ANYANYELVÜNKRŐL ANYANYELVÜNKÉRT

Válogatás a
Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma
anyanyelvi pályázataiból

Szerkesztette:

Balázs Géza és Grétsy László

NEMZETI KULTURÁLIS ÖRÖKSÉG
MINISZTÉRIUMA

Kiadja a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma

Felelős kiadó: Rockenbauer Zoltán miniszter

Készítette az Iconos Reklámügynökség

Képek: Mészáros Róbert, MTI Archívum

2000. április

ISBN 963 00 2742 9

Tartalom

Miniszteri előszó ... 7

Balázs Andrea: Mai magyar nyelvünk visszásságai ... 9

Bencze Imre: Átok-, szitok-, káromszó ... 15

Bogáti Péter: Röpirat a magyar nyelv ezredév végi állapotáról ... 31

Csernicskó István–Orosz Ildikó: A magyar nyelv (és a nyelvet éltető közösség) jelenéért és jövőjéért folytatott tevékenység Kárpátalján ... 43

Dósáné Gargya Tünde: Anyanyelvi kultúránk őrzése és korszerűsítése ... 63

Dupka György–Horváth Sándor: Anomáliák, fogyatékosságok és értelmetlenségek a helységnevek és helységnévtáblák használatában Kárpátalján ... 67

Faltysné Ujvári Anna: Mély kútba tekinték ... 89

Hosszú Tímea: Erdélyi (székelyudvarhelyi) nyelvi jellegzetességek ... 93

Mészáros Zoltán: Magyarítás a számítástechnikában ... 99

Misztrik Jolán: A hangzó beszéd torzulásai ... 103

Móricz Ildikó: Az ifjúsági nyelv napjainkban ... 147

Dr. Radics Jenőné: A tömegtájékoztató eszközök, a Magyar Rádió és a Magyar Televízió nyelve ... 157

Salamon Ferenc: Román jövevényszavak a magyar nyelvben ... 161

Dr. Szabó Károly: A történelem szavakba merevült múlt ... 165

Szalai Tünde: Az írott sajtó nyelvi kultúrája (szegedi nézőpontból) ... 173

Tomán László: „Rendszerbomlás" egy napilap nyelvhasználatában ... 181

Závori Lajos: Anyanyelvünk védelme ... 197

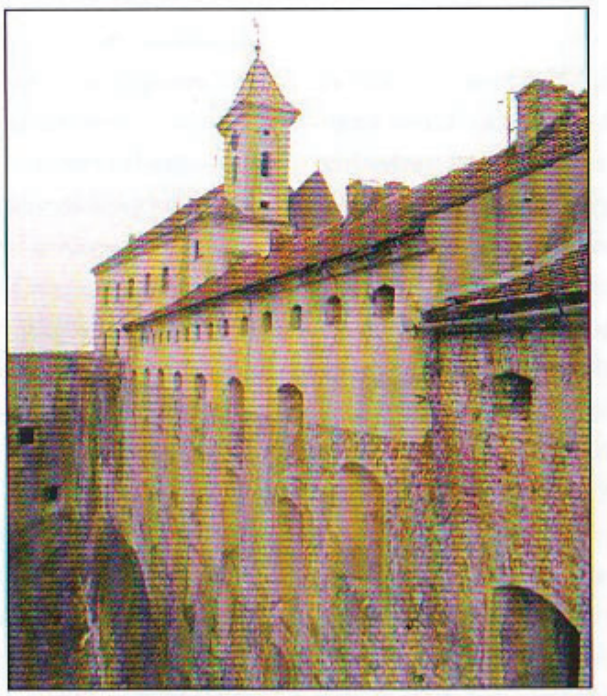
Zsupos Gabriella: A debreceni rockzenészek szlengje ... 201

Képek jegyzéke ... 229

Csernicskó István–Orosz Ildikó: A magyar nyelv (és a nyelvet éltető közösség) jelenéért és jövőjéért folytatott tevékenység Kárpátalján

A munka a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF) Nyelvészeti Tanszékének és a LIMES Társadalomkutató Intézet Nyelvészeti Szekciójának (Beregszász, Ukrajna) együttműködésével készült. A szerzők a hagyományos nyelvműveléstől eltérően, ám a „többszintű" nyelvművelés szellemében a nyelvpolitika-nyelvstratégia kérdéseivel foglalkoznak: bemutatják a kétnyelvűségi és oktatási modelleket, s programot adnak a kárpátaljai magyar nyelv közeljövője számára. A pályázati támogatást a programnak megfelelően egy, a kárpátaljai magyar nyelvhasználatnak az anyaországiétól eltérő sajátosságait bemutató, általános és középiskolai magyartanárok számára készülő segédkönyv, illetve az első osztályos ukránnyelvtankönyv szerzőinek támogatására kívánják fordítani.

A munka a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (KMTF) Nyelvészeti Tanszékének és a LIMES Társadalomkutató Intézet Nyelvészeti Szekciójának (Beregszász, Ukrajna) együttműködésével készült. A pályázati anyag összeállítói úgy vélik, hogy a jelenlegi történelmi, politikai és társadalmi helyzetben kötelességük kihasználni azokat a lehetőségeket, amelyek a kárpátaljai magyar közösség előtt adódnak. Ezen írás keretein belül azt a stratégiát kívánjuk felvázolni, amelyet a nevezett szellemi műhely dolgozott ki a magyar nyelv hosszú távú kárpátaljai megmaradása érdekében.



„A felsőoktatás minden önmagára valamit is adó intézményének meg kell fogalmaznia és meg kell valósítania saját nyelvpolitikáját" (Candelier és mtsai 1999). Kisebbségi helyzetben a magyar nyelv fenntartása érdekében tett erőfeszítések nem merülhetnek ki nyelvművelő szójegyzékek összeállításában és közzétételében, szavalóversenyek szervezésében. Ezek a tevékenységek kétségkívül fontos elemei a magyar nyelv megmaradásáért folytatott tevékenységnek, ám véleményünk szerint ennél jóval többre, jóval szélesebb körű munkára van szükség. Pályázatunk célja, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy összehangolt, tudományos kutatásokon alapuló, megfontolt döntésekkel milyen célok kitűzésével és hogyan kívánunk eredményeket elérni a magyar nyelv kárpátaljai jövőjének megalapozása érdekében. Nem titkolt szándékunk továbbá, hogy munkánk megismertetése révén magunk mellé állítsunk mindenkit, aki szívügyének tekinti a határokon túli magyar közösségek sorsát.

A nyelvek szerepe az egységesülő Európában

A XX. század végi egységesülő Európában egyszerre felértékelődtek a régiók s ezzel a regionális értékek. Az integrációval párhuzamosan egyre nagyobb szerep jut a kisebb összefüggő területek és a központok közötti kommunikációnak, információcserének, azonosan kiemelt értéke van a regionális kultúrának, nyelvváltozatoknak és a globális, integrációt, közeledést segítő nyelvi és kulturális erőforrásoknak.

Az érintkezés, kapcsolattartás eszköze a nyelv. Éppen ezért az utóbbi években tovább nőtt az idegennyelv-tudás piaci értéke. A magasan kvalifikált szakembernél ma már alapkövetelmény legalább egy világnyelv (általában az angol) magas szintű ismerete.

Az újrastrukturálódó Európában különösen létfontosságú az Európai Unió tagállamaival fenntartott minél szorosabb kapcsolattartás a Magyarország határain kívül, elsősorban a bővítésből kimaradó államokban élő magyar kisebbségi közösségek számára. A Kárpátalján élő magyar közösség olyan államban él (Ukrajna), amelynek a közeljövőben nincs reális esélye arra, hogy csatlakozhasson az Európai Unió tagállamaihoz. Nem engedhető meg azonban, hogy az ukrajnai magyar nemzetrész számára az anyaország európai integrációja egy újabb vasfüggönyt hozzon létre. A schengeni egyezmény Magyarországra való kiterjesztése ugyanis a gyakorlatban azt eredményezi hamarosan, hogy a fejlett Európa keleti határai egybeesnek Ukrajna, Kárpátalja nyugati végeivel. Kárpátalja ugyanakkor földrajzi, kulturális, történeti és más szempontból is a nyugati kultúrkör, a nyugati típusú világ része, ahhoz a világhoz kötődik, amelynek választóvonala valahol a Kárpátok gerincén húzódik. Ha a kárpátaljai magyarság kapcsolatai Magyarország uniós csatlakozása után megszakadnak az anyaországgal, a kárpátaljai magyar közösség elszigetelődése, szegregációja végzetes lehet: a nyugati orientáció a schengeni választóvonal miatt válik szinte lehetetlenné, a Kelet felé fordulást pedig a kulturális, szemléleti különbségek nehezítik, a teljes integráció végén pedig ott állhat az asszimiláció.

