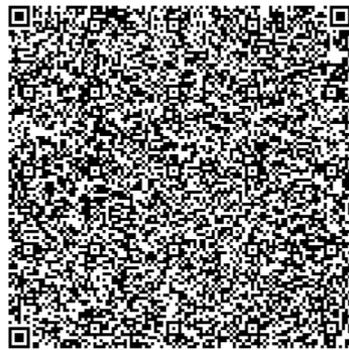


Az a tanulmánykötet, melyet a kezében tart az Olvasó, azokból a kutatási eredményekből mutat be ízelítőt, melyekkel a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont munkatársai jelenleg foglalkoznak. A kötetben helyet kaptak velünk szorosán együttműködő kollégák írásai is, akik egykori vendégkutatóként vagy a főiskola, a Filológiai Tanszék oktató-kutatójaként Kárpátalján végeztek/végeznek nyelvészeti vonatkozású kutatásokat.

Jelen kötet a 2015-ben indult sorozat, a *Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból* III. kötete.

A gyűjteményben szereplő tanulmányok gerincét a többnyelvűség, a regionalitás és a nyelvoktatás egymásra épülő egysége alkotja: a kutatások a nyelvhasználat, az identitás, az oktatás, a nyelvoktatás, a nyelvi jogok, a kárpátaljai etnikai és nyelvi sokszínűség történeti és jelenlegi kérdéseit boncolgatják.



ISBN 978-617-7404-27-8



9 786177 404278

TÖBBNYELVŰSÉG, REGIONALITÁS, NYELVOKTATÁS

SZERKESZTETTE:  
MÁRKU ANITA ÉS TÓTH ENIKŐ

# TÖBBNYELVŰSÉG, REGIONALITÁS, NYELVOKTATÁS



UNGVÁR, 2017

# **TÖBBNYELVŰSÉG, REGIONALITÁS, NYELVOKTATÁS**

Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti  
Kutatóközpont kutatásaiból III.



ЗАКАРПАТСЬКИЙ УГОРСЬКИЙ ІСТИТУТ ІМ. Ф. РАКОЦІ ІІ  
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ЦЕНТР ІМ. АНТОНІЯ ГОДИНКИ

II. RÁKÓCZI FERENC KÁRPÁTALJAI MAGYAR FŐISKOLA  
HODINKA ANTAL NYELVÉSZETI KUTATÓKÖZPONT

# **TÖBBNYELVŰSÉG, REGIONALITÁS, NYELVOKTATÁS**

Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti  
Kutatóközpont kutatásaiból III.

**Szerkesztette:**

Márku Anita és Tóth Enikő

„RIK-U”  
Ungvár, 2017

БК 81.1  
УДК 81'27

Az a tanulmánykötet, melyet a kezében tart az Olvasó, azokból a kutatási eredményekből mutat be ízelítőt, melyekkel a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont munkatársai jelenleg foglalkoznak. A kötetben helyet kaptak velünk szorosán együttműködő kollégák írásai is, akik egykori vendégkutatóként vagy a főiskola, a Filológiai Tanszék oktató-kutatójaként Kárpátalján végeztek/végeznek nyelvészeti vonatkozású kutatásokat. Jelen kötet a 2015-ben indult sorozat, a Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból III. kötete. A gyűjteményben szereplő tanulmányok gerincét a többnyelvűség, a regionalitás és a nyelvoktatás egymásra épülő egysége, *egyensúly*a alkotja: a kutatások a nyelvhasználat, az identitás, az oktatás, a nyelvoktatás, a nyelvi jogok, a kárpátaljai etnikai és nyelvi sokszínűség történeti és jelenlegi kérdéseit boncolgatják.

A kötet megjelenését támogatta:



Borítóterv: Márku Anita

A borítón ifj. Hidi Endre *Egyensúly* c. land art alkotása látható

**Lektorálta:**

**Dr. habil. Bartha Csilla,**

MTA Nyelvtudományi Intézet, Többnyelvűségi Kutatóközpont

**Dr. Beregszászi Anikó,**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

**Dr. Hámori Ágnes,**

MTA Nyelvtudományi Intézet, Többnyelvűségi Kutatóközpont

ISBN 978-617-7404-27-8

© A szerzők, 2017  
© A szerkesztő, 2017

# Tartalom

Előszó .....	7
--------------	---

## I. Többynnyelvűség

Csernicskó István: <i>Nyelv, gazdaság, társadalom. Globális nyelvek Kárpátalja magyarok lakta végeinek nyelvi tájképében</i> .....	13
--	----

Tóth Enikő: <i>A 2012-es nyelvtörvény adta jogok és lehetőségek gyakorlati megvalósulása Kárpátalja Beregszászi járásának önkormányzati hivatalaiban</i> .....	45
--	----

Karmacsi Zoltán: <i>A nyelvi tájkép változásának egy aspektusa</i> .....	54
--	----

Szakál Imre: <i>„... rendeletek szóról-szóra lefordítassanak...” Hivatali nyelvhasználat Beregszászban 1919–1920-ban</i> .....	61
--	----

