

Acta Academiae Beregsasiensis,

Philologica

2023

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

**Acta Academiae Beregsasiensis,
Philologica**

Науковий журнал / Scientific journal / Tudományos folyóirat

Випуск ІІ, №2 / Volume II, Issue 2 / II. évfolyam, 2. szám



Берегове / Berehove / Beregszász

2023

УДК 001.891:81'(05)

DOI (журнал / journal / folyóirat): 10.58423/2786-6726

DOI (выпуск / issue / szám): 10.58423/2786-6726/2023-2

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – scientific journal founded in 2021 by Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The aim of the journal is to present and popularize the results of modern scientific research in the field of Ukrainian, Hungarian and foreign philology and to promote the country's scientific results in the field of linguistics and literature. / *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által 2021-ben alapított tudományos folyóirat. A kiadvány célja az ukrán, a magyar és a külföldi filológia területén végzett modern tudományos kutatások eredményeinek ismertetése és népszerűsítése, az ország tudományos eredményeinek népszerűsítése a nyelvészet és az irodalomtudomány területén.

Журнал виходить два рази на рік. / The journal is published twice a year. / A folyóirat évente kétszer jelenik meg.

Свідоцтво про державну реєстрацію / Certificate of state registration / Az állami regisztrációról szóló tanúsítvány:

КВ № 25090-15030Р, 08.11.2021.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 1309 від 25 жовтня 2023 р. наш науковий журнал "Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica" включений до Переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії "Б".

Рекомендовано до друку Вченою радою Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (Протокол №11 від 29.11.2023) / Recommended for publication by the Academic Council of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (protocol No. 11 dated 29.11.2023) / Kiadásra javasolta a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Tudományos Tanácsa (11. sz. jegyzőkönyv, 2023.11.29.).

Головний редактор / Editor-in-Chief / Főszerkesztő:

Аніко Берегсасі, PhD, доктор габіл., доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Anikó Beregszászi**, PhD, habil., Associate Professor (Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Beregszászi Anikó**, PhD, habil., docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Заступник головного редактора / Deputy Editor-in-Chief / Főszerkesztő-helyettes:

Слизавета Барань, PhD, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Erzsébet Bárány**, PhD, Associate Professor (Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Bárány Erzsébet**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Відповідальні секретарі редколегії / Executive secretaries of the editorial board / Felelős szerkesztők:

Вільмош Газдаг, PhD, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Vilmos Gazdag**, PhD, Associate Professor (Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Gazdag Vilmos**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Андрея Певсе, PhD, доцент (Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, Україна) / **Andrea Pősze**, PhD, Associate Professor (Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine) / **Pősze Andrea**, PhD, docens (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Контактні дані редакції / Contact details of the editorial office / A szerkesztőség kapcsolattartási adatai:

90202, Закарпатська обл., м. Берегове, вул. І. Франка, буд. 14, корпус 2 / 90202, Transcarpathia, Berehove, Ivan Franko Street, 14, building number 2 / 90202, Kárpátalja, Beregszász, Ivan Franko u. 14, 2. számú épület.

Офіційний сайт журналу / The official website of the journal / A folyóirat hivatalos honlapja:

<https://aab-philologica.kmf.uz.ua/>

E-mail: aab-philologica@kmf.org.ua

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

© Автори / The Authors / A szerzők, 2023

© Редактори / The Editors / A szerkesztők, 2023

© Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II /
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education /
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2023

Зміст / Contents / Tartalom

Дослідження / Studies / Tanulmányok

Vančo Ildikó, Kozmács István

A szlovákiai magyar nyelvváltozat mint identitásképző tényező..... 9

Dudics Lakatos Katalin, Gazdag Vilmos

A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatóinak nyelvhasználati sajátosságai és nyelvi attitűdjei két felmérés részeredményei alapján..... 32

Petruska Angéla

Államnyelvi hatások vizsgálata az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatában 49

Ferenc Viktória

A nyelvtudás változása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében az ezredfordulótól napjainkig..... 63

Éva Kovács

On the Use of Articles in English and in Hungarian81

Чілла Фединець, Степан Черничко

До питання мовної політики та мовного планування на Закарпатті в період першої Чехословацької Республіки..... 92

Gergely Hladonik

Austrian Language Policy on the rights to mother tongue education120

Маслюк Наталія

Семантико-синтаксичний потенціал синкретичних підрядно-сурядних сполучників (на матеріалі творів В. Шевчука)133

Чонка Тетяна, Берегсасі Аніко

Екзистенційна сутність роману Мирослава Дочинця «Бранець Чорного лісу» 151

<i>H. Tóth István</i>	
Petőfi Sándor néhány verséről diákszemmel.	
Mozaikok a tanulói műelemzések kutatásából.....	166
<i>Gál Adél</i>	
Az Alföld poétája Kárpátalján.	
Gondolatok a Petőfi-emlékév kapcsán.....	188
Рецензії / Reviews / Szemle	
<i>Tóth-Orosz Enikő</i>	
Szociolingvisztika a világ körül	212
<i>Корнелія Гіреш-Ласлов</i>	
Міжнародний посібник про мовні права людини.....	225
<i>Várad Krisztián</i>	
Az interkulturalitás szerepe a nyelvtanításban	231
<i>Андрея Певсе, Наталка Лібак</i>	
Нові видання антології української	
художньої літератури в перекладі угорською	238

Дослідження

Studies

Tanulmányok

Vančo Ildikó – Kozmács István

A szlovákiai magyar nyelvváltozat mint identitásképző tényező

1. Bevezetés

A szociolingvisztika alaptételei közé tartozik, hogy az eltérő társadalmi, politikai, kulturális helyzetek egy nyelven belül is különbségeket eredményeznek, nyelvváltozatok kialakulásához járulnak hozzá.

Az 1990-es évekig a szélesebb közvélemény, de a magyar nyelvészek többsége is a magyar nyelv Kárpát-medencében való megmaradásának zálogát a magyar nyelv egységességében látta, s a bekövetkezett változásokat, magát az eltérő változatok létrejöttét nyelvromlásként értékelte. Annak ellenére, hogy a kilencvenes években a magyar nyelv egységességét hirdető elméleti keretben paradigmaváltás következett be (l. Lanstyák, 1996), ez a szemléletmód bizonyos nyelvészeknél ma is jelen van. A magyar nyelvstratégiát vázolja Balázs Géza (URL1) azt írja ugyan, hogy:

„Egy nyelvstartégiában kiemelt szempont az egész nemzetet szimbolizáló, összetartó nyelvi etalon kérdése – ezt őrizni, védeni, gondozni kell! [...] Vigyáznunk kell arra, hogy fennmaradjon egy működőképes magyar nyelvi norma, egy kiemelt mintanorma (esetleg médianorma). Ezen kívül természetesen sokféle „használati norma” létezhet. A nyelvstratégia igényes nyelvi normájának eszméje nincs ellentétben a helyi, kisközösségi normákkal, a szlenggel, az sms- vagy csetnyelvvél, a nyelvjárásokkal.”¹

Elemzésünkben nem térünk ki a nyelvet őrző-védő álláspont lehetetlenségére. Balázs a fenti idézet gondolatainak nem egészen megfelelően, azonban azokat mintegy tovább értelmezve – a napi sajtóban nem szakmai szereplőknek szólóan – egy újságcikkben (Balázs, 2023) elutasítja azt a tényt, hogy a magyar nyelv regionális köznyelvi változataiban létezhet: „a nyelvműveléspárti nyelvészek megkérdezték: „Mi a hozama [...] a világhorizontú körültekintéssel megalapozott szétnormalizálási nekirugaszkodásnak?” És halk szóval felhívták a figyelmet arra is: „Eddig még megőrzött nyelvi egységünk, egybetartozásunk legfontosabb záloga

¹ Figyeljünk fel rá, hogy a felsorolás nem tartalmazza a határon túli magyar regionális köznyelvet!