A kárpátaljai magyarság számára az egyetlen esélyt a „Vigyázó szemetek (Budapesten át) Brüsszelre és Kijevre egyszerre vessétek!" stratégia jelentheti. Az, ha az anyaországgal való kapcsolatok fenntartása és ezáltal az európai közösséggel való legalább közvetett érintkezés mellett a kárpátaljai magyarság képes az ukrajnai társadalmi életben való aktív részvételre is. Ha e két irányvonal közül bármelyik is megszakad, a kárpátaljai magyarság mint közösség csakhamar felmorzsolódik: a schengeni határzárlat miatti aggodalom miatt máris ugrásszerűen megnőtt a Kárpátaljáról Magyarországra áttelepülők száma; ha pedig a kárpátaljai magyar közösség elszigetelődik saját településterületén belül, és nem vállal részt az ukrajnai társadalmi életben, a szegregációból eredő hátrányok (pl. a munkanélküliség) fokozottan érintik majd a többségi nemzetiségnél alacsonyabban kvalifikált, elsősorban agrárorientáltságú magyarságot (vö. Csernicskó 1998).

Ahhoz azonban, hogy ez a modell működőképes legyen, sok minden szükségeltetik. A politikai, gazdasági nehézségek mellett többek között nyelvi akadályok is nehezítik a röviden felvázolt stratégia megvalósítását. A Magyarországgal való kapcsolatok megtartásához nagy előnyt jelent a magyar nemzethez, kultúrához és

nyelvhez való erős kötődés. Ezzel – amint azt számos tudományos kutatás, pl. Botlik–Dupka 1991, 1993, Balla 1993, 1999, Csernicskó 1998 stb. kimutatta – a Kárpátalján élő magyar közösségben nincs gond. Egyre több jel utal azonban arra, hogy az ukrajnai nemzetiségi és oktatáspolitika a magyar nyelvű oktatási rendszer felszámolására törekszik (Csernicskó 1998). Az anyanyelvi iskolahálózat felszámolása pedig amellett, hogy a magyar gyerekeket eleve hátrányos helyzetbe hozná a többségi tanulókkal szemben, jelentősen gyengítené a magyarsághoz, így a magyar nemzethez, kultúrához és nyelvhez való kötődést, s ezáltal a Magyarországgal fenntartott kapcsolatok elé is egyre több akadály gördülne. Ugyanakkor a kárpátaljai magyar közösség ukrajnai boldogulását nagyban nehezíti, hogy önhibáján kívül nem beszéli annak az államnak a nyelvét, amelyben él és ahol boldogulnia kell(ene). Az ukrán állam ugyanis fennállásának nyolc éve alatt sem teremtette meg még az alapvető feltételeket ahhoz, hogy kisebbségi polgárai elsajátítsák az államnyelvet: hiányoznak a magyar iskolák számára kidolgozott ukránnyelv-tankönyvek, nincs ukrán–magyar, magyar–ukrán szótár, nincsenek olyan kétnyelvű tanárok, akik a tanulók anyanyelvi ismeretére alapozva tudnák oktatni az ukrán nyelvet stb. (vö. Csernicskó 1998). Az európai vérkeringésbe való bekapcsolódáshoz nélkülözhetetlen iskolai idegennyelv-oktatás pedig a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatási intézményekben módszertanilag elhibázott alapokon, a tanulók anyanyelvének negligálásával folyik, ami az eredményességen is megmutatkozik.

Miközben tehát a modern Európában a két- vagy többnyelvűség egyre inkább követendő mintává, eszménnyé válik (vö. pl. Skutnabb-Kangas 1990, 1997, 1998, Bartha 1999, Candelier és mtsai 1999 stb.), az egységesülő Európán kívül rekedő kárpátaljai magyar közösség nyelvi tekintetben is egyre távolabb kerül a világ boldogabb felétől. Ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar közösségnek reális esélye legyen a fentebb megfogalmazott modell gyakorlati megvalósítására, elengedhetetlen egy olyan nyelvi alap, amely az anyanyelv megőrzésén nyugszik, s erre épül rá az államnyelv és egy jelentős világnyelv megfelelő szintű ismerete. Ez a nyelvi modell természetesen nem új: „Az állam nem hivatalos nyelvét anyanyelvként beszélők számára hármas javaslat tehető: a) megfelelő anyanyelvi nevelés; b) a »hivatalos nyelvnek« második nyelvként történő eredményes elsajátítása; c) valamint egy, az őszámukra speciálisan kialakított idegennyelv-tanítási rendszer" – fogalmazott már 1984-ben Szépe György (1984: 319). Nem is tekinthető elfeledett s újabban felmelegített programnak, hiszen a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól készült hágai ajánlás értelmező megjegyzései között az alábbiak olvashatók: „A kisebbségi nyelvű oktatás nemzetközi dokumentumai deklarálják, hogy a kisebbségeknek nemcsak az a joguk, hogy identitásukat az anyanyelv közege révén megőrizzék, hanem az is, hogy az államnyelv megtanulása révén integrálódjanak és részt vegyenek az adott ország szélesebb társadalmában.

A fentiek fényében az EBESZ-államok nemzeti kisebbségeinek többnyelvűvé válása úgy tekinthető, mint a nemzeti kisebbségek védelméhez és integrációjához kapcsolódó nemzetközi dokumentumok céljainak elérését szolgáló leghatékonyabb eszköz" (vö. The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note).

Nyelvi célok

„A Kárpát-medence peremországaiban működő kisebbségi magyar iskolák mindenekelőtt abban különböznek az illető országok többségi iskoláitól, hogy bennük az oktatás céljai közt jóval hangsúlyozottabban szerepelnek *nyelvi célok*. A kisebbségben élő magyar nemzetrészek nyelvük hosszú távú megőrzése, ill. a többségi társadalomba való szükséges mértékű beilleszkedésük érdekében az oktatás legfontosabb nyelvi céljaként *az anyanyelv már ismert beszélt nyelvi regisztereinek megerősítését, kiteljesítését, s újabbaknak (a standard nyelvváltozatnak, a különféle szaknyelveknek stb.) alapos elsajátítását, valamint a második nyelv szükséges mértékű megtanítását* határozzák meg. Térségünkben tehát e kisebbségi közösségek az anyanyelvű oktatás alapvető célját a *funkcionális kétnyelvűség* elérésében látják; ehhez képest (...) egyre fontosabb nyelvi célkitűzés valamely *világnyelv* alapjainak a megtanulása" – olvashatjuk Lanstyák István egyik írásában (1996: 11).

A kárpátaljai magyarságnak tehát a nemzetközi dokumentumokban megfogalmazottak alapján és a magyar nyelvésztársadalom szerint is saját érdeke, hogy anyanyelve megőrzése mellett elsajátítsa az államnyelvet és még legalább egy világnyelvet. A közösség elé tehát ennek elérését kell célként kitűzni.

A fentiek értelmében a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás célja és feladata tehát jól kommunikáló, az anyanyelvet az adott beszédhelyzethez igazodó módon használni képes, a helyi értékek és az összmagyar kultúra iránt fogékony, az anyanyelvet a következő generációnak lehetőség szerint továbbadó, ugyanakkor kétnyelvű, vagyis az államnyelvet és egy nemzetközi nyelvet a boldoguláshoz megfelelő szinten ismerő egyének képzése.

A célok eléréséhez az ideológiai és tudományos alapot a nyelvtervezés oktatás- és elsajátítástervezési ága, valamint a kárpátaljai magyar közösség valós nyelvi helyzetét feltáró vizsgálatok szolgáltatják.