Lechner Ilona: <i>A relevanciaelmélet érvényesülése fordítás során európai uniós szövegeket vizsgálva</i> .....	73
---	----

Товт Михайло – Черничко Степан: <i>Нові засади мовного регулювання в Україні у дзеркалі конституційно-правового аналізу національного законодавства та міжнародних зобов'язань України</i> .....	84
--	----

Пилипенко Гліб: <i>Українська мова закарпатських угорців</i> .....	100
--	-----

Черничко Степан: <i>Русинська – мова або діалект? Освітлення проблеми на основі понять соціолінгвістики</i> .....	108
---	-----

## II. Regionalitás

Hires-László Kornélia: <i>Etnikai kategóriák a beregszásziak mindennapi diskurzusaiban</i> .....	121
--	-----

Márku Anita: <i>A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználat: identitás és digitális identitás</i> .....	137
--	-----

Lengyel Zsolt: <i>Lexikai szomszédossági viszonyok kárpátaljai és magyarországi 10–14 évesek körében</i> .....	153
--	-----

Bárány Erzsébet: <i>Nyelvi interferencia a kárpátaljai ukrán irodalmi művekben</i> .....	172
--	-----

Gazdag Vilmos: <i>Nyelvi interferencia a kárpátaljai magyar irodalmi művekben</i> .....	178
---	-----

## III. Nyelvoktatás

Husztai Ilona: <i>A tanárok nyelvtudásszintjének szerepe az angoloktatásban a kárpátaljai magyar iskolákban</i> .....	189
---	-----

Máté Réka: <i>Tizenegyedik osztályos tanulók idegennyelv-tudásának vizsgálata (kárpataljai magyar tannyelvű középiskolák példája alapján)</i> .....	203
Dudics Lakatos Katalin: <i>Az iskolatípus és a nyelvjárási attitűd</i> .....	213
Черничко Степан: <i>Дискриминация учащихся школ Украины с венгерским языком обучения</i> .....	223
<b>A kötet szerzői</b> .....	234

Черничко Степан

## Дискриминация учащихся школ Украины с венгерским языком обучения

Az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna az eddigi 25 év alatt sem teremtette meg az államnyelv elsajátításához szükséges feltételeket a kisebbségek nyelvén oktató iskolákban. Hiányoznak a képzett szaktanárok, a megfelelő tantervek, tankönyvek, oktatási anyagok, szótárak. Az államnyelvet nem megfelelő szemléletben oktatják a kisebbségi iskolákban. Stratégiai reformokra van szükség e téren, mert a jelenlegi helyzet diszkriminatív.

**Kulcsszavak:** államnyelv, nyelvoktatás, nyelvi diszkrimináció az oktatásban, kisebbségi oktatás, Ukrajna, ukrán nyelv, Kárpátalja, kárpátaljai magyarok

Within 25 years of Ukraine's independence (from 1991) the state had not created the necessary conditions of learning the state language in schools of national minorities. Adequately trained teachers, curricula, textbooks, vocabularies, teaching aids are missing. Therefore pupils studying in the medium of a minority language do not learn the state language adequately in school. Strategic reforms needed in order to change the current situation.

**Keywords:** state language, language education, State Language Learning, linguistic discrimination in education, minority education, Ukraine, Ukrainian language Transcarpathia, Hungarians in Transcarpathia

### 1. Знание языка как существенный элемент интеграции

Перед меньшинством есть три пути: интеграция, ассимиляция, сегрегация. Необходимым средством интеграции является двуязычие: знание языка большинства обеспечивает возможность полноценной участи в жизни общества, а сохранение родного языка помогает уберечь собственную идентичность и культуру. В процессе ассимиляции двуязычие также необходимо, но в этом случае только как переходное явление. Оно нужно до тех пор, пока сообщество меньшинства постепенно перейдет на новое одноязычие большинства, преимущественно приняв также новую культуру и идентичность. В случае сегрегации нет необходимости в двуязычии. При этом родное одноязычие не обеспечивает возможности ни для горизонтальной, ни для вертикальной мобильности, удерживая индивида только в собственном сообществе.

