországon nagy számú magyar nemzetiségű hallgató folytat felsőfokú tanulmányokat. Pontos adatokat a külföldön tanuló szlovákiai magyar nemzetiségű hallgatókról azonban nehéz közölni.

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók 15%-a volt a 2006/2007-es tanévben szlovák állampolgár. Feltételezhetően közülük a döntő többség magyar nemzetiségű. A 15%-nyi szlovák állampolgár, megközelítőleg 2537 szlovákiai magyar hallgatót jelent a 2008/2009-es számszerű adatokra levetítve (a 16916 Magyarországon tanuló külföldi hallgatóból).

A csehországi adatokból nehéz megállapítani, hogy az ott tanuló hallgatók között mennyi a magyar nemzetiségű. A Csehországi Statisztikai Hivatal az állampolgárság szerint tartja nyilván a külföldi hallgatók összetételét. Ez alapján a külföldi hallgatók 67%-a szlovák állampolgár (2006/2007-es tanévben). A számok tükrében: 27580 csehországi külföldi hallgatóból 18478 szlovák állampolgár. Feltételezésünk szerint a Csehországban tanuló szlovákiai magyar hallgatók száma feltételezhetően (amennyiben a 9,7%-os szlovákiai magyarság összlakosságra vonatkozó adatait vesszük figyelembe) 1792 fő.

Az egyéb országokban tanuló hallgatók számát nem lehet még felbecsülni sem. A világ bármely országának egyetemén folytathatnak tanulmányokat, melyről nem vezetnek nyilvántartást. Ennek ellenére megpróbáltuk minél több országba eljuttatni kérdőívünket. A minta leírásában láthatjuk, hogy a kitöltött kérdőívek 2,6%-át töltötte ki a fent említett három országon kívül tanuló egyetemista. Ezt az arány nem jelenti azt, hogy ilyen arányban lennének jelen a külföldi felsőoktatásban a szlovákiai magyarok. Feltételezésünk az, hogy a hazai, szlovákiai egyetemeken tanuló hallgatók száma a csehországi és magyarországi hallgatókkal együtt jelentősen növeli a szlovákiai magyarság felsőoktatásban résztvevő arányait. Az országok statisztikai adatai alapján készített számítások is azt mutatják, hogy Csehországban és Magyarországon közel annyi szlovákiai magyar tanul, mint Szlovákiában. Becsléseink szerint 4329 szlovákiai magyar tanul a csehországi és magyarországi egyetemeken együttevén. Ezért is volt elengedhetetlen a felvidéki magyar ifjúság kutatásához bevonni a Csehországban és Magyarországon tanulókat is. A két szomszédos országban tanuló hallgatók magas aránya nem véletlen. A szlovákiai magyar végzős középiskolások három különböző nyelvű ország egyetemei közül választhatnak, melynek oka főként a nyelvismeret. Magyarországon az anyanyelven tanulás lehetősége, míg Csehországban a szlovák nyelvhez legközelebb álló cseh nyelv növeli meg a szlovákiai magyarok körében a külföldön tanulás hajlandóságát. Csehország és Szlovákia szétválását követően a cseh területeken működő egyetemek magas oktatási színvonaluknak (lásd a prágai Károly Egyetem) és a kedvező ösztöndíjrendszerüknek köszönhetően továbbra is alternatívaként maradt meg a szlovák állampolgárok, egyúttal a szlovákiai magyarok számára is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozást követően az állampolgárság figyelmen kívül hagyásával az oktatáshoz való egyenlőbb hozzáférés (pl. szociális juttatások) tovább növelte a szomszédos országokban való továbbtanulási esélyeket.

Ezek az indokok szolgálnak alapul ahhoz, hogy nem lehet teljes képet kapni a

szlovákiai magyar egyetemisták gondolkodásvilágáról a külföldön tanulók megkérdezése nélkül.

A különböző országokban tanuló hallgatók vélhetőleg másként gondolkodnak környezeti hatásuknak köszönhetően bizonyos kérdésekről. A Csehországban és Magyarországon tanuló egyetemisták között feltételezzük a nagyobb különbséget az anyanyelv használatának alakulásában és az identitás kinyilvánításában. Kielezett különbség valószínűsíthetően a két szomszédos államban tanuló hallgatók között lesz tapasztalható. A szlovák egyetemeken tanulók, akik mindennapjaikban a valós képet látják, ítélik meg a legrealisabban az anyanyelv használatának jelenlegi lehetőségét és jövőbeli alakulását a különböző szférákban (privát, hivatalos ügyintézés, oktatás, munkahely, szórakozás, stb.). Feltételezhetően ők látják, tapasztalják a magyar nyelv használatának fokozatos visszaszorulását Szlovákiában, míg a más országban tanulók erről főként csak közvetve értesülnek. Szlovákiában a magyar nyelv használatának csökkenő tendenciája a jelenben és feltételezhetően a jövőben is különösen a hivatalos ügyintézés során nyilvánul meg. A családtagokkal való kommunikációban érezhető legkevésbé a szlovák nyelv térhódítása.

A kutatás módszertana

A Szlovákiából származó magyar nemzetiségű felsőoktatási intézményben tanulók szemléletének vizsgálatát egy internetes *survey* jellegű vizsgálattal bonyolítottuk le. Az online kérdőív, melyet 2008 októbere és 2009 februárja között lehetett kitölteni, több témakört foglalt magába. A kérdéssor első részében szociológiai-demográfiai adatokra fókuszáltunk, kitérve a válaszadó szüleinek iskolai végzettségére, utolsó munkahelyére és munkavégzésének helyére. Továbbá felmértük, mennyi a válaszadó jelenlegi bevétele és véleménye szerint mennyi lesz a jövőben, figyelembe véve iskolai végzettségét és lakóhelye elhelyezkedését. A második kérdéscsoport a szociolingvisztikai sajátosságokra fókuszált, feltárva vele a magyar és szlovák nyelv használatának gyakoriságát jelenleg és a feltételezett használatát a jövőben. A harmadik blokk a diákok jövőképét vizsgálta, tekintettel a munkahelyi elképzeléseikre, ambícióikra és életmódjukra. A negyedik kérdéssor a migrációs tervekkel foglalkozott, az ötödik a kulturális elemekre kérdezett rá. Az utolsó két kérdéstömb a politikai világnézetüket, az Európai Unióról való véleményüket taglalta, és felmérte a nacionalizmus jelenségét.