éppen nyelvi sztenderdünk közössége.” A magyar nyelv külön-külön állami változatainak, központjainak felfogása nemzeti összetartozásunk tudatát gyöngítheti.“

Miközben más helyütt Balázs kifejti az érzelmi azonosulás fontosságát: „A nyelvstratégia célja, hogy a magyar nyelvhez tudatosabb legyen a beszélők viszonya, ezt pedig leginkább *érzelmi azonosulással lehet elérni*“ (URL2).

A magyar nyelv többközpontúként való felfogása és a fentebb idézett nemzetféltő gondolkodás szembenállása felveti a nemzetiségi közösségeknek és az általuk használt nyelvváltozathoz való viszonyuk vizsgálatának szükségességét, azaz annak vizsgálatát, hogy a Magyarország határain kívüli regionális változatok milyen mértékben váltak az ott élő magyar nyelvhasználók csoportidentitásának részévé vagy identitásuk alakítójává. A nyelvhasználóknak az „egyetlen” magyar standardhoz való attitűdjeinek vizsgálata elengedhetetlenül fontos annak az állításnak az igazolásához vagy elvetéséhez, hogy a magyar nyelvvel való azonosulásnak milyen mértékben záloga a standard nyelvváltozat, illetve hogy melyek a jellemzői a standardhoz és a regionális nyelvváltozathoz kapcsolódó érzelmi azonosulásnak.

A magyar nyelvet egységes egészként kezelő meglátásokból az eddigi szociolingvisztikai kutatások eredményeinek esetleges cáfolata mellett többek között hiányzik az az interkulturális pragmatikai szempont is, melynek elméleti háttere a szocio-kognitív megközelítés (Kecskés, 2014). Ez a megközelítés a nyelvhasználatot vizsgálva két nézőpontot, a pragmatikai és kognitív nézőpontot, vagyis az együttműködés és az egocentrizmus nézőpontját egyesíti. Az interkulturalitás Árvay (2015) megfogalmazásában „egy olyan jelenség, amely nemcsak interakcionálisan és szociálisan felépített, hanem viszonylag meghatározható kulturális modellekre és normákra épül, amelyek reprezentálják a kommunikáló felek beszélőközösségét (Kecskés, 2010).”

Az interkulturális interakció fogalmát és annak vizsgálatát az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatosan és idegen nyelvű és kultúrájú beszélők kommunikációjára alkalmazták. Ahogy Árvay Kecskés nyomán írja:

„[az interkulturális interakció] rendelkezik egy viszonylag normatív valamint egy szituációban kiépülő (emergens) komponenssel. Az előbbit a kulturális modellek és a szerkezet alkotja, amely diakrón módon változik, az utóbbit a kulturális reprezentációk és az egyének beszédprodukciója, amely viszont szinkron változik (Kecskés 2011). Egy idegen nyelven megszólaló beszélő tehát az interakció során bekapcsolja az a priori saját és a célnyelvi kultúra normáit, modelljeit, mely a beszélgetés közben ad hoc jegyekkel keveredik, azaz az interkulturális diskurzus inkább tekinthető kölcsönös tudásátalakításnak (transformation), mintsem átadásnak (transmission).“

Véleményünk szerint hasonló kölcsönös tudásátalakítás történik két eltérő nyelvváltozat és az azokat használók között is. Jelen írásunkban nem kívánjuk

bizonyítani, hogy a magyarországi magyar beszélők és a nem magyarországi magyar beszélők kultúrája miben egyezik és miben tér el. Jelenleg csak megállapítjuk, hogy az azonosságokon kívül eltéréseket is mutatnak, hiszen ahogy fentebb olvashattuk, az interakció normatív komponensét „a kulturális modellek és a szerkezet alkotja, amely diakrón módon változik“. Nem gondoljuk, hogy kétségbe lehet vonni azt az állítást, hogy a határon túli magyar beszélők kulturális modelljei a történelmi változások következtében is eltérhetnek egymástól (gondoljunk például arra, hogy a Felvidéki részek világháború előtti visszacsatolása során a demokratizált Csehországban szocializálódott magyarság jelentős része számára idegen volt a Horthy Magyarországról érkező társadalmi és politikai berendezkedés és annak gyakorlata (Simon, 2014, 97–111. o.)).

Földes Csaba egy 2007-es írásában már javaslatot tesz az interkulturális nyelvészetre, mint transzdiszciplináris megközelítésnek a megteremtésére:

„E téren egy sor sokat ígérő, lényeges kutatási területet lehet kijelölni, ilyenek: a) a nyelvi kommunikatív viselkedés különböző (kulturánként változó) megítélései, b) a bennünket körülvevő valóságról alkotott különböző nyelvi elképzelések, c) az eltérő kulturális tapasztalatok, d) a saját és az idegen kultúrára irányuló attribúciók (sztereotípiák) eltérő megítélése.”

Ugyanitt Földes hangsúlyozza azt is, hogy „a beszédprodukciónak és -recepciónak a két-, illetve a többnyelvűség összetettebb feltételei közötti vizsgálata [kiemelés V.I.–K.I.], az ebből adódó hibriditás, valamint a nyelvi és kulturális érintkezések által létrejövő új nyelvváltozatok és kommunikatív stílusok elemzése (az értékelésüket is beleértve) kifejezett interkulturális-nyelvészeti célfeladatot vetít előre“ (Földes, 2007, 28 o.).

Egyetértve a majd két évtizedes felvetéssel most nem tekintjük feladatunknak ennek a munkának az elvégzését. Jelen írásunkban csupán azt kívánjuk bemutatni, hogy a határon túli magyar beszélők számára a magyarországi változattól eltérő magyar nyelvi változat mennyiben identitásuk része, annak identitásképző szerepe hol helyezkedik el a magyarországi standard magyar nyelvváltozat mellett, ill. ahhoz képest.