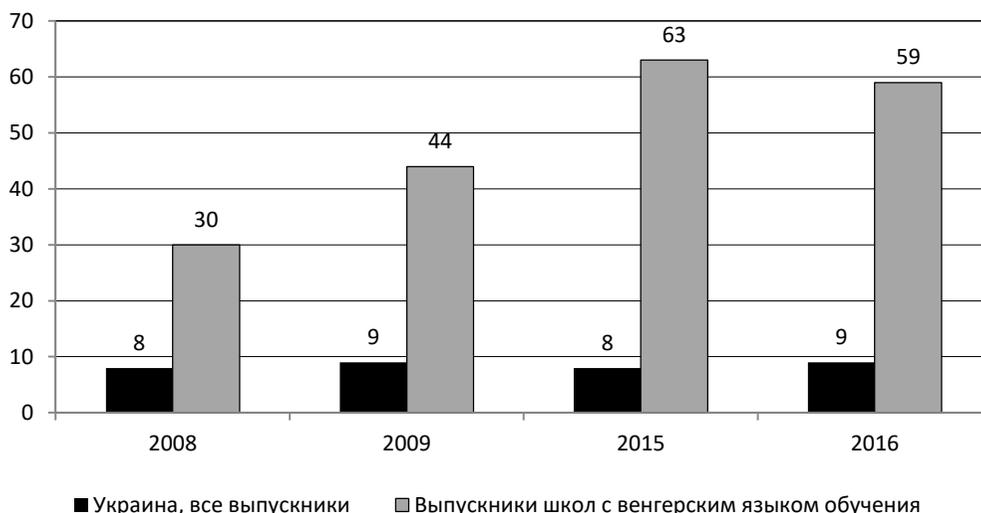
За 25 лет независимости украинское государство так и не создало необходимых условий для того, чтобы представители национальных меньшинств овладели государственным языком на необходимом уровне. Указы Министерства образования и науки в сфере языкового образования являются очень дискриминационными для национальных меньшинств, в том числе и для венгров. Попытаемся подтвердить это конкретными примерами.

Учащиеся закарпатских школ с венгерским языком обучения не овладевают государственным языком на достаточном для успешной общественной интеграции уровне. Это утверждение можно подтвердить результатами многочисленных исследований (Черничко 2011, Cserniczkó 2011a, 2011b, 2012, 2013, Huszti et al. 2009, 2010, 2012, Kulyk 2013). Здесь мы поделимся с читателем одним примером.

Согласно указу министра образования №1171 от 25 декабря 2008 г. обязательным для абитуриентов, желающих поступать в вузы (независимо от специальности), является централизованный экзамен по украинскому языку и литературе (Внешнее независимое оценивание – ВНО). В Украине в 2008 году 8,38% абитуриентов, а в 2009

году – 9% абитуриентов не набрали минимального проходного бала на внешнем независимом оценивании по украинскому языку и литературе. Среди учащихся закарпатских школ с венгерским языком обучения их доля составляла уже 29,58% и 44% соответственно (Csernicskó–Ferenc 2010: 334–335, Orosz et al. 2012: 149–152). С 2015 года экзамен по украинскому языку стал обязательным не только для желающих получить высшее образование, а для всех выпускников. В 2015 г. целом по Украине 8% выпускников провалило тестирование с этого предмета. Среди учащихся закарпатских школ с венгерским языком обучения доля не сдавших экзамен по украинскому языку и литературе составляла 63%.<sup>1</sup> В 2016 году ситуация была аналогичной: в венгерских школах доля тех, кто не набрал минимального проходного бала по украинскому языку и литературе, была намного выше (Рисунок 1.).

**Рисунок 1. Доля (в %) абитуриентов, не набравших минимальный проходной бал на внешнем независимом оценивании по украинскому языку и литературе, в целом по Украине и в закарпатских школах с венгерским языком обучения (2008, 2009, 2015, 2016 гг.)**



Указанные выше данные свидетельствуют о том, что учащиеся закарпатских школ с венгерским языком обучения не овладевают государственным языком на уровне, который делает возможным успешную интеграцию венгров в украинское общество. Создается впечатление, что школа с венгерским языком обучения закрывает закарпатских венгров в (языковое) гетто. А это – сегрегация, не интеграция. На самом деле ситуация сложнее. Не все равно, как мы трактуем понятие интеграции. Ведь интеграция означает не только равные возможности. Например, Т. Скутнаб-Кангас и Д. Камминс считают, что общественная справедливость кроется не в одинаковых возможностях, а в идентичных результатах (Skutnabb-Kangas–Cummins 1988: 393). Но

<sup>1</sup> A 2015-ös érettségi/felvételi eredményekről a tanév közepén bevezetett új eljárási rendszer függvényében [<http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/component/content/article/48-friss-hirek/2071-a-2015-oes-erettsegifelveteli-eredmenyekr-l-a-tanev-koezepen-bevezetett-uj-eljarasi-rendszer-fueggvenyeben.html>].

данные оценивания по украинскому языку и литературе являются наглядным примером: результаты выпускников школ с украинским и венгерским языками обучения очень далеки друг от друга.

Известный украинский исследователь Владимир Кулик делает из этого вывод, что нужно ввести двуязычное образование, и проблема решится. Киевский специалист занимает позицию, аналогичную с теми исследователями, которые считают: необходимость общественной интеграции и мобильности является важнее сохранения языка и идентичности меньшинства, а также поддержки языкового разнообразия (Kulyk 2013). К примеру Д. Эдвардс, придерживаясь этого принципа, предлагает для нацменьшинств переориентированные (транзитивные) образовательные программы (Edwards 1984: 301). Об избегании языковых гетто говорит и политолог А. Паттен (Patten 2001: 701). Эта логика свидетельствует, что язык нацменьшинств препятствует их успешной общественной интеграции, и представители того или иного нацменьшинства были бы намного успешнее, если бы быстрее на высоком уровне овладели официальным языком государства. Но такая точка зрения ставит интеграцию выше этнической и языковой идентичности, оставляя без внимания роль языка в идентичности.