Ebben a tanulmányban, mely a beregszászi (Ukrajna) II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által megrendezett *Nyelv, Identitás és anyanyelvi nevelés* című konferencia előadásának írott változata, az egyetemisták anyanyelv- és idegennyelv-használatára és identitásának vizsgálatára összpontosítunk

A minta

A kitöltött kérdőívek száma 720 volt. A válaszadók Szlovákiából származó magyar nemzetiségű egyetemisták, akik zömmel Szlovákiában (59%) és Magyarországon (22.1%), kisebb részt Csehországban (16.3%) és egyéb helyen (2.6%) tanulnak. Életkorukat tekintve a válaszadók 13.8%-a 18-19 éves, 32.6%-a 20-21 éves, 32.3%-a 22-23 éves, 12.5%-a 24-25 éves, 5.1%-a 26-27 éves és 3.8%-a 28 éves vagy annál idősebb. Továbbá a válaszadók 50.5%-a férfi és 49.5%-a nő.

Az identitás kérdése

Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a 18-28 éves, Szlovákiából származó magyar egyetemisták 98,1%-a magyar nemzetiségűnek vallja magát. A megkérdezettek 1.5%-a azonosítja magát mint szlovák, s csupán 0.3%-uk vállalta, hogy cigány/roma nemzetiségű. Ez utóbbi adat magyarázható azzal, hogy a romák még mindig nagyon kis számban vannak jelen a szlovákiai felsőoktatásban (Radó, 1997 és Radicová, 2001), azonban valószínűsíthető, hogy esetenként nem vállalták a roma/cigány identitást.

A haza fogalma számos szociológiai kutatás tárgya volt az elmúlt évtizedekben. A szlovákiai magyarok körében végzett felmérések (pl. Lampl 2008, Gyurgyík 2004) azt mutatják, hogy a szlovákiai magyarok körében csökken a nemzetiség nyílt felvállalása és az itt élő magyarok identitása többértéű. Hasonló tendenciák tükröződnek az általunk megkérdezett egyetemista diákságnál is. A válaszadók csupán fele (57,4%) vallotta egyértelműen azt, hogy Szlovákiát véli hazájának. Magyarországot a diákok 21,7%-a érzi elsődleges hazájának. Továbbá meglepően magas azoknak a száma, akik sem Magyarországot, sem Szlovákiát nem vallják hazájuknak (5,4%) és akik nem tudják, hogy melyik ország a hazájuk (4,3%). Az eredmények tehát azt a tendenciát mutatják, hogy a szlovákiai magyar egyetemista ifjúság csaknem harmada (31,4%) nem deklarálja az országot, ahol született, s amelynek állampolgára a saját hazájának.

Ezzel szemben a számok azt tükrözik, hogy a vizsgált egyetemista korosztály számára az európaiság fogalma fontos. A hallgatók 77,2%-a vallotta egyértelműen magát európainak, s 10,8% hezitálva. Csupán 8,5% nyilatkozott negatívan, és 3,5% nem tudott válaszolni a kérdésre. Ez arra enged következtetni, hogy a kisebbségi helyzetben élő hallgatók számára egy alternatívát ad az európai érzés. Továbbá feltételezhető, hogy sokuk identitása többértéű és esetenként dinamikus. Ily módon megfér egymás mellett, hogy egy egyén szlovák állampolgárságúnak, magyar nemzetiségűnek, de sem magyarországinak sem szlovákianak nem érzi magát; ellenben azonosul az európai értékrenddel és kultúrával. Hasonló jelenségek Európában máshol is megfigyelhetők (Joe Painter, 2002), ahol a transznacionális európai identitás átveszi a helyét a régebbi, államon és nemzeten alapuló identitásnak, s integrálja az egyének több szinthez tartozó azonosulását (pl. vallási csoport, politikai tömörülés, etnikai hovatartozás, szexuális hovatartozás), mindezek mellett nem zárja ki a párhuzamos helyi, regionális, nemzeti és nemzetek feletti identitást sem. Ezáltal teret nyer a területiális identitás, melyben egy kistérséghez, településhez tartozónak deklarálják magukat az egyének, feloldva ezzel az államhatárok szabta kötöttségeket (Painter, 2002) és a hovatartozás megválasztása által okozott feszültséget (Bordás és Huncík, 1999). Ez a jelenség ezáltal túllépi és mégis összeköti a korábbi „állami” és „nemzeti” határokat és dichotómiákat, sőt a régi alá- és fölérendelt kategóriák helyébe léphet.

A magyar nyelv használatának lehetőségei

Az egyetemista válaszadók jelentős többsége vallotta, hogy jelenleg családjával (apa, anya, testvér, nagyszülők, más rokonok) magyarul beszél. Ugyancsak 80% feletti azoknak az aránya, akik barátaikkal is magyarul érintkeznek. Az egyetemi szférához kötődő személyekkel azonban már érezhető a szlovák nyelv térhódítása. A hallgatók kevesebb, mint 2/3-a társalog magyar nyelven csoporttársaival, s tanáraikkal is csupán a válaszadók 42,4% beszél jelenleg magyarul. Saját megítélésük szerint ez az arány a jövőben még csökkenni fog. A hallgatók 10%-kal kisebb esélyt látnak arra, hogy a jövőben magyarul kommunikálhatnak csoporttársaikkal, s 5%-os csökkenés érzékelhető az egyetemi tanárokkal való magyar nyelvű eszmecsere. A csökkenés magyarázható a szlovák nyelv térhódításával a szlovákiai felsőoktatásban, de véleményünk szerint inkább azt mutatja, hogy az egyetemi hallgatók már nem fognak továbbtanulni, s így a jövőben nem fognak a csoporttársaikkal, illetve a tanáraikkal érintkezni.

Hasonló, negatív megítélés mutatkozik a magyar nyelv használatával kapcsolatban a munkahelyi kommunikáció szintjén is. A hallgatók kevesebb, mint 1/3-a beszél jelenleg magyarul a munkahelyén (közrejátszik az a tény is, hogy a válaszadók többségében még tanulnak és nem dolgoznak tanulmányaik mellett), s csak a 47%-uk véli úgy, hogy erre e jövőben is lehetősége lesz.