„A nyelvi tervezésnek alapvetően három egymással összefüggő típusa van: a *korpusztervezés* (amely a nyelvi formával és struktúrával foglalkozik), a *státusztervezés* (amely a nyelvnek az élet különböző területein való használatával, illetve a szóban forgó nyelvnek tulajdonított presztízzsel foglalkozik), valamint a *nyelvelsajátítás-tervezés* (a nyelvtanulás érdekében tett intézkedések – általában az Oktatásügyi Minisztérium részéről)" (Skutnabb-Kangas 1998: 3; vö. még Cooper 1999: 98–99). A kárpátaljai magyar közösségnek számos nyelvelsajátítás-tervezési döntést kell hoznia, majd azokat végrehajtania. Jelen munka célja, hogy a kárpátaljai magyar közösség sajátos demográfiai, politikai, kulturális, nyelvi és oktatási körülményeit, valamint igényeit, céljait figyelembe véve áttekintse az idevágó nemzetközi szakirodalomban található nyelvoktatási tipológiákat, s kiválassza a közösség számára legelőnyösebb modellt. A kárpátaljai magyarság ugyanis története folyamán most először került olyan helyzetbe, hogy tevékenyen részt vehet saját sorsának alakításában, megvannak az ehhez szükséges intézményi, politikai, társadalmi keretek, s megfelelő pályázati eszközök bevonásával az anyagi források is megteremthetők egy olyan hosszú távú oktatási program beindításához, amely az anyanyelv megtartása mellett a többségi államnyelv és egy világnyelv megfelelő szintű elsajátítását eredményezi.

A MÓDSZEREK

A célokat meghatározva a kétnyelvűség kialakítását fogalmaztuk meg elérendő eszményként. Mielőtt azonban rátérnénk arra, milyen módon érhető el az oktatás révén kétnyelvűség, célszerű megismerkedni a kétnyelvűség fogalmával és típusaival. Nincs ugyanis általában vett kétnyelvűség, csak egyes kétnyelvűségi típusok vannak, amelyek más-más módon befolyásolják a kétnyelvű közösség nyelveinek jövőjét, rendszerét. Éppen ezért nem elég a kétnyelvűség elérését célul kitűzni: választanunk kell a bilingvizmus különböző típusai közül is. Ezért ebben a részben röviden szólunk a kétnyelvűség fogalmáról és típusairól.

A KÉTNYELVŰSÉG ÉS TÍPUSAI A VIZSGÁLT KÖZÖSSÉGBEN. A KÉTNYELVŰSÉG FOGALMA

Annak ellenére, hogy „A totális kétnyelvűség vagy többnyelvűség inkább szabály, mintsem kivétel igen sok egyébként eltérő társadalomban" (Gumperz 1975: 156), a kétnyelvűségnek máig sincs általánosan elfogadott, a fogalom minden aspektusát átfogó definíciója (vö. Göncz 1985: 12, Bartha 1999: 34–40). A meghatározások nagy száma és a bennük gyakran jelentkező ellentmondás (vö. pl. Hoffmann 1991: 15–16, Mackey 1987: 699–700) abból ered, hogy a jelenségek számos megközelítési módja ismeretes, s az egyes tudományterületek és kutatók különböző szempontokat érvényesítenek a bilingvizmus meghatározásában (vö. Göncz 1985: 12–13). A meghatározások a két nyelv megközelítőleg azonos fokú, az egynyelvűekét megközelítő ismeretét megkövetelő meghatározásoktól a nyelvek passzív értésének meglehetősen tág kritériumáig terjednek, s nincs konszenzus abban a tekintetben, hogy kit tekintsünk kétnyelvűnek (vö. pl. Hoffmann 1991: 16–18, Göncz 1985: 13, Bartha 1996: 265). Az ma már nyilvánvaló, hogy a „klasszikus" értelemben felfogott kétnyelvűség, azaz két nyelv azonosan vagy megközelítően magas fokú ismerete a kétnyelvűek túlnyomó többségére nem jellemző, az egyes beszélők másodnyelvi (sőt első nyelvi) ismerete egyazon közösségen belül is változó lehet (vö. Gal 1979: 12, Lanstyák 1991: 23). A „klasszikus" értelemben felfogott kétnyelvűség (két nyelv azonosan magas fokú ismerete) és egynyelvűség (egyetlen nyelv ismerete) között éppen ezért egy közösségen belül számtalan átmeneti kategória figyelhető meg (vö. Kontra 1981: 8, Kiss 1996: 217). A kétnyelvűséget ebből adódóan olyan kontinuumként értelmezzük, amelynek két végpontja egynyelvűség az egyik nyelven (L_1-en), ill. a másikon (L_2-n), a középpontban pedig a „klasszikus" kétnyelvűség áll (hasonló értelmezésre lásd Göncz 1985: 14; vö. még Haugen 1953, Bartha 1999: 90).

Úgy véljük, a kétnyelvűség számos definíciója közül itt a meglehetősen tág funkcionális meghatározást látszik célszerűnek elfogadni, mely szerint egyéni szinten kétnyelvű az, aki mindennapi beszédtevékenysége során anyanyelve mellett még legalább egy nyelvet használ (vö. Weinreich 1968, Grosjean 1982, 1992, Lanstyák 1991b, Bartha 1999).[1] A beszélők nyilvánvalóan nem a társadalom-

[1] Amint az a *„még legalább egy nyelvet"* utalásból kitűnik, a kétnyelvűség fogalmába a többnyelvűséget, azaz két vagy több nyelv váltakozó használatát is beleértjük (erre lásd pl. Mackey 1970: 555, Bartha 1999: 38).

tól elszigetelten használják a nyelveket, így az ilyen vagy olyan fokon kétnyelvű személyek közösséget alkotnak. Egy közösséget akkor tekintünk kétnyelvűnek, ha a közösséget alkotó beszélők túlnyomó többsége két vagy több nyelvet használ (vö. Kontra 1981: 8, Lanstyák: 1993: 12). Ilyen értelemben a közösség azon tagjai is kétnyelvűnek tekintendők, akik csak gyengén beszélik az első vagy második nyelvet (vö. Göncz 1985: 14, Lanstyák 1993: 12, Bartha 1999: 64–65), a különbség közöttük csak abban áll, hogy a fenti kétnyelvűségi kontinuum melyik végpontjához állnak közelebb. Egyeseknél a nyelvtudás foka mindkét nyelven közel áll az anyanyelvihez, másoknál az egyik nyelven belül magasabb a kompetencia szintje (vö. Grosjean 1982: 307, Kontra 1990: 28).

A kétnyelvűség-kutatásban gyakran megkülönböztetik egymástól a *másodnyelv* és *idegen nyelv* fogalmát. *Másodnyelv*-nek vagy *második nyelv*-nek (L_2) a kétnyelvű közösségek anyanyelve (*első nyelve*, L_1 mellett használt nyelvet nevezik. *Idegen nyelv*-nek nevezik ellenben azt a nyelvet, amelyet az egynyelvű közösségek egyes tagjai sajátítottak el és rendszerint sajátos szituációkban használnak (vö. Kontra 1981: 9, 1990a: 27–28, Lanstyák 1993: 13). Például a kárpátaljai magyarság vonatkozásában az angol, német, francia stb. *idegen nyelv*, az ukrán, orosz viszont *másodnyelv* vagy *környezeti nyelv*.

A KÉTNYELVŰSÉG TÍPUSAI

A kétnyelvűségnek számos típusa ismeretes (vö. pl. Mackey 1987: 702–707), amelyek elsősorban nem arra szolgálnak, hogy a kétnyelvű egyéneket elhatároljuk egymástól valamilyen szempontok alapján, hanem arra, hogy a kétnyelvűségen belül különböző alcsoportokat határozzunk meg. Az osztályozás több szempont alapján történhet, attól függően, hogy a kutató a bilingvizmus mely aspektusát emeli ki (vö. Göncz 1985: 15). Egy kétnyelvű személy egyszerre több típusba is tartozhat aszerint, hogy mi volt a tipológia alapja (Kiss 1996: 212). Az alábbiakban a kétnyelvűségnek csak azokról a típusairól teszünk említést, amelyek a vizsgált közösség kétnyelvűségének vonatkozásában relevánsak.