Такое толкование интеграции Дж. Фишман называет синдромом «мы просто хотим их освободить из построенной ими самими этнической тюрьмы» (Fishman 1988/1992: 169). Подобное понимание интеграции и роли образования нацменьшинств не принимает во внимание желания конкретного меньшинства сохранить свой язык. Но многие не соглашаются с таким подходом (Skutnabb-Kangas et al. 2006). Т. Скутнаб-Кангас также не рекомендует эту форму образования (Skutnabb-Kangas 1990: 13). А Н. Флорес предупреждает: двуязычное образование далеко не всегда служит интересам нацменьшинства, и еще надо проанализировать, кому в конкретном случае способствует введенная двуязычная модель образования. По его мнению, трактовка в ходе двуязычного образования (bilingual education) языка как ресурса (в оригинале: language-as-resource), необходимого для общественной мобильности, может при определенных обстоятельствах привести к консервации общественного неравенства или даже к его усугублению (Flores 2016: 31).

С точки зрения лингвопедагогике более эффективно, когда дети овладевают предметными знаниями на родном языке (Pinter 2006: 30). Это подтверждают и исследования Дж. Камминса (Cummins 2000).

Право изучения государственного языка является важным языковым правом человека (Phillipson et al. 1991, Skutnabb-Kangas 1999: 58). Т. Скутнаб-Кангас пишет: „Мы уже неоднократно утверждали, что для языкового меньшинства целью образования при соблюдении права идентичности, равноправного участия и демократических принципов является дву- или многоязычие; что это одновременно и цель для языкового большинства; и что обязанностью каждой школы должно стать обеспечение условий для того, чтобы каждый ребенок с меньшинства мог стать дву- или многоязычным” (Skutnabb-Kangas 1990: 14).

Мы полностью соглашаемся: закарпатским венграм необходимо овладеть украинским языком, поскольку это в их собственных интересах. Но знание государственного языка среди учащихся закарпатских школ с венгерским языком обучения низкое, уровень преподавания украинского языка очень плохой. При этом Министерство

образования и науки Украины не задается вопросом: почему такой низкий уровень преподавания украинского языка в закарпатских венгерских школах? На этот вопрос мы неоднократно искали ответ в своих публикациях, указывая на всю сложность проблемы (Мельник–Черничко 2010, Черничко 2009а, 2009б, Cserniczkó 2012, 2013, 2015). В данной публикации мы хотим обратить внимание только на несколько из многочисленных факторов, усложняющих овладение государственным языком учащимися закарпатских школ с венгерским языком обучения. При этом раскроем, насколько дискриминационная в Украине система образования в сфере образования нацменьшинств.

## **2. Школьное образование как средство дискриминации**

Если говорить о преподавании предмета «украинский язык», то необходимо отметить, что в Украине до сегодняшнего дня не сформулированы конкретные цели и задания, которых должны достичь учащиеся, изучающие государственный язык. Для иностранных языков (английский, немецкий, французский и испанский) в государственных требованиях (в программе дисциплин «иностраный язык») подробно указано, какого уровня знания языка необходимо достичь учащимся на момент завершения определенного образовательного уровня согласно единым европейским критериям (CEFR).<sup>2</sup>

При этом нигде в нормативных документах в области образования не указаны те уровни требований, которые необходимо за период изучения языка в среднем учебном заведении достичь учащемуся, для которого украинский язык не является родным, и он начал знакомиться с ним только в школе. На практике это означает, что Министерство образования и науки Украины ожидает от выпускников – представителей нацменьшинств – знание языка на уровне родного (согласно классификации CEFR: уровень C1 или C2). А это с точки зрения и лингвистики, и психологии, и педагогики невозможно (Ро́г 2015).

О том, что к выпускникам предъявляются требования по знанию языка на уровне C1 или C2 свидетельствует и то, что на внешнем независимом оценивании по украинскому языку и литературе учащимся 11-х классов с украинским и венгерским языками обучения предъявляются одинаковые требования. В требованиях по тестированию с языка содержатся исключительно теоретические (грамматические и орфографические) вопросы и задания.

Поскольку в перечне требований к предмету «украинский язык» не предусмотрено формирование навыков общения на украинском языке и его понимания, педагог в школах с венгерским языком обучения должен концентрироваться не на обучении детей-венгров украинскому языку. Вместо успешной коммуникации учащимся приходится запоминать массу таких знаний по грамматике украинского языка, которые в реальной жизни им никогда не понадобятся (кроме, конечно, при написании тестов на ВНО). Поэтому в школьном образовании нет места учебному материалу, способному спасти жизнь. Весной 2015 года мы провели опрос среди 225 закарпатских студентов вузов, для которых венгерский язык является родным, попросив их перевести 6

<sup>2</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching assessment (CEFR) [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)].

предложений с венгерского на украинский язык. Каждый респондент изучал украинский язык минимум 11 лет в школе, а также успешно сдал ВНО по украинскому языку и литературе при поступлении в вуз.