Csökkenő tendenciát mutat a magyar nyelv használata a nyilvános helyeken is. Míg a hallgatók 72%-a a magyar nyelvet használja elsődlegesen a szórakozóhelyeken és az

utcán, a jövőben csupán 62% lát erre esélyt. Bevásárlás során a hallgatók 59.2%-a beszél jelenleg magyarul Szlovákiában, viszont a jövőt tekintve csak 54.4%-uk vélt erre esélyt. A magyar nyelvet a legkevésbé a hivatalos ügyintézés során használják: 28%-uk nyilatkozta, hogy most és a jövőben erre lehetősége nyílik. Hasonló jelenségekről számol be Lampl Zsuzsanna is (2007, 2008)

A szlovák nyelv térhódítása a Felvidéken

Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a Szlovákiából származó magyar egyetemisták elenyésző részben beszélnek otthon szlovákul (anya, apa, testvér, nagyszülő), s megítélésük szerint ez a jövőben sem fog változni. Az államnyelv egyre erősödő dominanciája a hallgatók jövőbeli családjukkal való kommunikációjából azonban egyértelműen kitűnik. Míg megközelítőleg 3%-uk beszél szlovákul a saját szüleivel, a jövőben választott élettársával és saját gyerekeivel már 20%-uk vetíti előre a szlovák nyelv használatát. Ebből egyértelműen kitűnik, hogy a magasan képzett szlovákiai magyar válaszadóink reális esélynek tekintik és nem vetik el a szlovák-magyar vegyes házasság tényét, sőt kimagaslóan nagy asszimilációs, elszlovákosodó tendenciát mutatnak.

Meglepően magas továbbá azoknak a száma, akik jelenleg a családon kívüli kommunikációra elsősorban a szlovák nyelvet használják. A hallgatók 49,9%-a már most is szlovákul érintkezik a barátaival, s 50,9%-uk szerint ez a jövőben is így marad.

Az egyetemi közegben még jelentősebb a szlovák nyelv térhódítása.⁵ A válaszadók 55,9%-a⁶ beszél a csoporttársaival a hivatalos államnyelven, s 52,8% szerint ez a jövőben is így lesz. A tanárokkal való kapcsolattartás nyelve is főképp a szlovák. Itt a hallgatók 58,3%-a válaszolta, hogy ezt a nyelvet használja, s 51.5%-uk vélte ezt a jövőben is hasonlóan. A jelen és jövőbeli arányok csökkenése itt nem azzal magyarázható, hogy egyre inkább megjelenik a magyar nyelv az egyetemi szférában, hanem azzal, hogy a hallgatók diplomájukat megszerezvén nem fognak rendszeresen kommunikálni a csoporttársaikkal ill. tanáraikkal.

Ez az arány megjelenik a munkahelyi nyelvhasználat kérdésében is. Az egyetemisták kicsit több mint 1/3-a nyilatkozta, hogy jelenleg szlovákul beszél a munkahelyi kollégáival. Ez az érték azonban a jövőben jelentősen⁷ megnövekszik, és majdnem eléri a 80%-ot.

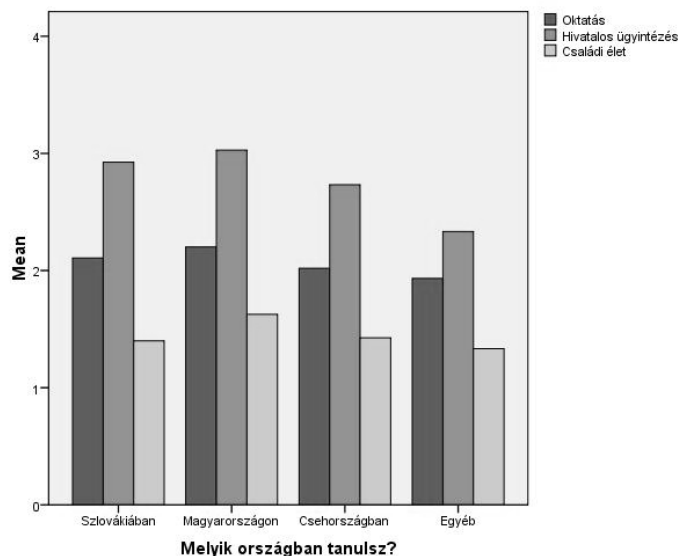
Tanulmányok helyszíne és a magyar nyelv használatának megítélése

Kutatásunkban jelentős figyelmet szenteltünk a régiók közötti különbségek feltárásának és megértésének. Mivel a szlovákiai magyar ifjúság főként otthon, Csehországban és Magyarországon végez egyetemi tanulmányokat nagyrészt az adott állam nyelvén, megvizsgáltuk, hogy miként vélekednek ezek a hallgatók a magyar nyelv használatának helyzetéről a szülőföldjükön. Három fő területet különböztettünk meg, az oktatást, a hivatalos ügyintézkést és a családi életet.

Eredményeink azt mutatják, hogy mindhárom országban tanulók a hivatalos ügyintézés terén látják a magyar nyelvet a legveszélyeztetettebbnek. Az összes válaszadó úgy véli, hogy kifejezetten veszélyeztetett, csak az egyéb helyen (a fent említett országokon kívül) tanulók megítélése enyhébb. Szerintük a magyar nyelv használata csökken ebben a közegben, de nem kifejezetten veszélyeztetett. A hallgatók válaszai alapján az oktatásban a magyar nyelv használata csökken a Felvidéken. Viszonylag pozitívan értékelték azonban a magyar nyelv használatának alakulását a családi életben. Véleményük szerint ebben a közegben a nyelvhasználat nem veszélyeztetett, esetlegesen a magyar nyelv használata enyhén csökken.