2. Identitás és nyelv

A nyelv és kulturális azonosság tudata² nyelv- és szokásközösséget hoz létre. A csoportok számára az identitás olyan létező adottságként értelmezhető, ahol a kulturális értékek azonosak, a közös nyelvre és a közös történelemre támaszkodnak, s a közösség tagjai számára meghatározó a közös értékek és gyökerek ismerete (Barna, 2011). A csoportidentitás olyan tudás, mely a kulturális

² Fontos kiemelni, hogy a nyelv azonosságának TUDATA nem egyenlő azzal, hogy a csoportok NYELVE azonos!

kohézió alapján a közösség tagjai személyiség-értékvilágának szerves részét képezi, s a csoportot alkotó egyének személyes identitásainak (Tajfel–Turner, 1986) összegződése révén alakul ki, melyben a sztereotipikus hasonlóságok töltenek be fontos szerepet.

Az egyéni identitás nem az egyénnel születő jegy, hanem az egyénnel kialakuló, élő, formálódó folyamat. A csoport- és egyéni identitások vizsgálatánál alapvető kérdés a fő identitásképző elemek vizsgálata. Az egyén szempontjából a nyelv olyan identitásképző elem, mely segítségével az egyén elhelyezi magát és másokat egy adott közösségen belül. „A használt emberi nyelvnek – abban az értelemben, hogy mit mond vagy ír egy adott személy –, mind formai, mind tartalmi szempontból alapvető szerepe van az egyén identitásában. A használt nyelv a beszélő személyt elhelyezi a nemzeti és egyéb közösségi identitásokban, beleértve ebbe a személy „pozícióját” is az adott beszélőközösség identitásán belül“ (Joseph, 2004: 225).

A Közép-Európában élő magyar kisebbségek számára a magyar nyelv központi identitásképző elem, azaz a nyelvcsere megtörténte után, csupán a származás vagy a kisebbségi kultúra ismerete nem jelent olyan erős identitásformáló erőt, hogy az illető magyar nemzetiséghez tartozónak vallja magát. Lanstyák István ezt így foglalta össze egy interjúban (URL3):

„... a szlovákiai magyarok nemzeti azonosságtudatának a nyelv – a magyar nyelv – nem járulékos, hanem központi eleme. Szemben az olyan etnikumokkal, mint amilyen környezetünkben a roma vagy a zsidó, távolabb pedig többek között a skót, a walesi, az ír vagy a maori, amelyek a nyelvcsere után is megtartották, illetve megtartják etnikai és kulturális önazonosságukat, azok a szlovákiai magyarok, akik feladják nyelvüket, egyben megszűnnek magyarok lenni. Ezért érdemes a helyzetünket meghatározó tényezők közül azokat kiemelni, amelyek hatással vannak vagy lehetnek a nyelvmegtartásra vagy éppen a nyelvcsereére.”

Lanstyák azonban itt nem tér ki arra, hogy a szlovákiai magyarok által használt magyar nyelvváltozatra vagy a standard magyar nyelvváltozatra gondol-e. Tanulmányunk célja ennek a problémakörnek a körüljárása.

3. A szlovákiai magyar nyelvváltozat és identitás

A 2021-es népszámlálás adatai alapján Szlovákiában a magukat magyar nemzetiségűnek vallók száma az adott évben 422 065 volt. A 2021-es népszámlálásban volt először arra lehetőség, hogy a lakosok második nemzetiséget is megjelölhessenek, a magyar nemzetiség esetében ezt 34 089 szlovákiai állampolgár tette meg. Azonban még ezt az adatot is beleszámolva az utolsó népszámlálás szerint a magyar nemzetiségűek aránya csökken az előző 10 évhez képest, a pontos számokat az 1. táblázatunkban mutatjuk be.

1. táblázat. Magyarok aránya Szlovákiában

	1970	1980	1991	2001	2011	2021
Magyar nemzetiségűek száma	553.549	559.011	567.296	520.528	458.467	422.065 + 34.089
A szlovákiai populáción belüli arányuk	12,2	11,2	10,8	9,7	8,5	7,7 (8,4)
Változás		-5462	8285	-46.768	-62.061	-36.402 (-2313)
A változás %-ban		-0,9	1,4	-8,2	-12,0	-7,9 (-0,5)

A szlovákiai magyar kisebbség nyelvhasználatát az ismert történelmi okok miatt 1918-tól (a Csehszlovák Köztársaság létrejöttétől) erős idegen nyelvi hatás érte. Az elmúlt 100 év folyamán fokozatosan kialakult egy földrajzilag és társadalmilag bizonyos fokig homogén nyelvváltozat, a magyar standard (cseh)szlovákiai változata. Létrejöttének oka a magyarországitól eltérő politikai, társadalmi, kulturális viszonyok, az azóta fennálló kétnyelvűségi helyzet, a többségi nyelvvel történő folyamatos érintkezés. A szlovákiai magyarok magyar nyelvhasználatát a következő főbb jellemzők különböztetik meg a magyarországi magyar nyelvhasználattól (Lanstyák, 2011; Lanstyák-Szabómihály, 2011):

- a szlovákiai magyar nyelvhasználók két nyelvet használnak mindennapjaik során, nyelvhasználatukra mind a két nyelv hatással van, míg a magyarországi magyar nyelvhasználók egynyelvű társadalomban élnek;
- a szlovákiai magyar beszélők nagyobb számú regionalizmust használnak, a regionális nyelvjárást több kommunikációs helyzetben használják, mint a magyarországi magyar változat (ehhez l. Illés – Vančo, megj. alatt);
- a magyarországi magyar nyelvváltozat bizonyos változásai a szlovákiai magyar nyelvhasználók nyelvhasználatában nem, vagy csak jelentős késéssel kerül be;
- a szlovákiai magyar nyelv beszélői gyakran nem ismerik bizonyos kifejezések magyar vagy magyarországi változatát, és ezt nyelvi hiányként élik meg;
- az ismertetett jellemzők a szlovákiai magyar nyelvhasználók által használt nyelvváltozatok minden nyelvi alrendszerében megtalálhatóak.

A mindennapi kommunikációjában a kisebbség identitásának szempontjából alapvető kérdés az általa használt nyelvváltozat társadalmi elfogadottságának mértéke, vagyis hogy a nyelvet használó közösség számára milyen mértékben része társadalmi/nemzeti identitásának egy nyelv adott változata.

Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a szlovákiai magyarok identitásmintázatában milyen szerepet játszik a magyar nyelv és ezen belül a szlovákiai magyar nyelvváltozat.

