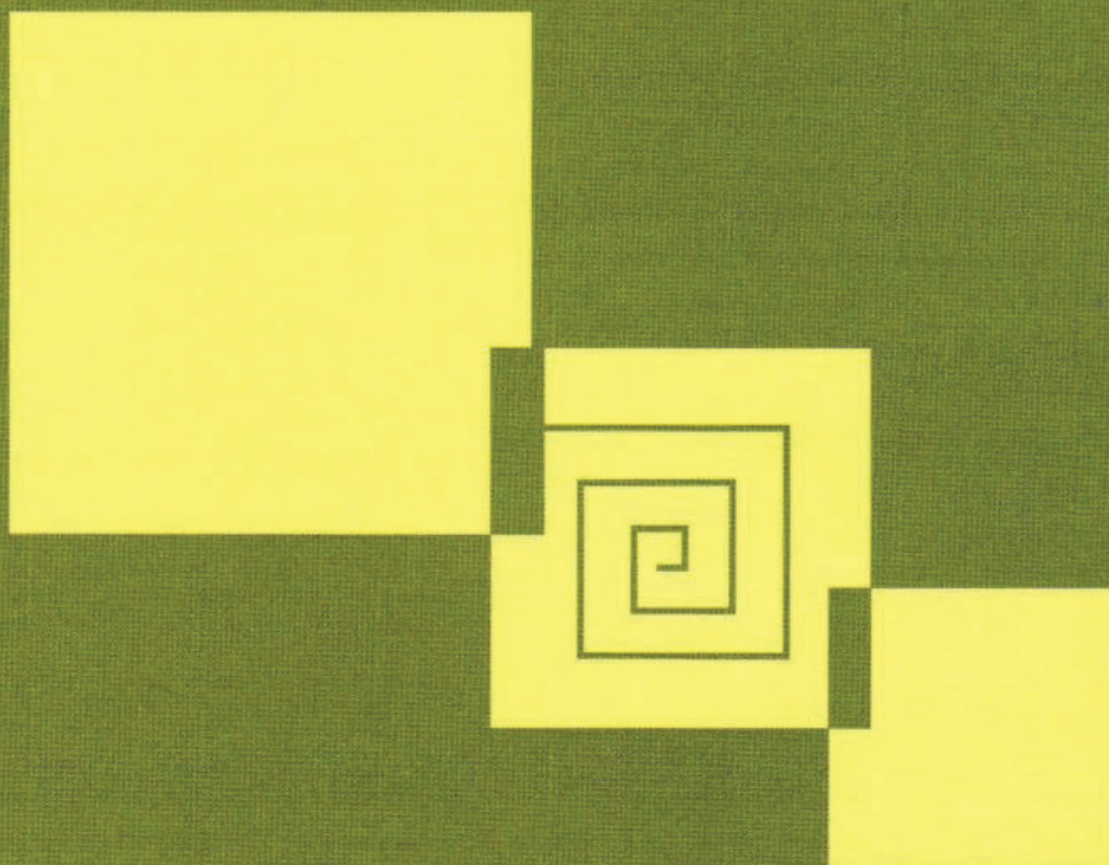


Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században

Szerkesztette: Karmacsi Zoltán és Márku Anita



2009

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

ББК 811.511.141

M-74

УДК 81.2 Уго

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 témakörét 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)

Szerkesztette: Karmacsi Zoltán és Márku Anita

Tördelés: Karmacsi Zoltán, Márku Anita

Borítóterv: Márku Anita, Molnár D. István

A KÖTET MEGJELENÉSÉT A



TÁMOGATTA

ISBN 978-966-7966-81-2

© A szerzők, 2009

© A szerkesztők, 2009

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
Husztí Ilona: Beregszászi magyar tannyelvű iskolába járó ötödikesek identitástudata és a nyelvtanulás közötti összefüggések	54
Karmacsi Zoltán: Nyelvhasználati jellegzetességek kárpátaljai kétnyelvű gyermekek beszédében	64
Kovács András: Az ukrajnai névadás jogi hátteréről	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 <i>magyar</i> 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 nyelvhasználata 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

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 félét, 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 kudarcaink. 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–Huszti–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.