Megfigyelhető jelenség, hogy a Magyarországon tanuló diákok minden dimenzióban a legnegatívabban értékelték a magyar nyelv helyzetét. Őket követik a Szlovákiában, majd a Csehországban tanulók, s a legbizakodóbbak az egyéb országokban élő szlovákiai

magyar egyetemi hallgatók. Valószínűsíthető, hogy a jelenség oka a szlovákiai ill. magyarországi sajtó nemzetiségekhez való hozzáállásában keresendő. Továbbá magyarázható ez a jelenség azzal is, hogy a Magyarországon tanuló felvidéki diákok szlováktudása eleve gyengébb volt azokénál akik szlovák ill. cseh egyetemekre felvételiztek (ezért is preferálták a magyarországi felsőoktatási intézményeket a szlovákiai ill. csehországi helyett), s az évek során a szlovák nyelv mindennapi aktív használatának hiányában szlovák nyelvismeretük elhalványul. Hazatérve ezért fenyegetőbbnek érzik a szlovák nyelv dominanciáját, s előretörését az élet különböző területein.



A kutatási eredményeink is ezt a tényt támasztják alá. A Magyarországon tanuló válaszadóink csupán 13,8%-a értékelte saját szlovák beszédképességét kitűnőnek, s 29,3%-uk vélte azt, hogy jól beszéli az államnyelvet. Az írásképességét a Felvidékről származó magyarországi hallgatók ¼-e értékelte kitűnőnek. Az olvasás és hallás utáni értés, azaz a passzív nyelvtudás már inkább látszik erősebbnek az önértékelési skálán. A diákok 44%-a válaszolta, hogy e téren kitűnő a szlovák nyelvtudása. Összehasonlítva a Szlovákiában tanuló magyar nemzetiségű egyetemistákkal, a számok egyértelműen mutatják a szlovák nyelv ismeretének mértékét. Az otthon tanuló magyar hallgatók közel 80%-a véli szlovák beszédképességét kiválónak illetve jónak, s közel 75%-uk vallja, hogy írásban ugyancsak kitűnően illetve jól képes használni a szlovák nyelvet. A passzív nyelvhasználat, azaz a hallás- és olvasás utáni nyelvmegértésnél ezek az arányok még magasabbak (91,2% és 91,5%).

Következtetés

A szlovákiai magyar egyetemisták közül közel annyi végzi felsőfokú tanulmányait a két szomszédos országban, mint Szlovákiában. A kérdőívet kitöltők országok szerinti aránya is ezeket a statisztikai adatokat, valamint az azok alapján készített becsléseket támasztja alá. A szlovákiai magyarok továbbtanulási tendenciája a külföldön tanuló hallgatók számának figyelembevételével sokkal kedvezőbb, közel a duplájára nő.

A három ország eltérő szocializációs hatása érzékelhető mind az identitás mind az anyanyelv használatának alakulásában. A Magyarországon tanuló hallgatók döntő többsége hazájának érzi a tanulmányaik helyszínéül választott országot. A csehországi egyetemisták azok, akik leginkább számára a haza fogalma nem megfogalmazható a két ország egyikében sem. A Szlovákiában tanuló egyértelműen Szlovákiát tekintik hazájuknak.

A szlovákiai magyar nyelvhasználat jövőbeli alakulása következtében szintén érzékelhető a három különböző megítélés. Az arányok abban megegyeznek, hogy a családi életben érzik a legkevésbé veszélyeztettnak a magyar nyelv használatát, a hivatalos ügyintézésben pedig a leginkább.

A privát szférában történő magyar nyelvhasználatban jelentős az eltérés abban, hogy a beleszületett családban (apa, anya, testvér, nagyszülő, rokonok) mennyire használja magyar nyelvet és a tervezett családban (leendő házastárs, gyermek) milyen nyelven fog beszélni. Meghatszorozódik ugyanis azok aránya, akik leendő családjukban a szlovák nyelvet tervezik használni. Ez arra enged következtetni, hogy ők maguk is jelentősen hozzá fognak járulni a magyar nyelv használatának jövőbeli csökkenéséhez Szlovákiában. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében a szlovák nyelv használatának tervezett előnyben részesítése arra enged következtetni, hogy a szlovákiai magyarság asszimilációs folyamatának részeseivé fognak válni.

A végzős középiskolások körében szintén elvégeztük ugyanezt a felmérést azzal a különbséggel, hogy őket papíralapú kérdőívben kérdeztük meg. Következő lépésként az egyetemisták és középiskolások válaszainak összehasonlítását végezzük el. A középiskolák közül pár kivételével szinte valamennyit be tudtunk vonni a kutatásba, melynek köszönhetően átfogóbb képet tudunk majd nyújtani a szlovákiai magyar ifjúság (főként 18-25 év közöttiek) szemléletvilágáról, különösen koncentrálni a jövőbeli terveikre. Az élet különböző területeire vonatkozó (továbbtanulás, munkavállalás, migráció, nyelvhasználat stb.) jövőképpel kapcsolatos kérdéseinkre adott jövő generációja által adott válaszok rávilágíthatnak a szlovákiai magyarság jövőjét érintő kérdések mélységére, melyek fókuszáltabb vizsgálatot igényelnek. Következő felmérésünk alkalmával elengedhetetlen tarjuk a szlovák anyanyelvű ifjúság bevonását is, hogy feltérképezhessük a felmerülő közös problémák gyökereit.

JEGYZETEK

¹ Egyetemista kifejezés alatt értjük ebben a tanulmányban az összes felsőfokú intézményben (főiskola, egyetem, posztgraduális képzés, posztdoktori képzés) tanuló hallgatót

² BA, MA és PhD nappali tagozatos hallgatók összesen a 2008/2009-es tanévben

³ <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka> — vysoke-skoly, Letöltés ideje: 2009-02-24

⁴ Uo.

⁵ Megjegyzendő, hogy az eredmények tükrözik a Szlovákiában, Magyarországon és Csehországban tanuló hallgatók számát. Ugyan nem valószínűsíthető teljes bizonyossággal, hogy pl. a Szlovákiában tanuló egyetemisták egyértelműen és egységesen szlovákok, míg a Magyarországon lévők kizárólag magyarul kommunikálnak ezen közegekben, de az eredmények ilyen jellegű jelenségre utalnak.

⁶ Az eredmények nem kizárólagosan a Szlovákiában tanulók véleményét tükrözik, hanem beleszámítottuk azokat a diákokat is, akik Magyarországon, Csehországban, illetve egyéb helyen tanulnak.