4. A kutatás módszere

Kutatásunkban online kérdőíves vizsgálatot alkalmaztunk, melynek során kutatásunk első szakaszában 255, szlovákiai állampolgárságú egyetemista adatközlő töltötte ki online kérdőívünket. Az első szakasz adatközlői teljesen magyar oktatási nyelvű, részben magyar oktatási nyelvű és teljesen szlovák oktatási nyelvű szlovákiai egyetemeken hallgatói voltak. A válaszadás anonim és önkéntes volt, a kutatás 2017 tavaszán zajlott (l. Vančo). Az eredmények alapján szükségesnek tartottuk vizsgálatunk folytatását más válaszadói, vagyis nem egyetemi körben is, amire 2022/2023-as tanévben került sor. Kiemelten fontosnak tartottuk ugyanis, hogy képet kapjunk arról, hogy a leendő értelmiségiek, valamint egy véletlen mintavételen alapuló, a lakosság átlagos összetételét tükröző adatközlők véleménye és identitáskonstrukciói milyen hasonlóságokat és milyen eltéréseket mutatnak. A második vizsgálat adatközlői Szlovákia két magyarlakta régiójából származnak, eltérő foglalkozásúak és korúak. A felmérést két hallgató készítette el szintén az online kérdőív segítségével, Skultéty Natália Párkány és környékén, Jakab Szabolcs Kelet-Szlovákia magyarlakta vidékén. A kérdőívet a két helyszínen összesen 176 adatközlő töltötte ki.

A kérdőív 35 zárt és nyílt végű kérdést tartalmazott, melyekhez 108 alkérdés tartozott. Az adatközlőknek többek között állást kellett foglalniuk olyan, az identitással kapcsolatos állításokkal kapcsolatban, melyek a magyarországi standard nyelvre, a szlovákiai magyar nyelvváltozatra és a kulturális, lokális identitásra vonatkoztak. A kérdések témakörük alapján 4 csoportot alkotnak. Szociológiai jellegű kérdéseket tartalmazók, mint a nemzetiség és anyanyelv, nyelvhasználattal kapcsolatos kérdések, pl. hogy az adatközlők kétnyelvűnek tartják-e magukat, hogyan értékelik anyanyelvi/szlovák nyelvtudásuk szintjét – általánosságban, írásban és szóban). További kérdések a kulturális hovatartozásra kérdeztek rá: identitással kapcsolatos állításokra, az anyanyelvhasználat színtereire, az internetezés, mobilhasználat nyelvhasználati szokásaira stb. kérdeztünk rá. A negyedik témakör tartalmazta a szlovákiai magyar nyelvváltozathoz való viszonyulással kapcsolatos kérdéseket.

Jelen tanulmányban csupán azoknak a kérdéseknek az adatait dolgoztuk fel, melyek a nyelvvel kapcsolatos attitűdökre irányultak.

5. Eredmények

5.1. A válaszadók alapvető adatai

A 2017-es felmérésben résztvevő egyetemi hallgatók nemi megoszlása tükrözi egyrészt a tanárképzésben résztvevő aránytalanságot a nők javára, valamint mutatja a nők nagyobb hajlandóságát a válaszadásra. A 255 adatközlő 79,6%-a

(203 személy) volt nő és 20,4% -a volt férfi (52 személy). A csoportot 19-24 korú adatközlők alkották.

Az egyetemista adatközlők nemzetiségi megoszlása alapján 247-en magyar, hatan szlovák, egy adatközlő magyar és szlovák nemzetiségűnek is vallotta magát, és egy adatközlő az egyéb lehetőséget jelölte meg. Az anyanyelvi megoszlás még egyöntetűbb volt, az adatközlők közül egy kivételével mindenki magyar anyanyelvűnek tartotta magát, egy adatközlő anyanyelvként a magyart és a szlovákot is bejelölte.

Hasonló nemi megoszlást mutat a Párkány környéki 2022 végén történt felmérésünk. A 76-adatközlőből 55 (72,4%) volt nő és 21 férfi (27,6%). Nemzetiségi megoszlás szerint: 71 magyar, 5 szlovák; anyanyelvük szerint: 98,7% magyar, és 1 fő (1,3%) szlovák anyanyelvű. Ezen csoport korösszetétele: 15-20: 30%, 21-25: 33%, 26-30: 9%, 31-40: 12%, 41- 16%.

A kelet-szlovákiai régióban 2023-ban történt lekérdezéskor 100 főtől kaptuk meg a válaszokat. A 100 adatközlőből 58 fő volt nő és 42 férfi (a számok egyúttal a százalékos arányt is jelentik). Nemzetiségi megoszlás alapján 92-en magyarnak, 6-an szlováknak, 1-1 fő pedig szlováknak és magyarnak, illetve kínainak vallotta magát. Anyanyelvi megoszlás szerint 98 magyar és 2 szlovák nemzetiségű válaszadó volt. A korcsoportok: 15-20: 14%, 21-25: 20%, 26-30: 11%, 31-40: 17%, 41- : 38%

A kérdőív adatai szerint két- vagy többnyelvűnek a 2017-es válaszadók fele 50%-a (128 adatközlő) vallotta magát, magyar egynyelvűnek 42,2%-uk (108 adatközlő) tartotta magát, a „nem tudja“ válaszlehetőséget 3,9% (10 válaszadó) jelölte meg.

2. táblázat. Két vagy többnyelvűnek tartja magát?

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	50% (128)	27,6% (21)	63% (63)
Magyar egynyelvű	42,2% (108)	53,9% (41)	27% (27)
Nem tudja	3,9% (10)	7% (18)	9% (9)

A 2022-es adatok alapján 27,6% (21 fő) két- vagy többnyelvűnek tartja magát, 53,9% magyar egynyelvű (41 fő), a „nem tudja“ válaszlehetőséget 7% (18 válaszadó) jelölte meg. A 2023-as felmérésben 61 fő vallotta magát kétnyelvűnek, 2 fő háromnyelvűnek, míg 27-en nem tartották magukat kétnyelvűnek, 9 fő a nem tudom választ jelölte meg, míg 1 fő nem kívánt a kérdésre válaszolni.

A magukat kétnyelvűeknek tartók aránya az összes adatközlőt tekintve fele az adatközlőknek (49,2%), miközben a mindennapi élet során mindenki egyrészt kisebb-nagyobb mértékben ki van téve az államnyelv hatásának, másrészt annak használata is mindennapjaik részét képezi. Meglepőnek nevezhető a magukat egynyelvűnek tartók magas aránya az egyetemisták csoportjában, hiszen a hallgatók nagyrészt a tannyelve részben vagy egészben szlovák nyelvű.

Mindez jól mutatja egyrészt a magyar nyelvvel és nemzetiséggel való azonosulás elsőbbségét, másrészt a kapott adatokat magyarázhatja az is, hogy a kétnyelvűséget még ma is sokan két nyelv anyanyelvi szintű ismeretével azonosítják. Harmadrészt az iskolai oktatás során sem az általános iskolában, sem a középiskolákban nem foglalkoznak a kétnyelvűség kérdésével, így a kétnyelvűség ismérveiről való elméleti ismeretek sem ma, sem régebben nem jutottak el a nyelvhasználókhoz.