Для перевода предлагались следующие предложения:

- a) Я чувствую колющую боль в груди.
- b) У меня сильное кровотечение на руке, я порезался острым ножом.
- c) У меня очень высокая температура: 39,7 градусов.
- d) Мужчина потерял сознание.
- e) У соседки проблемы с дыханием, она очень задыхается.
- f) У меня аллергия на аспирин, орехи и фундук.

59–80% студентов не смогли написать по-украински предложенные им на венгерском языке предложения. После 11 лет изучения украинского языка и успешной сдачи государственной итоговой аттестации всего 20–41% опрошенных сумели бы в острой ситуации вызвать скорую помощь и спасти жизнь человека. Чья вина? Вопрос риторический...

Мы уже отмечали, что «украинский язык» как предмет включает совсем разные элементы в школах с украинским и в школах с венгерским языком обучения. Это отображается и в количестве часов, выделенных на эту дисциплину.

Согласно указу Министерства образования и науки Украины №855 от 7 августа 2015 г. (протокол №11.) количество часов на языково-литературный блок в школах с украинским и в школах с венгерским языком обучения распределялось следующим образом (Таблица №1.).

**Таблица 1. Количество часов по языково-литературному блоку в школах с украинским и в школах с венгерским языком обучения на 2015/2016 учебный год**

Школы с украинским языком обучения												
Предметы	количество часов за неделю											Сумма
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Украинский язык (родной язык + государственный язык)	7	7	7	7	3,5	4	3	2	2	2	2	46,5
Украинская (национальная) литература					2	2	2	2	2	2	2	14
Иносранный язык	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3,5	3,5	28
Зарубежная литература					2	2	2	2	2	2	2	14
Сумма	8	9	9	9	10,5	11	10	9	8	9,5	9,5	102,5
Школы с венгерским языком обучения												
Украинский язык (государственный язык)	3	3	4	4	3,5	4	3	2	2	2	2	32,5
Украинская литература					2	2	2	2	2	2	2	14
Иносранный язык	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	24
Родной язык (венгерский)	6	6	5	5	3	4	3	2	2	1	1	38
Интегрированный курс литературы (национальная литература + зарубежная)					2	2	2	2	2	2	2	14
Сумма	10	11	11	11	13,5	14	12	10	10	10	10	122,5

Просмотрев таблицу 2, мы видим, что между школами с украинским и не украинскими языками обучения существует значительная разница в сфере языкового образования, поскольку в школах с украинским языком обучения учащиеся изучают в большем количестве часов:

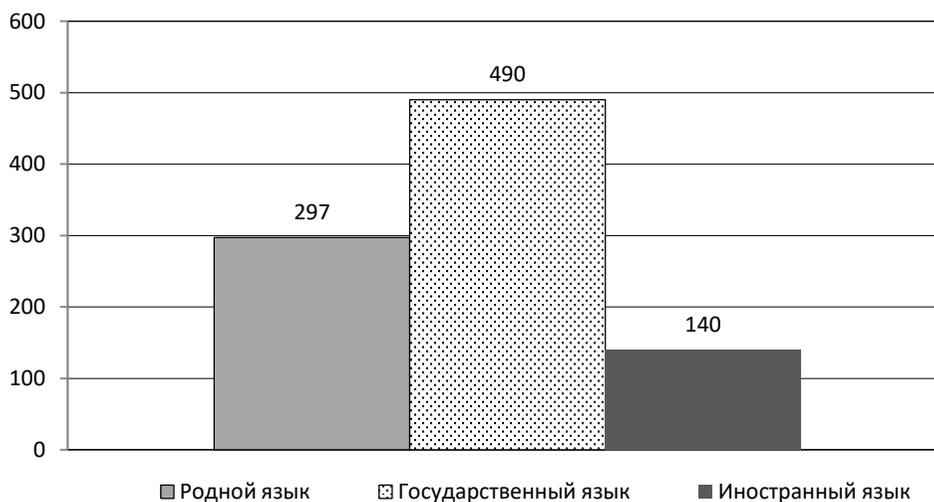
- а) родной язык (это для них – украинский);
- б) государственный язык (для них – также украинский);
- с) иностранный язык (английский, немецкий, французский или испанский).

За 11 лет школьного образования ученики школ с государственным языком обучения гораздо больше уроков имеют со всех этих школьных предметов (Рисунок 2.).