Egyéni szinten a nyelvelsajátítás ideje alapján korai és később kialakult két-

nyelvűségről beszélünk. Előbbi óvodáskorban fejlődik ki, utóbbi ennél később. A nyelveket lehet (pl. vegyes házasságban) egyszerre (*szimultán*), illetve *szukcesszíve*, egymást követően elsajátítani. Az előbbi esetben kialakult kétnyelvűség *lingvizmus*-nak, az utóbbi esetben kialakuló bilingvizmust *glottizmus*-nak nevezik (vö. Göncz 1985: 15, Bartha 1999: 189). A *nyelvtudás foka* vagy a *kompetencia* alapján *balansz* és *domináns* kétnyelvűséget különböztetnek meg. A *nyelvi dominancia* az egyik nyelv jobb ismeretét jelenti, a *balansz kétnyelvűség* elnevezés a két nyelv elvileg megközelítőleg azonos fokú ismeretére utal (Göncz 1985: 15–16, Kiss 1996: 213).

A nyelvelsajátítás indítékai alapján *természetes, önkéntes* és *elrendelt* kétnyelvűségről tudunk. *Természetes kétnyelvűség* esetén a másodnyelv elsajátítása természetes módon, a családban, többnyelvű településen történik; *önkéntes kétnyelvűség*-ről akkor beszélünk, ha a nyelvelsajátítás az egyén saját elhatározásából történik; az *elrendelt kétnyelvűség*-re az jellemző, hogy a másodnyelv elsajátítása valamilyen kötelező nyelvtanulási eszközhöz, intézményhez, pl. az iskolához kötődik. A kétnyelvűséghez fűződő *szociokulturális attitűdök* alapján az *additív* (*hozzáadó*) és a *szubtraktív* (*felcserélő*) típust különítik el. Additív kétnyelvűség esetén az anyanyelv (első nyelv) társadalmi értéke magas, a kétnyelvűség pozitívan hat a kognitív fejlődésre. Szubtraktív kétnyelvűség esetén az anyanyelv leértékelődik a beszélők tudatában (vö. Göncz 1995: 70–71, Kiss 1996: 216, Bartha 1999: 192). Kiterjedése szerint *kétoldalú* (*bilaterális*) és *egyoldalú* (*unilaterális*) kétnyelvűségről beszélünk. Előbbi akkor áll fenn, ha az érintkező közösségek kölcsönösen elsajátítják egymás nyelvét, utóbbi akkor, ha csak az egyik közösség sajátítja el a másik nyelvét (Kiss 1996: 215).

A *kétnyelvűség* terminust nemcsak egyénekre, hanem államokra, közösségekre is vonatkoztatják (vö. pl. Svejcer 1975: 78). Így a kétnyelvűség *egyéni* típusa mellett meg szokás különböztetni az *intézményes* és a *társadalmi* vagy *közösségi* kétnyelvűséget is (vö. Svejcer 1975: 78, Lanstyák 1993: 12). A korábban tárgyalt meghatározások és típusok nagyrészt az egyéni kétnyelvűségre vonatkoznak. *Intézményes* kétnyelvűségről azokban az államokban vagy az államok olyan közigazgatási egységeiben beszélhetünk, ahol az államigazgatás két vagy több nyelven folyik (Svejcer 1975: 78, Lanstyák 1993: 12).[2] Közösségi vagy társadalmi kétnyelvűségről – attól függetlenül, hogy az állam, amelyben élnek, hivatalosan egy- vagy többnyelvű – azoknak a közösségeknek a kapcsán beszélünk, amelyek tagjai mindennapi beszédtevékenységük kapcsán két vagy több nyelvet használnak (lásd fentebb is).

---

[2] Látszólag paradox módon ez a hivatalosan intézményesített kétnyelvűség a gyakorlatban az egynyelvűségnek, s így az általában veszélyeztetettebb kisebbségi nyelvek megmaradásának kedvez. Azáltal ugyanis, hogy az országban vagy az ország egy bizonyos részén a kisebbségi nyelv a többségivel azonos státusban és funkcióban használható, sem a többségiek, sem a kisebbségiek nem kényszerülnek arra, hogy kétnyelvűek legyenek, s ha mégis elsajátítják egymás nyelvét, azt természetes módon vagy önként teszik, s nem azért, mert valaki ezt megköveteli tőlük (vö. pl. Svejcer 1975: 78, Lanstyák 1993: 12).

A KÉTNYELVŰSÉG ÉS A KÁRPÁTALJAI MAGYAR KÖZÖSSÉG

A kárpátaljai magyarság kétnyelvűségének leglényegesebb vonása, hogy *kisebbségi kétnyelvűség*-ről van szó, ami azt jelenti, hogy a közösség első nyelve (a magyar) jogilag alárendelt helyzetben van az államnyelvhez, az ukránhoz képest. Másik lényeges vonása, hogy *őshonos, nem pedig emigráns kétnyelvűségről van szó*, az utóbbinak ugyanis számos tekintetben mások a jellemzői (vö. pl. Bartha 1993, 1995).

EGY-, ILLETVE KÉTNYELVŰSÉG KIALAKÍTÁSA A TANNYELV MEGVÁLASZTÁSA RÉVÉN: OKTATÁSI MODELLEK

Az alábbiakban azokat az oktatási típusokat tekintjük át a hazai és nemzetközi szakirodalomra alapozva, amelyek célja az egy- vagy a kétnyelvűség kialakítása. Mindegyik típusnál kitérünk az oktatási cél mögött rejtőző társadalmi célokra is. Az alkalmazott tannyelv vagy tannyelvek segítségével ugyanis mind a többségi, mind a kisebbségi tanulóknál serkenthető az egy-, illetve kétnyelvűség különböző típusainak kialakulása, vagyis az oktatás révén a kitűzött társadalmi és nyelvi céloknak megfelelően kontrollálható a közösségben használatos nyelvek megőrzése, elvesztése vagy elsajátítása.

Az áttekintést Bartha Csilla (1999), Göncz Lajos (1985, 1995), Kontra Miklós (1997) és Tove Skutnabb-Kangas (1990, 1997) munkái alapján állítottuk össze.

a) *Egynyelvű oktatás, mely az egynyelvűség kialakulásához teremti meg a feltételeket.* Egy tannyelv használatával az oktatásban három program segítségével érhetjük el a kívánt egynyelvűséget: az ún. *hagyományos, befullasztási* és *szegregációs* modell révén.

A *hagyományos* programban többségi tanulók vesznek részt, s a tannyelv megegyezik a résztvevők anyanyelvével. Egy másik nyelvet (rendszerint nem a kisebbség nyelvét, hanem valamely presztízsű világnyelvet) is tanulnak idegen nyelvként. A társadalmi cél a többségi egynyelvűség fenntartása, egy világnyelv alapjainak az elsajátíttatása mellett. Ez a leggyakrabban alkalmazott modellek egyike. Az ukrajnai többségi oktatás is ezen a programon nyugszik. Hátránya, hogy a többségi tanulók nem ismerkednek intézményes formában a velük együtt élő kisebbségek nyelvével, kultúrájával, s így az iskola nem is alakít ki toleranciát a kisebbségek irányában. A kárpátaljai ukrán iskolák nagyrészt ezt a modellt követik, még a magyarok által lakott területeken is.

A *befullasztási* programban a kisebbségi tanulók a többségiekkel azonos osztályba járnak, ahol az oktatás nyelve a többségi nyelv. A kisebbség nyelvét rendszerint tantárgyként sem oktatják. A társadalmi cél egynyelvűség kialakítása a többség nyelvén, s rendszerint ezt is eredményezi a program. A modell azt sugallja a kisebbségek számára, hogy a többségi nyelv és kultúra magasabb rendű, értékesebb, ezen a nyelven érhető el a tudás, s ezáltal ez az érvényesülés nyelve is. A többségi nyelv az iskolában és az iskolán kívül is erős támogatottságot élvez, a kisebbségi nyelv használata viszont a szűk családi körre korlátozódik, presztízse csökken, fokozatosan leértékelődik. Tulajdonképpen ezt az oktatási modellt választják azok a kisebbségi szülők, akik gyereküket többségi oktatási nyelvű iskolába íratják.