5.2. A vizsgált adatközlők identitáskonstrukciói

5.2.1 Az adatközlők a leginkább úgy határoznám meg magam, mint kérdésre magyar, szlovákiai magyar, felvidéki, csallóközi, mátyusföldi stb., szlovákiai, szlovák, szlovák állampolgár, európai állítások közül választhatnak, az egyetért, nem ért egyet, bizonytalan és nincs véleménye ítéletek megjelölésével. A kérdésre kapott adatok az alábbi képet rajzolják fel számunkra:

3. táblázat. A kulturális hovatartozás kifejezése

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet- szlovákiai régió N 100	A válaszok sorrendje nagyságuk szerint
Magyar nyelv használata	96,9	92,1	99	I.
Magyar történelem ismerete	92,8	81,2	96	II.
Nemzeti mondák, legendák ismerete	84,7	68,4	96	III.
Részvétel magyar ünnepeken	77,25	65,8	19	IV.
Népdalok ismerete	74,1	56,6	18	V.

Az egyetemista adatközlők 91,04%-a (232 adatközlő), a Párkány környéki adatközlők 86%-a (66 adatközlő) a kelet-szlovákiai régió adatközlőinek 89,77%-a leginkább szlovákiai magyarként határozza meg magát.

A régióhoz való erős kapcsolatot mutatja, hogy a „Leginkább úgy határozom meg magam mint szlovákiai magyar” kijelentéssel a 3 csoportban összesen 23 fő nem ért egyet (az első csoportban 12 hallgató (4,7%), a második csoportban 2 fő (2,6%) és a harmadik csoportban 9 fő (5,11%).

A kulturális hovatartozás kifejezése mind a külsőségek fontosságában, mint például a magyar ünnepeken való részvétel, mind a hagyományos kulturális elemek ismeretében megnyilvánul. A kérdésben több válaszlehetőséget is meg lehetett jelölni.

A válaszadók számára mind a három csoportban a legfontosabb a magyar nyelv használata, fontos a magyar történelem és a nemzeti mondák, legendák ismerete, s két csoport adatközlőinek háromnegyede tartja fontosnak a magyar ünnepeken való részvételt és a népdalok ismeretét. Eltérést mutatnak e téren a vélekedésekben a kelet-szlovákiai csoport adatai, az okok feltárása további kutatást igényel.

Arra a kérdésre, hogy a válaszadók szerint mi kell ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsón, a következő százalékos arányban születtek a válaszok. A kérdések alkérdésként jelentek meg, minden állításhoz a Nagyon fontos, Fontos, Nem fontos, Egyáltalán nem fontos, Nincs véleményem választási lehetőség tartozott, a táblázatban a Nagyon fontos és a Fontos válaszok jelennek meg:

4. táblázat. Mi kell ahhoz, hogy valaki magyarnak számítsón? (%)

	Egyetemisták N 255		Párkány és környéke N 76		Kelet- szlovákiai régió N 100	
Magyarnak tartsa magát	96,6	I.	90,78	I.	90%	II.
Ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát	90,19	II.	75,0	III.	82%	III.
Magyar legyen az anyanyelve	85,88	III.	84,21	II.	95%	I.

A kapott adatok azt mutatják, hogy az egyetemisták árnyaltabban látják a magyarsághoz való tartozás kritériumait, a magyar anyanyelv az ő esetükben csupán a 3. legfontosabb ismérv. Ugyanakkor mindhárom csoport számára egyöntetűen fontos mindhárom ismérv.

5.2.2 Az eddigi kérdések során a kérdések egy általános, pontosan nem definiált magyar nyelvre vonatkoztak, vagyis az adatközlők számára nem pontosítottuk, hogy mit kell érteniük a magyar nyelv fogalma alatt.

A továbbiakban viszont már a szlovákiai magyar nyelvváltozatra vonatkozó kérdéseket tettünk fel. Ez vonatkozott a nyelvváltozatok közötti eltérések meglétének felismerésére és az eltérések mibenlétére is. A megkérdezettek válaszai azt mutatják, hogy az adatközlők jól meg tudják különböztetni saját magyar nyelvüket a magyarországi változattól:

5. táblázat. Észrevett-e különbséget a Szlovákiában beszélt magyar nyelvváltozat és a magyarországi köznyelv között? (%)

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	97,3	96,1	92
Nem	2,4	1,3	2,6
Nem tudja	0,4	2,6	2

A válaszok mindhárom csoport esetében egyöntetűek, nemre, végzettségre korosztályra való tekintet nélkül egységes az a kijelentés, hogy az adatközlők tudatában vannak a két nyelvváltozat közötti különbségnek. Elenyésző azok száma, akik nem érzékelik a különbséget vagy a Nem tudom választ jelölték be.

Rákérdeztünk a különbségek jellegére is, felsorolva az erre vonatkozó nyelvészeti szakirodalomban és a bevezetésben megadott eltéréstípusokat: a kiejtésben, a több tájnyelvi szó használatában, a szlovák szavak használatában, sok olyan kifejezés van, amit csak a szlovákiai magyarban használnak. A válaszadók nagy többsége figyelt meg különbségeket a két nyelvváltozat között. Feltételezésünkkel ellentétben nem a szlovák szavak használata a legnyilvánvalóbb a különbségek milyenségét illetően, hanem a csak a szlovákiai magyar nyelvváltozatra jellemző kifejezések használata. Az egyetemista adatközlők 95,7%-a (244 fő) jelölte meg ezt a lehetőséget. Az egyetemisták tudatosabb valamint napi szintű szlovák nyelvhasználatára utal az az adat, hogy ők jelölték be legtöbbször a szlovák szavak használatának jelenlétét a nyelvváltozatukban. A Párkány környéki vizsgálat válaszadói a kiejtésben és nyelvjárási szavak használatában látták a legfőbb különbséget, és a diákok által legjellemzőbbnek tartott jelenség szorult az utolsó helyre. A kelet-szlovákiai régió adatközlői szintén a szlovákiai magyar nyelvváltozatban használt kifejezések használatában láttak leginkább különbséget. Az általuk használt nyelvváltozat (kelet-szlovákiai nyelvjárási régió) tér el legkevésbé a szlovákiai magyar régiók nyelvjárási közül a magyarországi köznyelvtől, ami magyarázhatja, hogy ez a csoport a kiejtésbeli és a nyelvjárási szavak használatát a legkisebb mértékben jelölte meg.

6. táblázat. Miben látja a különbséget? (%)

	Egyetemisták N 255		Párkány és környéke N 76		Kelet- szlovákiai régió N 100	
A kiejtésben	86,2	IV.	89,5	I.	50	IV.
Több nyelvjárási szó használatában	87,1	III.	89,5	I.	71	III.
Szlovák szavak használatában	90,6	II.	70,0	II.	76	II.
Sok az olyan kifejezés, amelyeket csak a szlovákiai magyarban használnak	95,7	I.	69,0	III.	86	I.