⁷ Érdekesképpén megjegyezzük, hogy itt nemcsak a Szlovákiában maradó és az ide visszatérő hallgatókról van szó. Az Európai Unió csatlakozás óta jelentősen megnövekedett az igény Magyarországon is a szlovákul magas szinten beszélő szakemberekre, főleg a fővárosban és a szlovák határ menti településeken.

IRODALOM

- Bordás Sándor és Huncik Péter. 1999. *Feszültség-ellenőrző rendszer*. NAP Kiadó. Márai Sándor Alapítvány. Dunaszerdahely.
- Gyurgyík László. 2004. *Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarok körében*. Pesti Kalligram.
- Lampl Zsuzsanna. 2007. *Magyarnak lenni*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Lampl Zsuzsanna. 2008. *Magyarok és szlovákok*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Painter, Joe. 2002. *Multi-level citizenship, identity and regions in contemporary Europe*. Routledge.
- Radicová, Iveta. 2001. *Hic Sunt Romales*. S. P. A. C. E. (Centrum pre analýzu sociálnej politiky), Bratislava.
- Radó Péter. 1997. *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára*. Kézirat, Budapest.

Identity and language use among ethnic Hungarian university students of Slovakia

This article discusses the results of a comprehensive survey, made among ethnic Hungarian university students (720), who study in Slovakia, Hungary, the Czech Republic and other countries. It analyses how the students in minority status imagine, perceive and interpret the state they live in and how it influences their perception of the future, with regards to their ethnic identification and language use (both native Hungarian and the official Slovak languages), feelings of belonging to the Slovak nation and to a bigger entity, the European Union.

Változásvizsgálatok a magyar nyelvjárások körében¹

TÓTH PÉTER

1. Szülőföldemen, Kárpátalján nyelvjárási gyűjtéseim immár évek óta rendszeresek. A magyar nyelvi kultúra értékeinek megőrzése és vizsgálata mellett az érdekel elsősorban, hogy a nyelvjárások életében, a tájszavak használatában milyen változások zajlanak. Nem szükséges hangsúlyoznom, hogy a nyelvjárások változása és visszaszorulása folytán milyen időszerűek a vizsgálatok, különösen igaz ez azokra a határon túli falvakra, tájakra, ahol a magyarság lélekszáma folyamatosan csökken. Az alábbiakban a nyelvjárások változásáról foglalkok össze néhány rövid gondolatot, valamint a változásvizsgálatok kérdéskörét és vizsgálataim eredményeit érintem.

Az élő nyelvek és nyelvváltozatok alapvető tulajdonsága a változás. Történetüket természetesen annak a közösségnek a sorsa határozza meg, amelyik élte, használja. A magyar nyelvjárások elsősorban a falusi, kisvárosi közösségekhez köthetők, ezért mindazok a változások, amelyek a kistelepüléseket érintik, természetesen a nyelvjárásokban is tükröződnek. A változásoknak társadalmi (külső nyelvi) és nyelvrendszeri (belső nyelvi) okait különböztetjük meg (Kiss 2001a: 245–246). Napjainkban a nyelvjárások változásának főképp társadalmi okai vannak. Ennek következtében a standardizált nyelvekben nő a köznyelv hatása, s csökken a nyelvjárások közötti érintkezés.

A nyelvjárásokat azért azonosítják a paraszti társadalom nyelvével, mert az őrizte meg. Használata korábban nemcsak a parasztsághoz és a kistelepülésekhez kötődött, mivelhogy az irodalmi nyelv kialakulásának kezdetéig az írástudókat is jellemezte. Nem véletlenül jegyezte meg 1485-ben Galeotto Marzio, hogy a magyar nemesek és parasztok beszéde között nincs különbség. A helyzet később megváltozott. A XVI. századtól ugyanis a magyar írásbeliség, az irodalmi nyelv fejlődésével párhuzamosan a magyar írástudók egy szélesebb rétege alakult ki, amely viszont már távolságtartóbb volt a nyelvjárásokkal szemben. Ettől kezdve a nyelvjárásokhoz a „póriasság”, az „elmaradottság” fogalmát társították. Azonban „A nyelvjárási beszélők számára mindez évszázadokon át nem jelentett gondot. Ők ugyanis az irodalmi nyelvet, majd a köznyelvet is bizonyos, általuk nem üzőtt foglalkozásokhoz tartozó, s persze iskolázottságot föltételező nyelvhasználati formának tekintették, amely – hogy úgy mondjuk – az ő köreiket nem zavarta” (Kiss 2006: 538).

Bár a nyelvjárások változásáról a XIX. század eleje óta egyre több forrás adott hírt, Imre Samu szerint „lényegében még az 1930-as években is – a falu paraszti társadalmában lényegében csak egyetlen társadalmi érvénnyel használt változat élt: a helyi nyelvjárás. Ez már akkor sem volt mentes, főképpen a köznyelv hatására bizonyos belső mozgástól, de az a mozgás akkor még eléggé esetleges volt erősen kötődött bizonyos sajátos szituációkhoz, esetleg egyes egyénekhez” (1988: 55).

A magyar nyelvjárások gyorsuló és egyre látványosabb változására A magyar nyelvjárások atlaszában (= MNyA.) gyűjtései során lettek figyelmesek: „A nyelvjárások belső mozgásának folyamata, a köznyelvi hatás jellege és jelentősége azonban részletesebben csak a nyelvatlasz-munkálatok során tudatosodott a kutatókban. A még viszonylag »tisztá« nyelvjárást beszélő adatközlők kiválasztásakor jelentkező számos nehézség egyértelművé tette számukra, hogy a falu nyelve és nyelvjárása már nem azonos” (i. h. 58).

A dialektológiai vizsgálatok azt tanúsítják, hogy a nyelvjárások változása, visszaszorulása között jelentős különbségek vannak. A különbségek kialakulásának okai között említhetjük meg a települések mobilitását, az országhatárok archaizáló és a különfejlődésnek kedvező jellegét, valamint azt, hogy egyik közösség befogadóbb az újítások iránt, a másik konzervatívabb.