A *szegregációs* program lényege, hogy a kisebbségi tanulók heterogén osztályba járnak, ahol a tannyelv a kisebbség anyanyelve. A többségi nyelvet egyáltalán nem, vagy csak alig, alacsony hatásfokon oktatják. Az eredmény: egynyelvűség a kisebbség nyelvén. A társadalmi cél: a kisebbség szegregációja, elszigetelése a többségi közösség gazdasági, kulturális és nyelvi pozícióinak megtartása, megerősítése és újratermelése érdekében. A kisebbségi közösség a többségi nyelv ismeretének hiányában elesik a csak a többségi nyelven hozzáférhető továbbtanulástól, s ezáltal alulképzetté, a munkaerőpiacon hátrányos helyzetűvé, szociálisan kiszolgáltatottá válik, s így nem jelent sem társadalmi, sem politikai veszélyt. Az ukrán oktatás- és nemzetiségi politika a szuverén Ukrajna megalakulása óta gyakorlatilag ezt a modellt alkalmazza a kárpátaljai magyar iskolákban. 1991 óta minden iskolában kötelező az ukránnak mint államnyelvnek az oktatása, máig sincsenek azonban a magyar iskolák számára készült ukránnyelv-tankönyvek, hiányoznak a magyar–ukrán, ukrán–magyar szótárak, az ukrán szakos tanárok (az elmúlt tanévben például a Beregszászi járásban ukrán nyelvet tanító 64 pedagógus közül mindössze 14-nek volt ukrán szakos diplomája). Az államnyelv oktatásának ilyen helyzete ellenére azonban az állam minden évben felveti, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei ne magyar, hanem ukrán nyelvből érettségizzenek, illetve ne anyanyelvükön, hanem az államnyelven tegyenek felvételi vizsgát a felsőoktatási intézményekbe (részletesen lásd Csernicskó 1998).

b) *Kétnyelvű oktatás, amely kétnyelvűséget eredményez.* Két tannyelv használatával is elérhető az egynyelvűség. Ez az ún. *átirányítási* programok segítségével lehetséges, amelyeket általában a kisebbségi tanulóknál alkalmaznak. Az oktatás az alsó tagozatban kezdetben anyanyelven folyik, majd fokozatosan kétnyelvűvé válik (egyes tantárgyakat anyanyelven, másokat a többségi nyelven oktatnak), egészen addig, amíg a kisebbségi tanulók többékevésbé elsajátítják a többségi nyelvet. Ezután a tanulókat átirányítják a többségi egynyelvű oktatásra. A program célja egynyelvűség kialakítása a többség nyelvén, társadalmi célja pedig a kisebbség asszimilálása. A program ugyanis hosszú távon a többségi nyelv fejlődését serkenti, az anyanyelv pedig fokozatosan leépül. Miután a kárpátaljai magyarság hazai és nemzetközi fórumokon tiltakozott a szegregációs oktatási modell ellen, amellyel az ukrán állam gyakorlatilag lehetetlenné teszi a magyar gyerekek számára az anyanyelv elsajátítását, az ukrajnai tanügyi vezetés egy, a szegregációs modell társadalmi céljaihoz hasonló oktatási koncepciót vázolt fel a kisebbségi oktatás számára, amelyben központi szerep jut az átirányítási modellnek. A szóban forgó koncepció nem más, mint az Oktatásügyi Minisztérium által kidolgozott, „Ukrajna nemzetiségi kisebbségeinek oktatási igényei kielégítésének koncepcionális alapjai" címet viselő tervezet (eredeti címe: Концептуальні засади задоволення освітніх запитів національних меншин в Україні), amely 1997. május 14-i dátummal, 1/9–183 iktatószámmal, a közoktatási miniszter aláírásával került minden nemzetiségi iskolába azzal a megjegyzéssel, hogy a javaslatokat kéretik 1997. május 19-ig (tehát öt nap alatt!) eljuttatni Kijevbe.

A koncepció 16 oldalon foglalja össze, milyennek is képzeli a minisztérium Ukrajnában a nemzeti kisebbségek oktatását.

A tervezet többek között a polikulturális oktatást tűz ki célul, melynek vezérelve ukrán mentalitás formálása (5. oldal). A polikulturális oktatási modell a tervezet összeállítóinak olvasatában azt jelenti, hogy az iskolákban (nemzetiségi–ukrán) kétnyelvű tanárok oktatnak ukrán nyelven, ami alól csak az „etnikai jellegű tantárgyak" jelentenek kivételt („предметі етнічного характеру; ez alatt az anyanyelv és irodalom, történelem, valamint a honismeret oktatását értik, lásd 6–7. o.), amelyeket anyanyelvünkön tanulhatnak a gyerekek. A dokumentum szerint a nemzetiségi általános és középiskolákban (ukrajnai terminológia szerint a II. és III. fokozatú iskolákban) az oktatás nyelve az ukrán kell legyen, kivéve a már említett etnikai jellegű tárgyakat. Az anyanyelven történő oktatásra csak az elemi (ukrajnai terminológia szerint I. fokozatú) iskolákban, illetve a nemzetiségi társadalmi szervezetek által működtetett oktatási formákban nyílik lehetőség (6–7. o.).

Az ukrán nyelvvel kapcsolatban a koncepció a következőképpen fogalmaz: „Az oktatási rendszerben előirányzott, az ukránnak mint államnyelvnek az oktató-nevelő intézményekben való megerősítését célzó tervezet biztosítja az ukrán nyelvnek az állami standardok szintjén (на рівні державних стандартів) való elsajátításának jogát és kötelezettségét" (8. o.). Arról azonban sehol nem esik szó, mit is kell az „állami standardok szintje" alatt érteni.

A tervezet módosított változata 1997. augusztus 4-én került ismét az iskolákba, amely csak minimálisan tér el az előző változattól. Többek között kimaradt belőle, hogy a koncepció fő célja az ukrán mentalitás kialakítása. Benne maradt viszont az, hogy az ukrán nyelv ismerete biztosítja fajra és nemzetiségre való tekintet nélkül a munkahelyek betöltéséhez való jogot (11. o.).

A tervezet ellen 1997. október 18-án Beregszászon a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség tiltakozó nagygyűlést tartott (vö. Kárpáti Igaz Szó, 1997. október 21., 1., Beregi Hírlap, 1997. október 23., 1.).

A tervezet harmadik változata sem sokban tér el az előzőktől, továbbra is a kisebbségi oktatás kétnyelvűsítését tűzi ki célul a 4. osztálytól kezdve (vö. Kárpáti Igaz Szó, 1998. április 25., 3.). A dokumentum szerint a felsőoktatási intézményekben csak az anyanyelv, az irodalom és anyanemzet történelme oktatható nemzetiségi nyelven (6. o.). Ez a kitétel megkérdőjelezi többek között az alapítványi Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola azon jogát is, hogy nem állami intézményként magyar nyelven oktasson az említetteken kívül más tárgyakat is. A 7. oldal első bekezdése szerint a nemzetiségi oktatási intézményekben az anyanyelven oktatott tárgyak esetében kötelező a tartalmi és terminológiai összefoglalás ukrán nyelven. A nemzetiségi nyelvről az ukránra mint oktatási nyelvre való átállást a 4. osztálytól kezdődően „ajánlja" a dokumentum (7. o. 4. bekezdés).