Az előző kérdésben a Nem lehetőséget megjelölő válaszadóknak a különbségekre vonatkozó válaszait elemezve a következők mondhatók el. Azok közül, akik a 2017-es vizsgálatban azt a választ jelölték meg, hogy nem vettek észre különbséget, két válaszadó kivételével a következő kérdésben mégis úgy válaszoltak, hogy mind a kiejtésben, mind a nyelvjárásiasságban, mind a szóhasználatban, mind a sajátos kifejezések esetében különbség van a két nyelvváltozat között. A 2022-es vizsgálatban 1 személy nem vett észre eltérést, s 2 (2,6%) adatközlő a Nem tudom választ jelölte meg, de egyikük később mégis azt válaszolta, hogy a kiejtésben érzékelte a különbséget. A 2023-ban folytatott vizsgálatban 7 fő válaszolta, hogy véleménye szerint nincs különbség a két nyelvváltozat között, de közülük ketten mégis észleltek különbséget a kiejtésben, ketten a nyelvjárási szavak használatában, hárman a szlovák szavak használatában, 5 fő pedig abban, hogy sok az olyan kifejezés, amelyet csak a szlovákiai magyarban használnak. A 7 fő közül egy válaszadó mind a négy jelenséget megjelölte (sic!).

Ezek a számok egyrészt mutatják a kérdőíves kutatás azon problémáját, hogy a kérdőív nem tesz lehetővé párbeszédet az adatközlő és a kutató között, s mivel önbevalláson alapul, „csak múltbeli, illetve jövőbeli, feltételezett cselekvésekről adott önbeszámolókat tudnak összegyűjteni” (Babbie, 2000: 297. o.). Másrészt éppen ezen számok alacsony volta, valamint a következő kérdésre adott válaszok mutatnak rá a válaszadók egységes véleményére ebben a kérdésben.

2.2.3 A vizsgált csoportok bonyolult identitáskonstrukcióra utalnak a Mit érez hazájának? kérdésre kapott válaszok is. A felkínált állításokat a válaszadók elfogadhatták vagy elutasíthatták, illetve lehetőségük volt a Nem tudom választ megjelölni. Az identitáskonstrukciók összetettsége miatt a kérdőív több azonosulási lehetőséget kínált fel. A válaszadók nem egyetlen régiót értenek „haza”

megnevezés alatt, hanem többszörös kötődést mutatnak. A „haza“ fogalma alatt a válaszadók elsődlegesen a szülőföldet értik. A tágabb régióval való azonosulás bővülő körökben: szülőföld > Felvidék > Szlovákia > Európa. Megjelenik a teljes magyar nyelvterület mint földrajzilag kevésbé behatárolható hazafogalom, míg a haza megjelölések közül Magyarország az utolsó helyre került. A vizsgált szlovákiai magyar adatközlők nemzeti identitása a szűkebb és tágabb szülőföldhöz, s nem Magyarországhoz kapcsolódik: Magyarországot jelölték be a legkisebb arányban hazaként (az adatközlők 27%-a, 30,26%-a, 26%-a), mindhárom csoportban kevesebben, mint a legtágabb földrajzi régiót, Európát.

7. táblázat. Mit érez hazájának? (%)

	Igen			Nem			Nem tudja		
	2017	2022	2023	2017	2022	2023	2017	2022	2023
Szülőföld	95,68	89,47	94,00	2,74	3,94	3,00	0,78	6,57	3,00
Felvidék	89,01	85,52	83,00	5,09	10,52	8,00	5,88	3,94	9,00
Szlovákia	62,35	55,26	58,00	23,13	30,26	31,00	16,07	14,47	11,00
Európa	55,29	61,84	47,00	28,62	18,42	35,00	16,07	19,73	18,00
Teljes magyar nyelvterület	40,39	52,63	59,00	41,17	26,31	18,00	18,43	21,05	23,00
Magyarország	27,05	30,26	26,00	54,50	50,0	54,00	18,43	19,73	20,00

Itt most nincs mód arra, hogy az egyes válaszadók identitáskonstrukcióját részletesen elemezzük (pl. hogy aki Magyarországot nem tartja hazájának, az milyen régiókat tart annak stb.), elég azt megállapítanunk, hogy mindkét kutatásban a szülőföldet és a Felvidéket érzik a legtöbben a hazájuknak, legkevésbé utasítják el vagy bizonytalanok, míg a legkevésbé elfogadott és legelutasítottabb Magyarország, miközben a bizonytalanok százalékos aránya is igen nagy.

A nyelvhasználat szinterei felől megközelítve az identitás elemeit, a magyar nyelv használata kiemelten fontos az egyetemisták 99,2%-ának (253 fő), s fontos a Párkány környéki (78,94%, 60 adatközlő), s a kelet-szlovákiai régió válaszadói (92,0%, 92 fő) számára. Az egyes szintekre lebontva a következő adatokat kaptuk: az anyanyelvi tv/rádió/újság/internetes oldal meglétének fontossága az egyes csoportokban: 91,6% (231 fő), 78,94% (60 adatközlő) és 93% (93 adatközlő). Az, hogy anyanyelven legyenek kulturális rendezvények, illetve magyar nyelvű filmek, az egyetemisták számára nagyon fontos, (234 fő – 91,8%) a párkányi régióban fontos (77,63%, 59 adatközlő) a kelet-szlovákiai régió számára nagyon fontos (92,0%, 92 fő).

2.2.4 A szlovákiai nyelvváltozat elfogadottságát mutatja a nyelvváltozat iránti attitűd. A magyarországi köznyelv szebb, mint a szlovákiai magyar nyelvváltozat állítással kapcsolatosan a válaszadók a következő arányban adták válaszaikat:

8. táblázat. A magyarországi köznyelv szebb, mint a szlovákiai magyar nyelvváltozat

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	15,68	35,5	31,0
Nem	50,58	22,4	31,0
Nem tudja	30,6	31,6	38,0

A kapott válaszok azt mutatják, hogy bár az adatközlők tudatában vannak a magyarországi és a szlovákiai magyar nyelvváltozat közötti különbség meglétének, sőt a különbségek jellegének is a két nyelvváltozat között, ennek ellenére ezeket a különbségeket nem ítélik meg negatívan. Szívesen használják vernakulárisukat, amit jól mutat a következő kérdésre kapott válaszok megoszlása is.