A nyelvi változatosság, variabilitás, a beszélőknek a változatos választása a nyelvi változások egyik forrása (vö. Herman–Imre 1987: 515; Kiss 2003: 38). Herman József és Imre Samu szerint „egy-egy nyelvben a szerkezeti módosulások zöme ún. változatok egymás melletti használatán, »együttélésén« keresztül zajlik le. Ezért a diakrón átalakulás bizonyos folyamatai a nyelvközösség számára mint szinkrón síkon adott változatok közti választási lehetőségek jelennek meg” (1987: 515). Külföldön Labov korai, a Martha’s Vinyardon és New York Citynek az alsó East Side-nak nevezett negyedében végzett vizsgálatai cáfolták meg azt a korábban elterjedt nézetet, hogy a nyelvi változatosság kaotikus, s ezért elméletileg érdektelen (Labov 1963, 1966). Labov vizsgálatai azt igazolták, hogy „egy invariábilis nyelvi rendszer nemcsak fikció, hanem diszfunkcionális is, mivel a rendszerszerű variabilitás a nyelvnek alapvető tulajdonsága, ami fontos társadalmi szerepeket tölt be, s egyben lehetővé teszi a nyelvi változást” (Kontra 2004: 92). A nyelvi variabilitás éppen ezért a változásvizsgálatok számára is kitüntetett fontosságú.

2. A nyelvi változást a megelőző és a követő nyelvi állapotok közötti eltérésként, a két állapot közötti diakrón jelensékként határozhatjuk meg. Vagyis a nyelvi változások viszonyítási alapon vizsgálhatók (Kiss 2003: 23). A változásokat a nyelvhasználat nyelvi és társadalmi beágyazottságától eredően nyelvrodszertani és társadalmi tényezők irányítják, ezért az adekvát történeti leírásnak strukturálisnak és szociopragmatikainak kell lennie (i. h. 58).

A nyelvjárási változások kutatása során a nyelvjárási archaikus változatától a köznyelv irányába való elmozdulás, valamint a nyelvjárási közötti érintkezés is vizsgálendő. A változásvizsgálatok számára éppen ezért a nyelvjárási alaprétégére, archaikus változatára vonatkozó források szükségesek, hiszen „ahol a nyelvjárási háttér a különböző nyelvváltozat-típusokban viszonylag erős, vagy éppen meghatározó jellegű — a fonológiai-fonetikai, morfológiai és lexikai vizsgálatokban a viszonyítási alap csakis az ősi helyi nyelvjárási lehet. S ez esetben a változásnak az ebből a viszonyítási alaprétől kiinduló leírása lényegében a változás valós történeti folyamatát is mutatja” (Imre 1988: 67). Kiss Jenő megállapítása szerint „A korábban csak nyelvjárási beszélők közösségei, a falvak és a kisvárosok lakóinak nyelvhasználatát ma olyan kontinuumként írhatjuk le adekvát módon, amelynek két szélső pólusa a nyelvjárási és a (beszélt) köznyelv” (1999: 423–424). Tehát „a két szélső pólusban, illetőleg az általuk közrefogott változatspektrumban kell elhelyeznünk az elének kerülő adatokat” (i. h.).

A változásvizsgálatok számára a nyelvjárási sajátosságairól, rendszertani jellemzőiről való ismeretek már csak azért is szükségesek, mert a nyelvjárási részrendszerek között a változásokat illetően különbségek vannak. Nemcsak a változás tényét és mértékét kell rögzítenünk, hanem vizsgálendő az is, hogy pontosan mi változik, s ez nyelvjárási rendszerére milyen befolyással van.

A nyelvjárási változások intenzitása a különböző társadalmi rétegekben eltérő, ezért a változásvizsgálatoknak a társadalmi szempontokra figyelemmel kell lennie. Zilahi Lajos szerint „A nyelvjárási hangtani jelenségeiben bekövetkezett változásokat, bomlást sokféle alakváltozatban tetten érhetjük. A bomlás különböző mértéke alakítja az alakváltozatokbeli fonémavariánsokat, és ezek a más-más életkori csoportok nyelvhasználatában is, egynemű nyelvjárási adatközlők beszédében is vizsgálhatók. A szavakbeli változás jelzésének egyik formája társadalmi aktivitásuk minősítése” (1998: 125). Kiss Jenő szerint „A szóképzési változásvizsgálat friss iránya az, amikor a szinkrón lexikai adatok társadalmi érvény szerint kategorizált csoportjainak, tehát a kihalt, visszaszorult, visszaszoruló és neológ lexémáknak az arányaiból [...], illetőleg a nemzedékek szerinti különbségek statisztikai adataiból [...] következtetünk a változások irányára és ütemére” (1991: 375).

A nyelvjárási változást több módszer segítségével kutatják. Különböző időben, korszakban végzett gyűjtések egybevetésével, valamint magában a szinkroniában is.

Ennek megfelelően a szinkrón változásvizsgálatnak két típusát különböztetjük meg: a szinkroniában megtörtént változásokat valóságosidő-vizsgálatnak (az angol real-time studies mintájára), a szinkroniában éppen zajló nyelvi mozgás vizsgálatát pedig látszólagosidő-vizsgálatnak (apparent-time studies) nevezzük (vö. Kiss 2001a: 244). A valóságosidő-vizsgálatoknak a szakirodalom a következő két típusát tartja számon: ha különböző időben ugyanazokat a személyeket vizsgáljuk, akkor panel-vizsgálat történik, ha különböző személyeket, akkor trend-vizsgálat. Kontra Miklós megállapítása szerint „Folyamatban levő nyelvi változást egyértelműen csak olyan trend-vizsgálattal lehet dokumentálni, amelyben életkorilag rétegzett mintát használnak, mivel ez mutathatja meg az egyes életkori szakaszokban levő egymást követő kohorszok különbségeit” (Kontra szerk. 2003: 61).

3. Ahhoz, hogy a nyelvjárások pusztulásának mértékéről képet kapjunk, több különböző korból, azonos nyelvjárásból származó ugyanazon nyelvi korpuszt kell egybevetnünk. A legmegbízhatóbb eredményekre így juthatunk (Kiss 1972: 480). Az alábbiakban az új magyar nemzeti nyelvatlasz (ÚMNYA.) kérdőíve segítségével 2008-ban végzett homoki és csongori gyűjtések eredményeiről szölok², felhasználva korábbi gyűjtéseim tapasztalatait is (Tóth 2007). Homok és Csongor az MNYA. kutatópontjai, ezáltal pedig lehetőségem nyílt követéses vizsgálatokra. Igyekeztem arra, hogy a gyűjtésre egy jó hangulatú beszélgetés keretében kerüljön sor. A gyűjtés során körülírással, kiegészítéssel, rámutatással, utánzással, rajz segítségével idéztem fel, hívtam elő a keresett szót, ahogy az atlasz anyagának gyűjtésében részt vevők is tették (Lőrincze 1975: 182–184).