Az 1998 nyarán elkészült 4. variáns is hasonló szellemben készült. Ebben szerepel az is, hogy a nemzetiségi többségi területeken élő ukránok oktatási igényeinek kielégítése kötelező (3. o.). Érdekes azonban, hogy e változat is csupán egyoldalúan a nemzetiségi iskolák számára javasolja a polikulturális oktatási modellt (vö. Orosz 1998: 3–4.). Az ukrán nyelvű oktatásra való fokozatos áttérésről az 5. oldalon olvashatunk. A 7. oldalon találhatók szerint a szakiskolákban anyanyelven csak a népi kézművesmesterségeket tanulhatják a kisebbségi tanulók, a történelmet, Ukrajna

földrajzát, a jogi alapismereteket és a testnevelést azonban ezekben a csoportokban is az államnyelven kell oktatni. A tervezet értelmében a felsőfokú képzésben kötelező az ukrán nyelvből és irodalomból írt felvételi teszt (8. o.).[3]

A tervezetben foglaltak ellentmondanak Ukrajna alkotmánya 53., az ukrajnai nemzetiségekről szóló törvény 6. és 13., a nyelvtörvény 3., 6., 25., 27. és 28., az oktatási törvény 7. cikkelyének, valamint az ukrán–magyar alapszerződés 17., illetve az alapszerződéshez csatolt kisebbségi nyilatkozat 5. és 10. cikkelyének, az ukrán–magyar kormányközi vegyes bizottság ajánlásainak.

Mint már említettük, a koncepcióban felvázolt oktatási modell sok tekintetben hasonlít az úgynevezett *átirányítási* (tranzitív) *oktatási program*-ra, amelynek lényege, hogy az iskola első két vagy négy évében a kisebbségi gyerekek anyanyelvükön kezdenek el tanulni, és anyanyelvük mellett a többségi nyelvet is oktatják számukra. Két vagy négy év elteltével, amikor a kisebbségi tanulók másodnyelvi készségeit megfelelőnek tartják arra, hogy a többség nyelvét tanulásra, ismeretszerzésre használják, a tanulókat átirányítják a többségi nyelven való tanulásra. Ennek az oktatási modellnek a célja hosszú távon többségi egynyelvűség kialakítása az oktatás révén. A kisebbségi nyelv szerepe tulajdonképpen csak arra korlátozódik, hogy segítse a második nyelv elsajátítását, s ezáltal a többségi nyelven való oktatásra való átirányítást, azaz az asszimilációt (vö. Göncz 1995: 68, Lesznyák 1996: 26, Kontra 1997: 77, Skutnabb-Kangas 1990, 1997: 25).

c) *Egynyelvű oktatás, amely kétnyelvűséget eredményez.* Egynyelvű oktatás keretein belül is kialakítható a kétnyelvűség az ún. *alámerítéses és anyanyelv-megőrzési program által.*

Az alámerítéses programot többségi tanulóknál alkalmazták sikeresen (főként kanadai angolajkúak esetében). Tulajdonképpen azonos a befullasztási programmal, annyi eltéréssel, hogy ebben az esetben a többségi tanulók tanulnak kisebbségi nyelven, anyanyelvüket pedig tantárgyként oktatják nekik. A többségi tanulók így a kezdeti nehézségek után elsajátítják a kisebbség nyelvét, anyanyelvük viszont nem épül le, hiszen az iskolán kívül, ahol az domináns nyelv, megfelelő támogatottságot és magas presztízst élvez. A program célja kétnyelvűség kialakítása a többségi tanulóknál, társadalmi célja pedig a kisebbség és többség közötti kapcsolatok és tolerancia erősítése.

A másik program, amely során kétnyelvűség alakítható ki egyetlen tannyelv alkalmazásával, az anyanyelv-megőrzési program. Ez a kisebbségi tanulóknál alakít ki kétnyelvűséget az anyanyelv megőrzése mellett, arra építve. Az oktatás nyelve a kisebbségi nyelv, a többségi nyelvet tantárgyként oktatják, az anyanyelvi ismeretekre alapozva.

Az anyanyelv-megőrzési programot alkalmazzák a Kárpát-medence magyar kisebbségi közösségeinek többségében.

d) *Két tannyelv használata, ahol az eredmény kétnyelvűség.* Ebben a típusban az oktatás vegyes (kisebbségi és többségi tanulókból álló) osztályokban folyik. A tanítás egyazon órán belül két nyelven folyik. A modell célja kétnyelvűség kialakítása a többségi és kisebbségi ta-

[3] A koncepció harmadik és negyedik változatának részletes elemzését lásd Orosz (1998) alatt.

nulóknál egyaránt. A szlovéniai Muravidéken is alkalmazott módszert azonban újabban utópisztikusnak tartják, s rámutattak arra is, hogy valójában a többségi tanulóknak kedvez (vö. pl. Vörös 1996).

Választás a típusok és modellek közül

Ha célunk a magyar közösség, s ezáltal a magyar nyelv megtartása Kárpátalján, akkor a kétnyelvűség funkcionális meghatározását elfogadva az *anyanyelv-domináns kétnyelvűséget* kell választanunk a fenti típusok közül, amely elősegíti az *additív* (*hozzáadó*) kétnyelvűség kialakulását. Ezt pedig a vázolt oktatási modellek közül az *anyanyelv-megőrzési program* segítségével érhetjük el.

Most már „csak" az maradt hátra, hogy áttekintsük, milyen elméleti és gyakorlati lépésekre van szükség ahhoz, hogy a választott modellek működjenek, s hogy kitűzött céljainkat elérjük.

Tennivalóink

A nyelvi célok eléréséhez társadalmi és oktatás-módszertani lépésekre egyaránt szükség van. Előbb tekintsük át röviden, milyen eredményeket értünk már el és milyen lépésekre van szükség az előbbi, majd az utóbbi téren.

Ahhoz, hogy a magyar nyelv továbbra is magas presztízsű maradjon Kárpátalján, nem elég az anyaország gazdasági vonzereje (ez az uniós csatlakozás után valószínűleg csökkenni is fog a határok lezárása miatt). Meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy a kárpátaljai magyarság minél több helyzetben használhassa anyanyelvét, minél több szakmát sajátíthasson el és művelhessen magyarul, s minél magasabb szintű végzettséget szerezhessen rajta. Azaz meg kell teremteni a *magyar nyelvű közéletet*, ki kell alakítani az *intézményes kétnyelvűséget* Kárpátalján; a magyar nyelvnek olyan státust kell kivívni, amely lehetővé teszi, hogy hivatalos helyzetekben, nyilvános szereplések alkalmával is használatos legyen. Erre nemcsak a magyar nyelv értéke miatt van szükség, hanem azért is, mert ha egy nyelvet csak korlátozott funkciókban használnak, ha szinte csak a családi, hétköznapi életbe szorul vissza, nyelvjárásiasabbá, provinciálisabbá válik.

A magyar nyelv hivatalos státusának, illetve a magyar nyelvű köz- és hivatali élet megteremtése természetesen nem a nyelvészek feladata. A Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) és más társadalmi, politikai, kulturális szervezetek 1989 óta folyamatosan, lépésről lépésre haladva építik ki a magyar *kulturális autonómia* kereteit. Az 1989 óta alakult számos szakmai, érdekvédelmi társaság (Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, Kárpátaljai Magyar Vállalkozók Szövetsége, Kárpátaljai Magyar Gazdaszövetség, Kárpátaljai Magyar Újságírók Szövetsége, Kárpátaljai Magyar Könyvtárosok Szövetsége stb.) pedig a helyi magyar közélet és az anyanyelvi szakmai tevékenység kimunkálását is feladatuknak tekintik.

Társadalmi, politikai szervezeteink tevékenysége révén kialakult, illetve kialakulóban van az intézményrendszer, amely nélkülözhetetlen a teljes magyar nyelvű társadalmi és közélet kibontakozásához. Folyik a *magyar nyelvű teljes oktatási rendszer* kiépítése is. 1989 óta magyar óvodák és óvodai csoportok indultak, növekedett a magyar iskolák száma, emelkedett a magyar tannyelvű iskolába

járó gyerekek aránya, több szakközépiskola nyitott magyar tagozatot, az Ungvári Állami Egyetem matematikai, fizikai, kémiai és biológiai karán magyar nyelvű csoportok indultak, Beregszászon pedig létrejött a *Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola*, az egyetlen olyan önálló, teljes egészében magyar felsőoktatási intézmény, amely Magyarország határain túl működik, a Kárpátalján nem tanulható szakokra jelentkezők pedig az anyaországban szerezhetnek képesítést (vö. Orosz 1995). Egyre bővül tehát a magyarul is elsajátítható szakmák köre, s ezáltal a magyar nyelv értéke is növekszik.