9. táblázat. Szlovákiai magyarokkal beszélve számomra természetesebb a szlovákiai magyar nyelvváltozat használata

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	90,2	72,4	79
Nem	3,1	13,2	11
Nem tudja	3,1	14,5	10

A nyelvváltozat erős elfogadottságát mutatja az is, hogy az adatközlők többségének állítása szerint **bármilyen beszédpartnerrel**³ beszélgetve szívesebben használja a szlovákiai magyar nyelvváltozatot, mint a magyarországit:

10. táblázat Bármilyen beszédpartnerrel beszélve számomra természetesebb a szlovákiai magyar nyelvváltozat használata

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	63,5	46,1	62
Nem	21,2	35,5	19
Nem tudja	15,3	18,4	19

³ Kiemelés tőlünk: Vančo Ildikó - Kozmács István

A mindennapi beszédhelyzetekben természetesen nehezen ellenőrizhető ezen állítások valóságtartalma. Diskurzuselemzések adatai azt mutatják, hogy a szlovákiai magyar beszélők „affektálnak”, finomkodónak, nyafogónak tartják a magyarországi beszédmódot (Vančo, 2020). További kutatások azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a szlovákiai magyar beszélők is egy idő után Magyarországon természetes módon veszik át a magyarországi magas presztízsű nyelvváltozat használatát (Szabó Gilinger–Kontra, 2011). Alátámasztják ezt a kettősséget az adatközlők további adatai, melyeket a Magyarországgal beszélve igyekszem alkalmazkodni az ő beszédmódjukhoz állítással kapcsolatosan adtak:

11. táblázat. Magyarországgal beszélve igyekszem alkalmazkodni az ő beszédmódjukhoz (%)

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	67,6	56,6	65
Nem	31,8	30,3	23
Nem tudja	6,7	13,7	12

Szlovákiában a magyar nyelv használható a hivatalokban azokon a településeken, ahol a magyar nemzetiségű lakosság aránya eléri a 15%-ot. A gyakorlat azonban az, hogy a hivatali nyelvhasználat csak szóban, és a magyar többségű települések hivatalaiban magyar nyelvű, írásban és a nem magyar többségű településeken az államnyelv használata dominál. A nyelvhasználati helyzetet nehezíti az eltérő szlovákiai és magyarországi hivatali jogrend, ami miatt a magyarországi terminológia nem használható minden helyzetben Szlovákiában.

2.2.5 A hivatali nyelvhasználat terminológiájának kialakítása folyamatos nyelvtervezést igényel, az újonnan megalkotott kifejezések elterjedtsége esetleges. Ezt a bizonytalanságot tükrözik az Alkalmas-e a Szlovákiában használt magyar nyelv hivatalos iratok létrehozására? kérdésre kapott válaszok adatai.

12. táblázat. Alkalmas-e a Szlovákiában használt magyar nyelv irodalmi művek/hivatalos iratok létrehozására? (%)

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Irodalmi mű	69,8	50	72
Hivatalos irat	43,1	30,8	65

Míg az irodalmi művek létrehozására az adatközlők nagy része alkalmasnak tartotta az általuk használt nyelvváltozatot, addig hivatalos iratok létrehozására az adatközlők jelentősen kisebb aránya jelölte meg ezt a lehetőséget, leszámítva a kelet-szlovákiai régió válaszadóit.

2.2.6 A kérdőív utolsó kérdése a magyarországi standard magyar nyelvváltozat elsajátításának szükségességére kérdezett rá. Köztudott, hogy a szlovákiai magyar oktatásügy egyik nyelvi célja a magyarországi magyar standard megtanítása a magyar anyanyelvű gyermekek számára. A kötelező jelleggel előírt és használt tantervek és tankönyvek az eltérő nyelvváltozatokról, a kisebbségi gyermekek vernakulárisáról nem vesznek tudomást, a magyarországi standardtól való eltérések sok esetben nyelvhasználati hibaként vannak minősítve a szlovákiai magyar nyelvtankönyvekben (ehhez l. Misad, 2011; Vančo, 2014a; Vančo, 2014b; Kozmács–Vančo, 2015). Mindezeket figyelembe véve a Szükségesnek tartja-e, hogy egy szlovákiai magyar elsajátítsa a magyarországi standard magyar nyelvváltozatot? kérdésre az adatközlők válaszai az általuk használt nyelvváltozat elfogadottságát, presztízset mutatják.

13. táblázat Szükségesnek tartja-e, hogy egy szlovákiai magyar elsajátítsa a magyarországi standard magyar nyelvváltozatot? (%)

	Egyetemisták N 255	Párkány és környéke N 76	Kelet-szlovákiai régió N 100
Igen	38,4	13,2	48
Nem	45,1	64,5	38
Nem tudja	16,5	22,4	14

Összevetve a válaszokat más kérdésekre kapott válaszokkal, a következő látható. Az egyetemista adatközlők közül a standard elsajátításának szükségességét vallók közül 33 Magyarországot is hazájának tartja, 29 fő a teljes magyar nyelvterületet is. A standard elsajátítását elutasítók közül 21 fő tartja hazájának Magyarországot és közülük 20 a teljes magyar nyelvterületet. A Magyarországot hazájuknak tartók közül Európát 3 fő, Szlovákiát 6 fő, a teljes magyar nyelvterületet 1 fő nem tartja hazájának. A 42 bizonytalan közül 7 fő nem tartja hazájának a teljes magyar nyelvterületet, és 5 fő Európát.

A Párkány környéki adatközlők közül a standard elsajátításának szükségességét vallók közül 5 Magyarországot is hazájának tartja, 5 fő a teljes magyar nyelvterületet is (közülük csak 3-an tartják Magyarországot is hazájuknak). A standard elsajátítását elutasítók közül 4 fő tartja hazájának Magyarországot és

mind a négyen a teljes magyar nyelvterületet is. A Magyarországot hazájuknak tartók közül nincs olyan, aki Európát, Szlovákiát vagy a teljes magyar nyelvterületet ne tartaná hazájának. A 17 bizonytalan közül 5 fő nem tartja hazájának a teljes magyar nyelvterületet, és 2 fő Európát.

A kelet-szlovákiai adatközlők közül a standard elsajátításának szükségességét valló 48 válaszadó közül 18 (37,5%) Magyarországot is hazájának tartja, 32 fő a teljes magyar nyelvterületet is (66,6%, de közülük csak 18-an tartják Magyarországot is hazájuknak). A standard elsajátítását elutasítók közül 5 fő (13,15%) tartja hazájának Magyarországot és 18-an a teljes magyar nyelvterületet is. A Magyarországot hazájuknak tartó 26 fő közül 7 fő nem érzi hazájának Európát, 6 fő nem tartja hazájának Szlovákiát, míg a teljes magyar nyelvterületet 2 fő nem tartja hazájának. A 6 bizonytalan közül 2 fő nem tudja, hogy Szlovákiát hazájának tartja-e, 1 fő a teljes magyar nyelvterületet, és 3 fő Európát nem tartja hazájának.

6. Összefoglalás

Kutatásunk célja a szlovákiai magyar identitás elemeinek, ezen belül is a szlovákiai magyar nyelvváltozathoz való viszonyunk vizsgálata volt. A nyelvváltozat elfogadása hozzásegítheti a nemzetiségi/nyelvi kisebbség továbbélését, fennmaradását. Ezzel szemben a nyelvváltozat negatív megítélése (ahogy többek között az iskolai nyelvtankönyvekben is megjelenik), a nyelvváltozatokról az oktatásban megjelenő és átadott ismeretek minimális volta, a magyarországi standard használatának elvárása elidegenítheti a nyelvhasználót saját vernakulárisától.