Nemzeti atlaszunk gyűjtései abban az utolsó pillanatban rögzítették a nyelvjárásokat, amikor a hagyományos paraszti gazdálkodás és életmód még elterjedt volt. A falvak társadalma azóta sokat változott, átalakult, rétegzettebb lett. A nagyatlász gyűjtései során vizsgált paraszti társadalmi réteg is radikális változáson ment át.

A nyelvjárások jelenségek visszaszorulásában egy kisebb régió belül is vannak különbségek. Ez a nagyatlász kárpátaljai adatai között is megfigyelhető. Például az *í-ző* homoki adatok egy jelentős része már 1962-ben archaizmusnak számított, szemben a csongori adatokkal. Az MNYA. kárpátaljai adatai között archaizmusként szereplő alakokat három csoportba sorolom: 1) amelyekre adatközlőim nem emlékeztek már; 2) azok az archaizmusok, amelyekre az adatközlők emlékeztek ugyan, de már nem használják; 3) ebbe a csoportba azokat sorolom, amelyek ma is használatosak, de már csak kevés adatközlő beszédére jellemzőek. A *fírhang* tájszó ma már a kárpátaljai magyar nyelvjárások egy részében archaizmus, azonban több helyen még ma is hallható, elsősorban a függöny régebbi fajtáira vonatkozóan. A nyelvjárási és a köznyelvi alakváltozat között ez esetben jelentéskülönbség alakult ki. Az MNYA. 1962-ben végzett kárpátaljai gyűjtései óta az archaizmusok száma nőtt.

Zsirmunszkij szerint a nyelvjárások „elsődleges”, azaz feltűnő, kirívó sajátosságai el fognak tűnni vagy azok tűnnek el először. A „másodlagos”, kevésbé feltűnő sajátosságok ezzel szemben megmaradhatnak. Ez a megállapítás sok tekintetben igaz, de finomításra szorul, hiszen a „feltűnőség”-et a laikus beszélők nem feltétlenül úgy érzékelik, ahogy a vizsgálódó nyelvész (Kiss 2001b: 86). Ezt példákkal is igazolhatom. Váriban a *denevér* változatról azt jegyeztem fel, hogy „*nem magyar nyelvű*”, így nem meglepő, hogy *szárnyaseségér* általánosnak számít. „*A köznyelv olyat is használt, hogy angyalbögyörő*” ('krumplinudli' – T. P.) – jegyeztem fel egyik csongori adatközlőmtől.

A nyelvjárási jelenségek presztízse között gyakran figyelhetők meg különbségek, s ez használatukra is befolyással van. Az, hogy a felvidéki palóc nyelvjárások illabiális *ã*-ja ma is elterjedt, részben arra vezethető vissza, hogy a környezetnyelvnek számító szlovákra szintén az *ã* jellemző.

A környezetnyelvi sajátosságok mellett más tényezők is szerepet játszanak abban, hogy mit éreznek vagy mit nem feltűnőnek. Sajátos helyzetben vannak azok a toldalékok, amelyek a köznyelvben is megvannak, de más jelentéssel. E toldalékok kevésbé számítanak kirívónak. Ilyen jelenség például a *megyek a bírónál* (= bíróhoz), *Sándoréknál* (= Sándorékhoz), *Ferencnél* (= Ferenchez), vagy az *íjfelbe* (= éjféltkor) alakok, amelyek – bár elterjedtek mellettük a köznyelvi változatok – ma is gyakoriak.

Az *í-zés*, az *ű-zés* és az *ú-zás* meglehetősen stigmatizált jelenségek. Az I. generáció (70 év feletti) hangtani jellegű nyelvjárási adatainak a 68 %-a mutatható ki a 30–45 év közötti nemzedék nyelvhasználatában. Azonban ha csak az *í-ző* adatokat nézzük, jóval nagyobb a különbség: az I. generáció *í-ző* adatainak már csak a 26%-át használja a 30–45 év közötti nemzedék. E sajátosságokról elmondható, hogy a nyelvjárási és köznyelvi változatok gyakran egyaránt jellemzőek ugyanarra az adatközlőre.

Megfigyelésem szerint kutatópontjaimon az alaktani és lexikai sajátosságok változása jóval lassabban zajlik, mint a hangtani adatok esetében tapasztalható. A határozóragok vagy az *alszok*, *iszok* (= alszom, iszom) alakok stb. használatában a nemzedéki különbségek gyakorlatilag minimálisak, vagy anyagomban ki sem mutathatók.

A köznyelv és a nyelvjárások érintkezése mellett nem hagyható figyelmen kívül a nyelvjárások közötti érintkezés, amely egyre inkább visszaszorulóban lévő jelenség. Előszörban a „nyelvjárásiasabb” régiókra lehet jellemző. Csongoron a köznyelvi *-ékhez/-ékhoz* helyén jelentkező *-ék* az atlasz csongori gyűjtése idején általánosnak számított (pl. *megyek mamáék*, *Ferencék*, *Sándorék*). A megismételt gyűjtések során a következő alakokat is feljegyeztem: *megyek Ferencéknél*, *Sanyiéknál*. E változatok a szomszédos nyelvjárásokból kerülhettek át. Tehát az a nyelvjárási jelenség terjedt, amely nagyobb területen él (vagyis a *megyek Sándoréknál*, *Érziéknél* alakok), szemben a szűkebb körben használatos, szigetszerűen jelentkező változatokkal (ilyen a *megyek Sándorék*, *Érziék*).