**Таблица 2. Отличия в количестве часов между школами с украинским и венгерским языками обучения в 2015/2016 учебном году (языково-литературный блок)**

	Школы с украинским языком обучения	Школы с венгерским языком обучения	Разница
Родной язык	46,5	38	8,5
Государственный язык	46,5	32,5	14
Иностранный язык	28	24	4

**Рисунок 2. Отличия в количестве часов между школами с украинским и венгерским языками обучения за 11 лет (с 1-го по 11-й классы)**



Если принять факт, что у каждого есть родной язык, и считать естественным: право изучать (а) родной язык и (б) государственный язык, а также (с) хотя бы один иностранный язык как школьные предметы, в таком случае необходимо отметить: в случае учащихся с родным украинским языком предмет „украинский язык” покрывает

указанные в пунктах (а) и (b) права. В случае учащихся – представителей нацменьшинств – пункту (а) отвечает предмет „родной язык”, а пункту (b) – предмет „украинский язык”. В школах обоих типов одинаковым является указанный в пункте (с) иностранный язык. Цифры, указанные в таблицах 1 и 2 и также на рисунке 2 выше, свидетельствуют, что школьная нагрузка для учащихся с родным украинским языком и неродным украинским отличается: пока ребенок с родным украинским языком отдыхает, играет или сидит на уроках иностранного языка, такого полезного для общественной мобильности, его ровесник потеет над овладением государственного языка. Таким образом, большая роскошь, вкладывая много времени, энергии и денег в обучение государственному языку, при нынешних условиях не получают результата в школах в качестве соответствующего знания украинского языка.

Хотя очевидно, что в школах с украинским и венгерским языками обучения:

а) иная цель обучения предмета „украинский язык”,

б) отличается количество учебных часов,

но требования по знаниям языка ни в чем не отличаются.

Однозначной дискриминацией является то, что несмотря на разное количество и отличающиеся программы по преподаванию украинского и иностранных языков в школах с украинским и венгерским языками обучения, на внешнем тестировании министерство предъявляет ко всем абитуриентам, выпускникам одинаковые требования.

Если закарпатский венгерский ребенок на протяжении 11 лет (с 1-го по 11-й класс) изучает предмет «украинский язык» и все же не научился общаться на украинском, можно быть уверенным, что система языкового образования работает плохо (Laihonon 2015). Но решение кроется не в обучении на языке большинства или в двуязычном обучении. Именно в рамках школы, обучающей на родном языке, необходимо найти те возможности, которые приведут к знанию языка на высоком уровне и дополнительному (аддитивному) двуязычию. Многие считают, что увеличение числа уроков украинского языка прямо приведет к большей эффективности в обучении языку (Kulyk 2013: 632). Но количество не всегда прямо соответствует качеству, в том числе и в сфере языкового образования (Alderson 2000). Если увеличить количество часов на преподавание украинского языка, а качество образования останется низким, тогда это приведет к обратному эффекту: школа будет тратить еще больше времени, денег и энергии для достижения такого же (или приблизительно такого) плохого результата ребенка. Намного целесообразнее привить хорошее и эффективное языковое образование.

### **3. Последствия языкового образования с низкой эффективностью**

Языковое образование, продолжающееся в закарпатских школах с венгерским языком обучения с 1991 года, имеет низкую эффективность. У значительной части закарпатских венгерских родителей это образование ассоциируется с такой сегрегационной образовательной программой, которая препятствует успешной интеграции и мобильности их детей. Из-за низкого уровня обучения украинскому языку многие родители решают отдать своих детей не в венгерскую, а в украинскую школу (Csernicško 2012, 2013: 411–424). На английском это звучит как „submersion or ‘sink-or-swim’ programme” (Skutnabb-Kangas 1990: 13). Т. Скутнаб-Кангас и Р. Данбар называют такую форму образования опасной для нацменьшинств, поскольку она не способствует ни

сохранению этнолингвистической идентичности нацменьшинства, ни формированию аддитивного двуязычия: напротив, она служит ассимиляции (Skutnabb-Kangas–Dunbar 2010).

#### **4. Выводы: каким способом можно решить проблему?**

Изучение государственного языка является важным и полезным для закарпатских венгров. При этом мы убеждены, что главной целью образовательной системы является не изучение украинского языка. Овладение государственным языком есть только одним из средств общественной интеграции. Мы также уверены, что кроме сохранения школ с венгерским языком обучения, необходимо найти такую модель образования, с помощью которой можно достичь сохранения этнолингвистической идентичности и овладения украинским языком на таком уровне, который способствует успешной общественной интеграции. Также мы считаем, что рядом с этими двумя целями таким же важным является преподавание на высоком уровне и других школьных предметов. Нельзя допускать, чтобы преподавание и изучение украинского языка стало целью важнее, чем школьное образование высокого уровня в целом. Ведь в развитом государстве главным условием успешной общественной интеграции является совсем не только знание государственного языка. Мы считаем важным заданием закарпатской венгерской системы образования формирование дополнительного (аддитивного) двуязычия с доминированием родного языка (Beregszászi 2002, 2012).

Преподавание украинского языка в школах с венгерским языком обучения на Закарпатье может быть эффективным и результативным лишь в том случае, если государство будет сотрудничать со специалистами венгерского нацменьшинства. Нерешенных задач остается очень много. Среди них стоит отметить следующие:

1. Не предъявлять одинаковых требований по украинскому языку и литературе для выпускников школ с украинским и школ с не украинским языком обучения. Ведь невозможно требовать знания украинского языка на уровне C1 или C2 у тех, для кого родным является венгерский язык. Перед учащимися, что изучают государственный язык и для которых украинский не является родным, необходимо ставить понятные и реальные цели.