A társadalmi feltételek megteremtése mellett az *anyanyelvi oktatás* elméleti alapjait is céljaink eléréséhez kell igazítani. Ahhoz pedig, hogy változtatni tudjunk az iskolai anyanyelvi oktatás elvi alapjain, ki kell használnunk azt, hogy a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola révén hatást gyakorolhatunk a pedagógusképzésre, s majdan ezáltal az iskolai oktatásra is a KMTF-ről kikerülő oktatók tevékenységén keresztül.

Az anyanyelvi oktatás végső célja, hogy a kárpátaljai magyar diákok jól és eredményesen kommunikáló, a magyar nyelvet meg- és fenntartó, a magyar nemzethez kötődő[4] emberré váljanak, akik ugyanakkor saját közösségük értékeivel is tisztában vannak. Ahhoz, hogy ezt elérjük, változtatnunk kell a magyar nyelv oktatásának kárpátaljai gyakorlatán.

A kárpátaljai *magyarnyelv-tankönyvek* elemzéséből kiderült (vö. Beregszászi–Csernicskó 1996), hogy ezek a kiadványok elsősorban és szinte kizárólagosan az elméleti tudnivalókra helyezik a hangsúlyt, a nyelv és a nyelvórán tanultak gyakorlati felhasználása a háttérbe szorul. Kommunikáció-központú, a helyzethez, partnerhez és témához automatikusan igazodó nyelvhasználatra nevelő tankönyvek helyett nagyrészt körmönfontan grammatizáló, a nyelvi változatokat és változatosságot csak felületesen, elméleti szempontból érintő tankönyveink vannak, amelyek nagy mennyiségű memorizálandó tananyagot halmoznak fel ugyan, de a tanultaknak az életben való felhasználására nem készítik fel tanulóinkat. A helyi nyelvváltozatok sajátosságairól mintegy elfeledkezve, képmutató álszeméremmel hallgatnak tankönyveink a kétnyelvűségi hatásokról (kódváltás, kölcsönzés) és a nyelvjárási jelenségekről, amelyek a tanulók nyelvhasználatában is kétségkívül jelentkeznek. Ezáltal ezek a könyvek azt sugallják a magyartanárok számára, hogy az iskola feladata nem a nyelv célnak megfelelő használatára nevelés, a szókincs és kifejezéskészlet gazdagítása, hanem a tanulók anyanyelvjárásának, az otthonról hozott, az édesanyától tanult, a szűkebb környezethez kötődő alapnyelvváltozatának az eszményi standard változathoz való igazítása.

A mi véleményünk szerint azonban ez a hozzáállás inkább árt, mint használ, különösen kisebbségi körülmények között. *Az iskolai anyanyelvoktatásnak éppen a helyi nyelvi és kulturális értékekre építve kell elsajátíttatnia a standard változatot.* Tudatosítania kell, hogy bizonyos körülmények között a nyelvjárási elemek, sőt a szláv szókölcsönzések is tökéletesen helyénvalók lehetnek, de vannak olyan helyzetek, ahol a standard változathoz célszerű igazodni.

---

[4] A nemzeti kötődés erősítését szolgálja többek között az is, hogy a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán történelem és földrajz szakos tanárokat is képeznek.

Azzal, ha a helyi, kárpátaljai magyar nyelvváltozatokról nem azt sugalljuk, hogy hasznavehetetlenek, hogy romlott magyar nyelvváltozatok, hanem éppen azt, hogy értékek, amelyek színessé, egyénivé teszik a nyelvhasználatot, ha éppen szükséges, nemcsak az anyanyelvi nyelvhasználat biztonsága, de a magyarságtudat

is erősödik. „Legyen az a célunk, amit az egynyelvű, de egy nyelvükön belül diglossziás németországi svábok elértek: a beszédhelyzethez önkéntelenül igazodó nyelvhasználat. A svábok a beszélő műveltségét nem azon mérik le, hogy az ember megtagadta-e az anyanyelvjárását, hanem azon, mennyire könnyedén és tökéletesen tud egy emelkedettebb változatba átváltani, amikor szükséges" (Lanstyák 1994: 72). Az anyanyelvi nevelésnek nem lehet célja az anyanyelvnek, vagyis adott esetben a kétnyelvű kontaktusváltozatnak a lerombolása, elpusztítása, hanem inkább e változat mellé, fölé a standard és szakmai nyelvváltozatok, regiszterek elsajátíttatása úgy, hogy a tanuló minden beszédhelyzetben tisztában legyen azzal, melyik nyelvváltozat használata a helyénvaló.

A mi feladatunk az ilyen nyelvszemlélet oktatása a pedagógusjelöltek számára, illetve az ehhez szükséges iskolai tankönyvek, segédanyagok megírása, valamint az alapot képező tudományos és elméleti háttér biztosítása.

Az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatos teendőink természetesen némileg más természetűek. Mivel az állam máig sem teremtette meg a feltételeket az ukrán nyelv elsajátításához, nem várhatunk tovább, s kezünkbe kell venni a kezdeményezést.

Neves nyelvi emberi jogi szakértők, Phillipson, Rannut és Skutnabb-Kangas (1994) szerint az alapvető nyelvi emberi jogoknak része az illető ország (legalább egyik) hivatalos nyelve megtanulásának a joga, s a nemzeti kisebbségek oktatási jogaira vonatkozó hágai ajánlásában is az áll, hogy a hivatalos államnyelvet tantárgyként kell oktatni, lehetőleg kétnyelvű tanárok által (vö. The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities & Explanatory Note, 12. cikk, 7. o.) Az ukrán nyelv 1991 óta már kötelező tárgy minden kárpátaljai magyar iskolában. S bár Ukrajna nyelvtörvényében az áll, hogy az állam különböző intézményei révén biztosítja az ukrán nyelv elsajátításához elengedhetetlen feltételeket (2. cikkely), 1991 óta nem látta el tankönyvekkel, szótárakkal a magyar iskolákat, s az olyan (lehetőleg magyar–ukrán kétnyelvű) ukrán szakos tanárok képzése

sem indult be, akik a magyar iskolákban oktatnák az államnyelvet.

Éppen ezért a KMTF Nyelvészeti Tanszéke, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és a LIMES Társadalomkutató Intézet hosszú távú tervet dolgozott ki az ukránnyelv-oktatás szintjének emelésére a magyar tannyelvű iskolákban. Az első lépés az államnyelv oktatásának módszertani megalapozása. A volt Szovjetunióban ugyanis az orosz nyelvet abból az elgondolásból kiindulva oktatták a magyar iskolákban, hogy az minden szovjet állampolgár második anyanyelve, amelyet már az iskolába lépéskor bizonyos szinten ismer, ezért nem idegen nyelvként, hanem ennek megfelelően kell oktatni. Amikor a magyar iskolákban az oroszt felváltotta az ukrán, ezt a nyelvet is hasonló módszertan szerint kívánták oktatni, ráadásul tankönyvek, szótárak és magyarul is értő, ukrán szakos diplomával rendelkező tanárok nélkül. Véleményünk szerint azonban az ukrán nyelv a kárpátaljai magyar gyerekek túlnyomó többsége számára nem második anyanyelv, hanem idegen nyelv, s ennek megfelelően, a tanulók anyanyelvi ismereteire alapozva kell oktatni. A kárpátaljai magyarság településszerkezetét ismerve ugyanis nehezen képzelhető el, hogy az iskolába kerülő tanuló már beszél valamilyen szinten ukránul. A kárpátaljai magyarok többsége ugyanis faluban, többékevésbé összefüggő etnikai és nyelvi tömbben él. A vegyes lakosságú településen élő magyar gyerekek az iskoláskor elérésekor valószínűleg valóban beszélik már a *helyi ukrán/ruszin nyelvváltozatot* valamilyen fokon, ám ez a változat korántsem azonos az ukrán standarddal, amelyet az iskolai ukránórákon oktatnak.