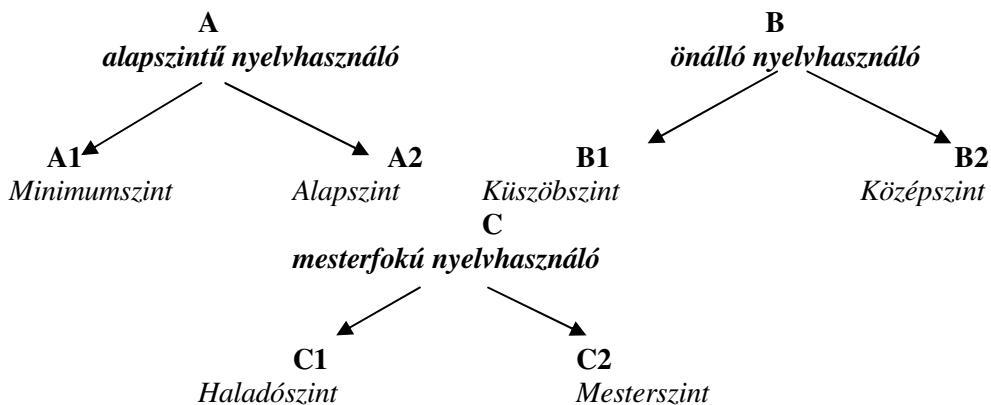
6-tól 10 évig terjedően tanulták az adott idegen-nyelvet, tehát ez a generáció (még) csak az 5. osztályban kezdett idegennyelvet tanulni. Mindössze két hallgató jelezte, hogy már elemi osztályokban is tanultak angolt. Többségük azért tanulta az adott nyelvet, mert nem volt választási lehetőségük, vagy 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:

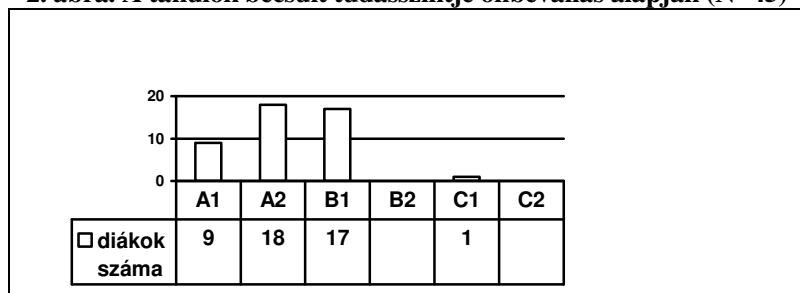
1. a hallgatók tisztában vannak nyelvtudási szintjükkel, de nincsenek ezzel megelégedve.

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-fordítós 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 nyelvtanulóknak lehetősége legyen az „önmegvalósításra”. Ehhez az kellett, hogy az oktatás személyiségközpontú legyen, és az emberi kapcsolatokra építsenek (Neuner–Krüger–Grewer 1981).

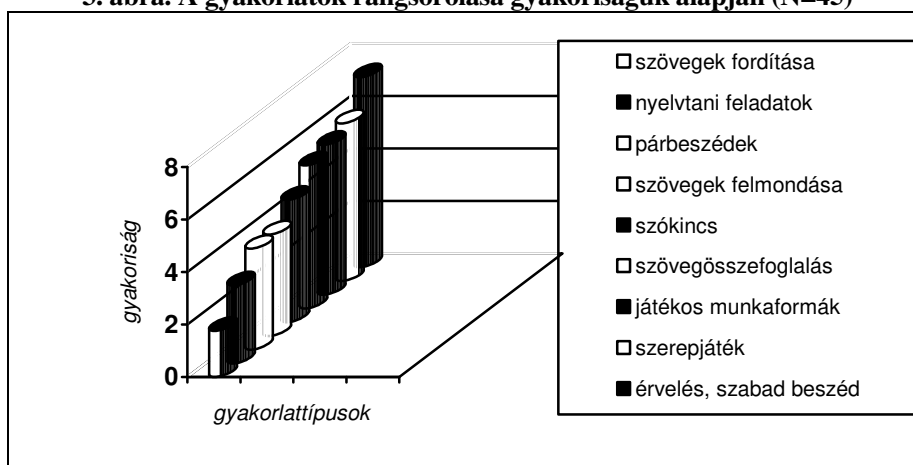
A 80-as évek első felében a kommunikatív (pragmatikus-funkcionális) szemlélet nyert teret, mely szerint a kommunikáció során, legyen az beszéd vagy írás, nem a pontosság, hanem az érthetőség a fontos. Céljaik elérése érdekében új pedagógiai alapelveket dolgoztak ki, melyek szerint a nyitott tanítási 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 bebizonyítása érdekében több kérdés is arra irányult, hogy megtudjuk, milyen gyakorlattípusokkal 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.