2. Дискриминационным является подход, когда высшее образование имеют право получать только те, кто успешно сдал тестирование ВНО по украинскому языку и литературе, поскольку выпускники, для которых украинский язык является родным и которые окончили украинские школы, имеют большое преимущество (Папп 2010). Такую практику необходимо немедленно прекратить.

3. Необходимо изменить государственные образовательные программы, определяющие цели, задания и требования касательно овладения государственным языком, а также содержание образования. В этих программах нужно точно (как это делается и в случае иностранных языков) сформулировать, какой уровень знания языка мы ожидаем от учащегося, что занимается в школе с венгерским языком обучения, на каждом образовательном уровне (начальная школа, базовое среднее образование, полное общее среднее образование). Эти требования не могут быть такими же, какие предъявляются учащимся школ с украинским языком обучения. Требовать владения украинским на уровне родного (уровень C1 и C2) – абсурдно.

4. В процессе преподавания украинского не как родного языка нужно учить не теоретических знаний (грамматики), а формировать успешные коммуникационные навыки на украинском языке. Соответственно необходимо формировать и исходные требования на каждом образовательном уровне для выпускников школ с не украинским языком обучения. На выпускных экзаменах нужно требовать не знания украинской грамматики, а проверять, умеют ли учащиеся (и на каком уровне) понимать и создавать на украинском устные и письменные тексты. Общественной интеграции нацменьшинств способствует, если знание государственного языка является надлежащим на каждом с четырех языковых уровней (понимание, разговор, чтение, письмо). Тщательно изучив правила украинской грамматики, представители нацменьшинств не только не продвинутся в сфере общественной интеграции, но даже не смогут вызвать при необходимости скорую помощь. Владение языком, это не знания про грамматическую систему украинского языка, это для успешной интеграции абсолютно бесполезно.

5. В школах с украинским языком обучения и в школах нацменьшинств цель и задания преподавания предмета «украинский язык» разные, также отличаются и база, и количество учебных часов. Исходя из этого, при преподавании дисциплины необходимо применять разную методику. С целью результативного овладения государственным языком необходимо – при финансировании государственного бюджета Украины – разработать специальные учебные программы для школ с венгерским языком обучения, на их основе создать учебники, рабочие тетради, методические вспомогательные материалы, средства наглядности, словари, аудиовизуальные учебные материалы. Также необходимо разработать альтернативные учебники и учебные программы, в которых будут учтены социологические и социолингвистические данные и языковая среда тех, кто изучает украинский язык как государственный (не родной). В Украине XXI века соответствующая советским традициям централизация образовательной системы уже стала анахронизмом. Пора двигаться дальше.

### Литература

- Мельник Світлана – Черничко Степан 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації*. Ужгород: ПоліПрінт.
- Папп З. А Аттила 2010. Система угорськомовної освіти Закарпаття та деякі актуальні її виклики у 2009 році. In: Вегеш Микола – Фединець Чілла ред. *Закарпаття 1919–2009: історія, політика, культура*. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 548–568.
- Черничко Степан 2009а. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. *Acta Beregsasiensis* 2: 97–106.
- Черничко Степан 2009б. Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*. Ужгород: Поліграф центр Ліра, 105–116.
- Черничко Степан 2011. Ще раз про проблеми викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: *Розвиток гуманітарного співробітництва в українсько-угорському прикордонному регіоні: аналіз, оцінки*. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 213–224.
- Alderson, Charles J. 2000. Exploding myths: Does the number of hours per week matter? *Novelty* 1: 17–33.