A következő lépcsőfok az ukránnyelv-tankönyvek megírása a magyar iskolák elemi (1–4.) osztályai számára. Az első osztályos tankönyv szerzőgárdája már össze is állt, s elkezdte a munkát. A fentiek értelmében egy-egy ukrán, magyar és angol szakos, valamint egy tanító a tagja. A szerkesztőgárda összetétele nem véletlenszerű. A magyar szakos részvétele a munkában azért indokolt, mert minden idegen nyelvet az anyanyelv sajátosságaiból kiindulva, az anyanyelvi ismeretekre támaszkodva kell oktatni. Az angol szakosra pedig azért van szükség, mert Kárpátalján jelenleg nem folyik *magyar és ukrán mint idegen nyelv* szakos képzés, s az idegennyelv-oktatás módszertanát a szerzőtársaknál jobban ismeri. A tanító szakos pedig – mint a tankönyv jövendőbeli használója – értékes tapasztalataival járulhat hozzá a munka sikeréhez.

A tankönyvírással párhuzamosan folyik egy iskolai ukrán–magyar, magyar–ukrán szótár megjelentetése. A kézirat már elkészült, jelenleg a lektorálása folyik. Munkatársaink részt vesznek a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszékén készülő magyar–ukrán, ukrán–magyar nagyszótár elkészítésének munkálataiban is. Mindemellett már megjelent Margitics Katalin (1998) *Методичні рекомендації по розвитку зв'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання* című módszertani kiadványa.

A következő tervezett lépés ukrán–magyar szakpár indítása a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskolán. Ezáltal hosszú távra biztosítani lehet a magyar iskolák ukrán szakos tanerővel való ellátását.

Az idegennyelv-oktatás reformjára az eddigi eredmények ismeretében van elsősorban szükség. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban az idegen nyelv oktatása nem a tanulók anyanyelvéből kiin-

dulva, hanem az orosz nyelvre alapozva folyt. A tankönyveket oroszból, ukránból fordították, mellőzve a magyar nyelv sajátosságait. Az idegennyelv-órákon nem a célnyelven történő kommunikációra felkészítés folyt, hanem a grammatika elsajátíttatására és a fordítási gyakorlatok sikeres megoldására összpontosítottak. A magyar iskolákban idegen nyelvet oktató tanárok jelentős része nem beszélte a tanulók anyanyelvét, így nem volt képes az anyanyelv és a célnyelv hasonlóságainak, illetve különbségeinek a konfrontálására sem.

Jelen körülményeink között az idegennyelv-oktatás korszerű módszereinek (vö. pl. Di Pietro 1994) alkalmazása, az anyanyelvi ismeretekre alapozás, illetve egy, a tanult idegen nyelvet tipológiailag és genetikailag a magyarnál közelebb álló nyelvben (az ukránban) szerzett jártasságra is építő szemlélet jelenti a biztosítékot arra, hogy a magyar gyerekek a kor követelményeinek megfelelő szinten elsajátítják az idegen nyelvet.

Nem véletlen, hogy a KMTF-ben angol–történelem és angol–földrajz szakon indult be a tanárképzés.

Összefoglalás

Amint az fentiekből kiderül, a magyar nyelv (és közösség) kárpátaljai jövőjét elsősorban nem szójegyzékek összeállításával kívánjuk biztosítani, hanem tudatos, politikai, társadalmi, tudományos és szakmai döntésekkel szeretnénk megalapozni. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a nyelv sorsa nem függetleníthető a nyelvet beszélő közösség sorsától; s bármelyik helyzetén csak megfontolt, összehangolt, hosszú távra tervezett tevékenységgel lehet változtatni. Jelen írásunkban azt vázoltuk fel, hogyan képzeljük a magyar nyelv és a magyar nyelvet használó közösség (nyelvi) jövőjét, s hogy mit tettünk, teszünk annak érdekében, hogy elképzeléseink valóra váljanak.

Irodalom

Balla D. Károly 1993. *Kis(ebbségi) magyar skizofrénia.* Ungvár–Budapest: Galéria Kiadó.

Balla D. Károly 1999. Kisebbségi áramszünet a schengeni fal tövében, avagy a kárpátaljai magyarság létesélyei az ezredfordulón. In: *Reggel madár, délben kötél,* 71–103.

Bartha Csilla 1993. *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései.* Kandidátusi értekezés. Budapest: kézirat.

Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest: Nemzeti Könyvkiadó.

Beregszászi Anikó–Csernicskó István 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátaljai magyarnyelv-tankönyvekben. In: Csernicskó István–Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat,* 29–38. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.

Botlik József–Dupka György 1991. *Ez hát a hon... Tények, adatok, dokumentumok a kárpátaljai magyarság életéből 1918–1991.* Budapest–Szeged: Mandátum–Universum.

Botlik József–Dupka György 1993. *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján.* Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.

Candelier, Michel–Batley, Edward–Hermann–Brennecke, Gisella–Szépe György 1999. Nyelvpolitikai irányelvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban. In: Szépe György–Derényi András szerk., *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások,* 251–271. Corvina.

Cooper, Robert L. 1999. Nyelvtervezés és társadalmi változás. A nyelvtervezés 12+1 definíciója. In: Szépe György–Derényi András szerk., *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*, 94–110. Corvina.

Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.

Di Pietro, Robert J. 1994. *Szerepjátékok a nyelvórán. Stratégiai interakció*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Gal, Susan 1979. *Language Shift. Social Determinants of Lingustic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.

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.

Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, François 1992. Another View of Bilingualism. In: R. J. Harris eds., *Cognitive Processing in Bilinguals*, 51–62. Amsterdam: Elservier Sciense Publications.

Gumperz, John G. 1975. A nyelvi közösségek típusai. In: Pap Mária–Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, 151–168. Budapest: Gondolat.

Haugen, Einar 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hoffmann, Charlotte 1991. *An Introduction to Bilingualism*. London and New York: Longman.

Kiss Jenő 1996. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Kontra Miklós 1981. *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó" orvosi nyelvünkre*. NytudÉrt. 109. sz. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.

Kontra Miklós 1997. Kell-e félnünk a „kétnyelvű oktatástól?" *Korunk* 1997/1: 75–79.

Lanstyák István 1991. A szlovák nyelv árnyékában (A magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918–1991). In: Kontra Miklós szerk., *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*, 11–72. Budapest: Magyarságkutató Intézet.

Lanstyák István 1993. *A szlovákiai magyar nyelvváltozatok nyelvkörnyezettani és kontaktusnyelvészeti kérdései*. Kandidátusi értekezés. Pozsony: kézirat.

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–Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, 11–15. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.

Lesznyák Márta 1996. Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia* 1996/3: 217–230.

Mackey, William 1970. The description of bilingualism. In: J. Fishman ed., *Readings in the Sociology of Language*, 554–588. The Hague: Mouton.

Mackey, William 1987. Bilingualism and Multilingualism. In: Ammon, U.–Dittmar, N.–K. J. Mattheier eds., Sociolinguistics. *An International Handbook*

of the Science of Language and Society. Vol. 1: 699–713. Berlin: Walter de Gruyter.

Margitics, Katalin 1998. *Методичні рекомендації но розвитку зв 'язного мовлення для шкіл з угорською мовою навчання.* Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

Orosz Ildikó 1995. *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján.* Ungvár–Budapest: Intermix Kiadó.

Orosz Ildikó 1998. Anyanyelvről, oktatásról egy koncepciótervezet kapcsán. *Közoktatás* V/2: 3–5.

Phillipson, Robert–Rannut, Mart–Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: Skutnabb-Kangas, T. –Phillipson, R. eds., *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination,* 1–22. Berlin: Mouton de Gruyter.

Skutnabb-Kangas, Tove 1990. *Language, Literacy and Minorities. A Minority Rights Group Report.* London: The Minority Rights Group.

Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest: Teleki László Alapítvány.

Skutnabb-Kangas, Tove 1998. Nyelvi sokféleség, emberi jogok és a „szabad piac". *Fundamentum* II/1–2: 7–25.

Svejcer, Alekszandr D. 1975. A szociolingvisztika néhány időszerű kérdése. In: Pap Mária–Szépe György szerk., *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások,* 65–88. Budapest: Gondolat.

Szépe György 1984. Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XV: 303–329.

Vörös Ottó 1996. A szlovéniai kétnyelvű oktatás és tankönyvei. In: Csernicskó István–Váradi Tamás szerk., *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat,* 79–84. Budapest: Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt.

Weinreich, Uriel 1968. *Languages in Contact.* The Hague: Mouton.