A nagyobb területen elterjedt regionalizmusok kérdése több szempontból is különbözik a többnyire csak a nyelvjárási beszélőket jellemző sajátosságokétól. Az alábbi két jelenség az értelmiségieket és a városi lakosságot is jellemzi. A követéses vizsgálatok azt igazolják, hogy terjedőben vannak. A suksükölés és csukcsükölés a beregszászi- és nagyszőlősi járási, valamint helyenként a felső-Tisza-vidéki nyelvjárásokra jellemző. Az ungvári és munkácsi járási *í-ző* nyelvjárásokat azonban rendszertani okokból nem jellemzi. A *látja*, *tudja*, *mondja* (= látja, tudja, mondja), *adhatuk*, *mondjuk* (= adhatjuk, mondjuk) alakok visszaszorulása ezt az akadályt elvileg megszüntetheti. Az MNyA. csongori adatai között suksükölő vagy csukcsükölő alakok nincsenek, az új gyűjtések alkalmával azonban a *szoptassa* (= szoptatja), *taniccsa* (= tanítja) alakokat többször is feljegyeztem. Arra, hogy ezek neológ változatok, egyik adatközlőm is felhívta a figyelmemet. Másik példám az ún. nákozás (*innék* – *innák*). E jelenség az MNyA. kárpátaljai adatai között nincs meg, azonban a megismételt vizsgálatok során már jelentkezett.

A nyelvjárási beszélők körében a neologizmusok túlnyomó többségét a köznyelvi átvételek teszik ki. Az MNyA.-ban neológ változatként szereplő adatok egy része mára elterjedt, bár közülük sokat adatközlőim ma is új változatként tartanak számon. A tájszavakról gyakran jegyeztem fel, hogy „*parasztosan így mondjuk*”, a neologizmusokról pedig azt, hogy „*uriasabb*”, de már a neológ alakok a fiatalabb nemzedék között szűkebb környezetükben is elfogadottabbak már. Nagy számban jegyeztem fel olyan neológ köznyelvi változatokat, amelyeket az MNyA. gyűjtései során még nem jelentkeztek, de ma már terjedőben vannak.

A nagyszámú köznyelvi átvétel mellett több olyan neologizmus terjedése igazolható, amelyek bár köznyelvi hatással magyarázhatók, nyelvjárási vonást is megőriztek. Az MNyA. vári adatai között a *bűri* (= bőre) mellett a *bő^{ri}* neológ változat, akárcsak a megismételt gyűjtések során feljegyzett *bűre*. Az előbbi adat hangsúlyos helyzetben „közelít” a köznyelvihez, utóbbi hangsúlytalan helyzetben.

A kutatások folytatása és kiszélesítése bővítheti nyelvjárásaink életéről és változásáról való ismereteinket. Gyűjtéseimet ennek céljából a jövőben is folytatni szeretném, különös figyelmet szentelve a településtípusok közötti különbségekre. Az adatokat és felvételeket folyamatosan dolgozom fel.

JEGYZETEK

¹ Készült az MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram támogatásával.

² Gyűjtéseim mellett felhasználom azokat a felvételeket is, amelyeket Lakatos Katalin bocsátott rendelkezésemre, s akinek ezúttal fejezem ki köszönetemet.

IRODALOM

- Herman József–Imre Samu 1987. Nyelvi változás – nyelvi tervezés Magyarországon. *Magyar Tudomány* 33: 513–531.
- Imre Samu 1988. A területi nyelvváltozatok. In: Kiss Jenő–Szűts László szerk., 1988. *A magyar nyelv rétegződése*. I–II. Budapest: Akadémiai Kiadó. 50–69.
- Kiss Jenő 1972. A magyar nyelvjárások pusztulásáról. *Magyar Nyelv* 68: 479–482.
- Kiss Jenő 1991. Változásvizsgálat a magyar dialektológiában. In: Kiss Jenő – Szűts László szerk., 1991. *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 371–381.
- Kiss Jenő 1999. A dialektológia kettős feladata és a nyelvföldrajz. *Magyar Nyelv* 95: 418–425.
- Kiss Jenő 2001a. A regionális nyelvhasználati és nyelvi változások. In: Kiss Jenő szerk., 2001. *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 243–255.
- Kiss Jenő 2001b. Dialektológia és nyelvtudomány: hagyomány és korszerűség. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia.
- Kiss Jenő 2003. Általános kérdések. In: Kiss Jenő–Pusztai Ferenc szerk., 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó. 11–68.
- Kiss Jenő 2006. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc szerk., 2006. *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 517–548.
- Kontra Miklós szerk., 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra Miklós 2004. Lesley Milroy–Matthew Gordon, Sociolinguistics: Method and Interpretation. *Magyar Nyelv* 100: 91–99.
- Labov, William 1963. The Social Motivation of a Sound Change. *Word* 19: 273–309.
- Labov, William 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Lőrincze Lajos 1975. Az anyaggyűjtés módszere. In: Deme László – Imre Samu szerk., 1975. *A magyar nyelvjárások atlaszának elméleti-módszertani kérdései*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 167–203.
- Tóth Péter 2007. Változásvizsgálat A magyar nyelvjárások atlaszának kárpátaljai kutatópontjain. In: Csernicskó István–Márku Anita szerk., 2007. *Hiába repülsz te akárhová... Segédkönyv a kárpátaljai magyar nyelvjárások tanulmányozásához*. Ungvár: PoliPrint. 202–209.
- Zilahy Lajos 1998. A nyelvjárási szókincs rétegződésének vizsgálatáról. In: Szabó Géza–Molnár Zoltán szerk., 1998. *III. Dialektológiai Szimpozion*. Szombathely: A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai II. 100–105.

Investigation of the changes in Hungarian dialects

Since many years, I have collected materials in the Carpathian Region, my homeland. Besides the preservation of the Hungarian language culture, for me it is interesting to observe the changes in these dialects. There is no importance to emphasise the urgency of the investigation. The cause is the lack of usage of dialects, especially in those small villages where the number of Hungarian inhabitants is reducing.

**МОВА, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ОСВІТА РІДНОЮ МОВОЮ У XXI
СТОЛІТТІ, Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції.**

За редакцією: Кормочі Золтана та Марку Аніти. Ужгород, ПоліПрінт, 2009.,
182 с. (угорською мовою).

ISBN

Наукове видання

У виданні розміщені матеріали міжнародної науково-практичної конференції, яка була проведена 26–27 березня 2009 р. Інститутом ім. А. Годінки Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II. У статтях аналізуються різні аспекти співвідношення мови, ідентичності та освіти рідною мовою, взаємозв'язки між ними з точки зору різних галузей мовознавчих наук.

ББК

УДК