- Beregszászi Anikó 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvi tervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2: 368–375.
- Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cserniczkó István. 2011a. The linguistic aspects of the Ukrainian educational policy. *ESUKA – JEFUL* 2–1: 75–91.
- Cserniczkó István. 2011b. Ukrainian educational policy and the minorities. In: *Magyar nyelv és kultúra a Kárpát-medencében*. Dunaszerdahely–Alsóőr: Gramma Nyelvi Iroda – UMIZ – Imre Samu Nyelvi Intézet, 11–23.
- Cserniczkó István. 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár: PoliPrint.
- Cserniczkó István. 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Cserniczkó István. 2015. Teaching Ukrainian as a State Language in Subcarpathia: situation, problems and tasks. In: *Language learning and teaching: State language teaching for minorities*. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, 11–23.
- Cserniczkó István – Ferenc Viktória 2010. Education as an ideal means of achieving a nation state in Ukraine. In: *Concepts & Consequences of Multilingualism in Europe*. Budapest: Budapest College of Communication and Business, 329–349.
- Edwards, John 1984. Language, diversity and identity. In: *Linguistic Minorities, Policies and Pluralism*. London: Academic Press, 277–310.
- Fishman, Joshua A. 1988/1992. The Displaced Anxieties of Anglo-Americans. // *Language Loyalties: A sourcebook on the Official English controversy*. Chicago: The University of Chicago Press, 165–170.
- Flores, Nelson 2016. A Tale of Two Visions: Hegemonic Whiteness and Bilingual Education. *Educational Policy* 1: 13–38.
- Husztai Ilona – Bárány Erzsébet – Fábíán Márta – Lechner Ilona 2012. Teaching and learning a second language and a foreign language. *Acta Academiae Beregsasiensis* 2: 19–41.
- Husztai Ilona – Fábíán Márta – Bárány Erzsébet 2009. Differences between the processes and outcomes in third graders' learning English and Ukrainian in Hungarian schools of Beregszász. // *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters, 166–180.
- Husztai Ilona – Fábíán Márta – Bárány Erzsébet 2010. Fifth graders' receptive skills in English and Ukrainian. *Acta Beregsasiensis* 2: 153–162.
- Kulyk, Volodymyr 2013. Combining identity and integration: comparative analysis of schools for two minority groups in Ukraine. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 5: 622–645.
- Laihonon, Petteri 2015. Theory and practice of language education today: Insights from teaching Finnish and beyond. In: *Language learning and teaching: State language teaching for minorities*. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, 43–56.
- Orosz Ildikó – Cserniczkó István – Ambrus Pál – Kristofóri Olga 2008. A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján, 2008. In: *Két évtized távlatából*. Ungvár: PoliPrint, 67–242.
- Patten, Alan 2009. Political theory and language policy. *Political Theory* 29: 691–715.
- Phillipson, Robert – Rannut, Mart – Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–22.
- Pinter, Annamaria 2006. *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Poór Zoltán 2015. Contemporary trends and approaches to help children learn modern languages in a natural way. // *Language learning and teaching: State language teaching for minorities*. Nitra: Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, 34–42.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1990. *Language, Literacy and Minorities*. London: A Minorities Rights Group Report.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1999. Education of Minorities. // *Handbook of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 42–59.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Cummins, Jim 1988. Concluding remarks: Language for empowerment. In: *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters, 390–394.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Kontra, Miklós – Phillipson, Robert 2006. Getting Linguistic Human Rights Right: A Trio Respond to Wee (2005). *Applied Linguistics* 27: 318–324.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Dunbar, Robert 2010. *Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a crime Against Humanity? A Global View*. Geaidnu/Kautokeino: Gáldu Čála, Journal of Indigenous Peoples Rights no. 1.

## A kötet szerzői

### **Bárány Erzsébet, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék  
Nyíregyházi Egyetem Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont

### **Cserniczkó István, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont  
Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

### **Dudics Lakatos Katalin, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék

### **Gazdag Vilmos**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék  
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, doktorjelölt

### **Hires-László Kornélia**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont  
Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, doktorjelölt

### **Huszi Ilona, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék

### **Karmacsi Zoltán, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont

### **Lechner Ilona**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék  
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató

### **Lengyel Zsolt, CSC, professor emeritus**

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

### **Márku Anita, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont

### **Máté Réka**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont  
Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató

**Pilipenko, Gleb, PhD**

Orosz Nemzeti Tudományos Akadémia, Szlavisztika Intézet

**Szakál Imre, PhD**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Történelem- és Társadalomtudományi Tanszék

**Tóth Enikő**

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató

**Tóth Mihály, CSc**

Ukrán Nemzeti Tudományos Akadémia, Koreckij Állam- és Jogtudományi Intézete

Б-13 *Багатомовність, регіоналізм, викладання мов. III. Збірник статей дослідників науково-дослідного центру ім. А. Годинки /* Ред. Марку Аніта, Товт Еніке. – Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2017. – 236 с.

ISBN 978-617-7404-27-8

Збірник наукових праць презентує результати досліджень, які проводять співробітники науково-дослідного центру ім. Антонія Годинки. У виданні представлено також наукові статті тих дослідників і викладачів кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, які тісно співпрацюють з науково-дослідним центром і здійснюють філологічні дослідження саме на території Закарпаття.

Цей збірник став третім томом серії *Збірник статей дослідників науково-дослідного центру ім. А. Годинки*, який вперше був виданий 2015 року.

В основі наукових публікацій лежить принцип єдності багатомовності, регіоналізму та викладання мов: дослідження спрямовані на одержання вичерпних відповідей на питання стосовно використання мов, ідентичності, освіти, викладання мов, мовних прав, історії становлення мовного колориту на Закарпатті та його перспектив.

ББК: 81.1  
УДК: 81'27

*Наукове видання*

**БАГАТОМОВНІСТЬ, РЕГІОНАЛІЗМ, ВИКЛАДАННЯ МОВ**

*III. Збірник статей дослідників науково-дослідного центру ім. А. Годинки*

Редактори: Марку Аніта, Товт Еніке

Здано до складання: 10.12.2017. Підписано до друку 28.02.2017.  
Папір офсетний. Формат видання 70х100/16. Умов. друк. арк. 19.  
Зам. 120.

Видавництво: ТОВ «РІК-У», 88000, м. Ужгород, вул. Гагаріна, 36  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК 5040 від 21 січня 2016 року

Друкарня: пп Лац Ч. С. м. Берегово, пл. Кошута, 4.