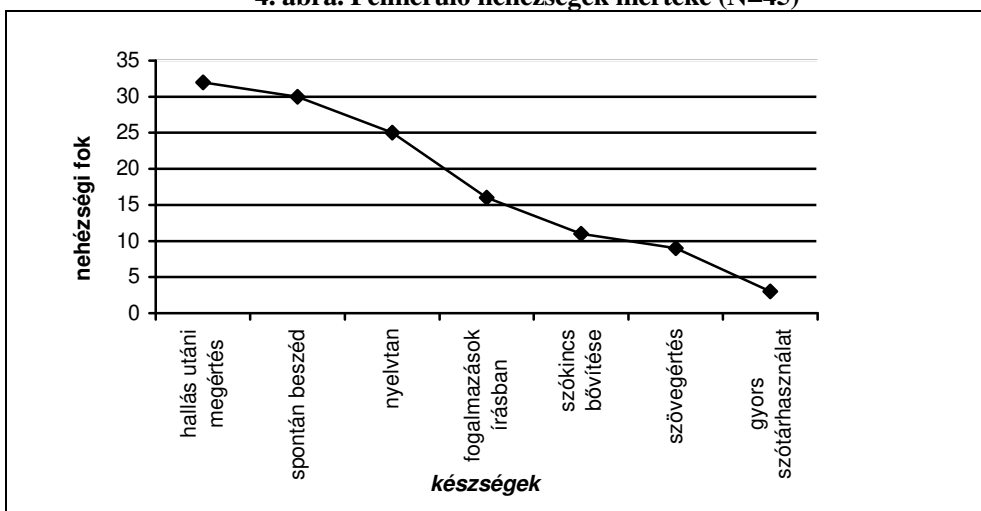
Jól látszik tehát, hogy az első két helyre, tehát a leggyakrabban használt gyakorlattípusok közé a tanulók a szövegek fordítását és a nyelvtani gyakorlatokat rangsorolták. Mindkettő a nyelvtani-fordítós oktatási módszer alapvető feladattípusa, melynek az a célja, hogy a tanuló tökéletesen, hibátlanul 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 nyelvtanuláson.

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 bizonyítékul 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. Pozitívumként 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.

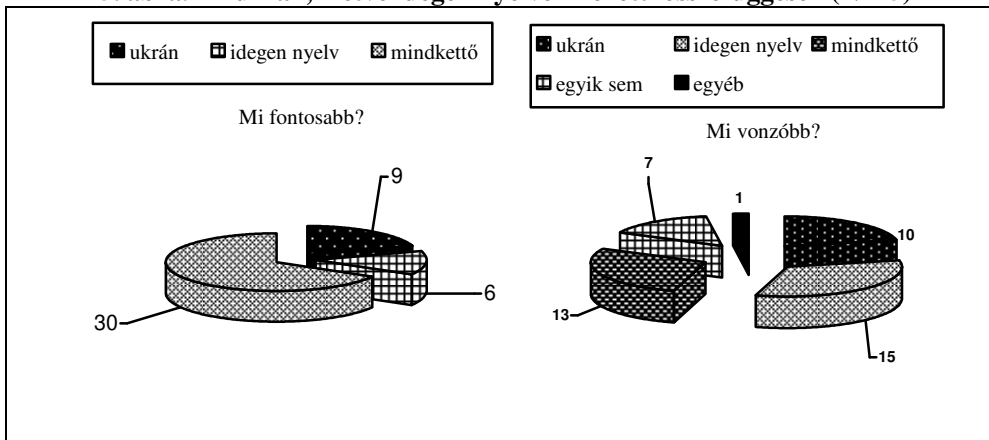
Meg kell még említeni azt is, hogy a kárpátaljai magyar tanulóknak az idegen nyelven kívül még az államnyelv elsajátításával is meg kell küzdeniük.

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

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.

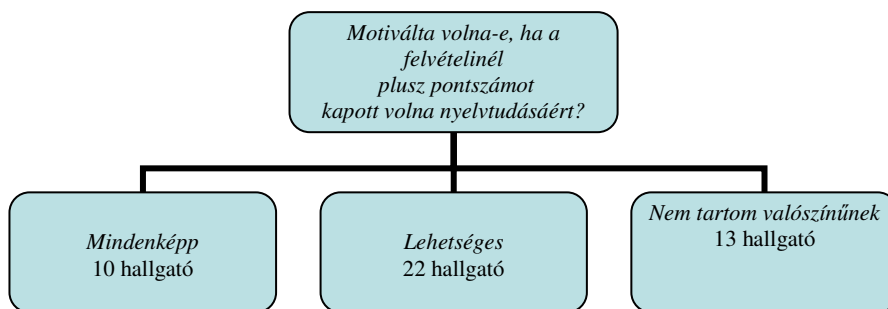
5. ábra. Az ukrán, illetve idegen nyelvek közötti összefüggések (N=45)



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-nyelvi 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: atnár feladata, hogy felkeltse és fenntartsa a diák érdeklődését, megtervezze a tanulás egyes lépéseit, kiválassza a megtanulandó anyagokat, esetleg lehetőségeihez mérten szervezzen utazásokat, mellyel ösztönözheti tanítványait.

IRODALOM

- Fábián M.–Huszi 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 Probebefragung 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.

Наукове видання

**МОВА, ІДЕНТИЧНІСТЬ
ТА ОСВІТА РІДНОЮ МОВОЮ
у XXI столітті
(угорською мовою)**

Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції.

Рецензенти:

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

За редакцією: *Кормочі Золтана* та *Марку Аніти*
Верстка: *Кормочі Золтан*, *Марку Аніта*
Обкладинка: *Марку Аніта*, *Молнар Д. Іштван*

Здано до складання 03.06.2009. Підписано до друку 09.07.2009.
Формат 70x100/16. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.
Друк офс. Умовн. друк. арк. 14,835. Тираж 200. Замовлення 384.

СП „ПоліПрінт” м. Ужгород, вул. Тургенєва, 2.

**МОВА, ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ОСВІТА РІДНОЮ МОВОЮ у XXI
М-74 столітті.** Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. / За редакцією: Кормочі Золтана та Марку Аніти. Ужгород: ПоліПрінт, 2009., 184 с. (угорською мовою).
ISBN 978-966-7966-81-2

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 81.2Уго
УДК 811.511.141**

Nyelv, azonosságtudat és anyanyelvi nevelés szoros kapcsolata élesen vetődik fel a XXI. századi globalizálódó világban. A nagy világnyelvek szorításában egyre több kis(ebb) nemzeti nyelv kerül veszélybe, a nemzeti államnyelvek pedig gyakran a kisebbségi nyelveket veszélyeztetik. Az identitás és az anyanyelv szorosan összefüggő fogalmak. A beszélők anyanyelvükről, annak változatairól alkotott képét, valamint az azonosságtudat alakulását jelentősen befolyásolja az iskolai oktatás, az anyanyelvi nevelés, a választott tannyelv. Kötetünk tanulmányai azt vizsgálják, hogyan jelennek meg az anyanyelv változatai az iskolai nevelésben; miként alakítja, illetve formál(hat)ja az oktatás a tanulók nemzeti és kulturális identitását; mi módon befolyásolják a beszélők nyelvi azonosságtudatát és a szülők tannyelv-választását az állami nyelvpolitika lépései. A szerzők arra keresnek választ, hogy miként nézhet szembe az iskolai nyelvi 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 azonosságtudatban; milyen összefüggés van az anyanyelvi nevelés, illetve az államnyelv vagy az idegen nyelvek oktatása között.

Azt reméljük, kötetünk révén talán közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy a Kárpát-medencében a nyelvi tolerancia, a más nyelvek és nyelvváltozatok tisztelete és megbecsülése legyen a jellemző.