A szlovákiai magyar nyelvváltozat kialakulása tényként kezelendő, a mindennapos nyelvhasználat ezen a nyelvváltozaton történik.⁴ Az ezt a nyelvváltozatot használó beszélők az interakcióik során saját változatuknak és a magyarországi köznyelvi kultúrának a normáit és modelljeit használják. Hogy ez milyen mértékben befolyásolja nyelvhasználatuk egyes regisztereit és elemeit, ezen írásnak nem volt tárgya. A további kutatások során viszont fontosnak tartjuk az interkulturális pragmatikai szemléletnek a regionális köznyelvek kutatásába történő bevonását. Ebben a keretben vizsgálható, hogy a kölcsönös tudásátalakításnak (transformation) a köznyelv és nyelvváltozatok között, valamint a nyelvváltozatok között milyen hatása van, s hogy a nyelv és kultúra átadása (transmission) milyen mértékben van jelen. A kapott adatok utalnak arra is, hogy az ebben az értelemben vett közös tudásalakítás jelen van a szlovákiai magyarok mindennapjaiban, de az ilyen irányú célzott kutatás véleményünk szerint a jövőben megkerülhetetlen.

⁴ A nyelvváltozat egységességének vizsgálata, regisztereinek kialakulása, leírása további kutatásokat igényel.

Megállapítható, hogy a vizsgált szlovákiai magyar nyelvhasználók csoportja szilárd magyar identitástudattal rendelkezik. Kutatásunk legfőbb eredménye, hogy nincs különbség a tanulmányait magyarul, magyarul és szlovákul, vagy csak szlovákul folytató hallgatók, illetve a korban és végzettségben vegyes adatközlők identitástudata között. A haza fogalmához a szülőföld, tágabban a régió fogalma kapcsolódik a legszorosabban. A kapott adatok jól mutatják a magyar kultúrához és a régióhoz való szoros kötődést, s ennek a kötődésnek a legfontosabb eleme az a nyelvváltozat, amit a szlovákiai magyar nyelvterületen használnak. A szlovákiai magyar nyelvváltozat iránti attitűd pozitív, a közösség felismeri az eltéréseket a magyarországi standardhoz képest, a szlovákiai magyar nyelvváltozatra sajátjaként, identitása részeként, illetve annak kifejezéseként tekint. A vélekedések jól mutatják a mindennapi tapasztalatból kiinduló pragmatikus szemléletet, hiszen a válaszadók szerint a magyar nyelv használata fontos az élet majd minden területén, ugyanakkor a vélemények szerint a hivatali nyelv használatára csak korlátozottan alkalmas.

A szlovákiai magyarok nyelvváltozatának használata a bevezetőben is említett cikk állításával szemben nem elszakítja a határon túli magyarokat a magyarságtól, hanem éppen ellenkezőleg: a regionális nyelvváltozat hozzájárulhat a szlovákiai magyar kisebbség magyar identitásának, egyediségének, ugyanakkor bizonyos fokú egységességének kialakításához, mivel ehhez a változathoz fűzik őket a legszorosabb kulturális és érzelmi szálak.

Irodalom

1. Árvay Anett, 2015. Az interkulturális pragmatika szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In Bódog, Alexa – Csatár, Péter – Németh, T Enikő – Vecsey, Zoltán (szerk.) *Használat és hatás: újabb eredmények a magyarországi pragmatikai kutatásokban*. Budapest, Magyarország: Loisir Kiadó. 187–222. https://www.academia.edu/33060350/AZ_INTERKULTUR%C3%81LIS_PRAGMATIKA_SZEREPE_A_MAGYAR_MINT_IDEGEN_NYELV_OKTAT%C3%81S%C3%81BAN?email_work_card=title (2023. 11. 05.)
2. Babbie, Earl, 2000. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
3. Balázs Géza, 2023. Trianoni kérdés: Hány magyar nyelv van valójában? *Magyar Nemzet*, 2023. 06. 04. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/2023/06/trianoni-kerdes-hany-magyar-nyelv-van-valojaban> (2023. 11. 05.)
4. Barna Gábor, 2011. Népi kultúra – nemzeti kultúra – nemzeti identitás. A népi kultúra szerepe a nemzeti kultúra és a magyar identitás megszerkesztésében. In Jankovics József – Nyerges Judit (szerk.): *Kultúra, nemzet, identitás*. Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság.

5. Földes Csaba, 2007. Interkulturális nyelvészet: problémavázlat. *Magyar Nyelv* 103/1: 16–38.
6. Illés Dániel–Vančo Ildikó, megj. alatt. A szlovákiai magyar regionális nyelvváltozatok használatával kapcsolatos vélekedések a szlovákiai magyar középiskolás diákok körében. In: A múltban gyökerező identitás jelene és jövője nemzetközi konferencia tanulmánykötete.
7. Joseph, John E, 2004: *Language and identity: national, ethnic, religious*. New York: Palgrave Macmillan.
8. Kecskes, Istvan, 2010. The paradox of communication, Socio-cognitive approach to pragmatics. *Pragmatics & Society* 1/1: 50–73
9. Kecskes, Istvan, 2011. Intercultural pragmatics. In: Dawn Archer – Peter Grundy (szerk.) *Pragmatics Reader*. London, Routledge. 371–387.
10. Kecskes, Istvan 2014. *Intercultural Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press
11. Kozmács István–Vančo Ildikó (szerk.), 2015. *Nyelvtanulás-nyelvtanítás*. Nitra: UKF.
12. Lanstyák István, 2011. A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. In: Szabómihály Gizella–Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában*, VII. 55–83. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
13. Misad Katalin, (2011): Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. In: Szabómihály, Gizella– Lanstyák, István (szerk.) *Magyarok Szlovákiában*, VII. Somorja. Fórum Kisebbségkutató Intézet.
14. Simon Attila, 2014. *Magyar idők a felvidéken 1938–1945*. Az első bécsi döntés és következményei. Jaffa Kereskedelmi és Kiadó Kft. Budapest. 97–111.
15. Szabómihály Gizella–Lanstyák István, 2011. Nyelvi változók a magyar nyelv szlovákiai változataiban 2011. In: Szabómihály Gizella–Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában*, VII. 55–83. 125–133. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
16. Szabó Gilinger Eszter–Kontra Miklós, 2011. Gomolfelhő és ánticiklon. In: *A csitári hegyek alatt. Írások Sándor Anna tiszteletére*. Nyitra, Arany A. László Polgári Társulás–Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. p. 207–2013.
17. Tajfel, Henri–Turner, John C., 1986. The social identity theory of intergroup behaviour. In Worschel, Stephen–Austin, William G. (eds.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7–24.
18. Vančo Ildikó, 2014a. A szlovákiai magyar nyelvtanítás kihívásai. In: *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nitra: UKF. p. 13–16.
19. Vančo Ildikó, 2014b. A magyar nyelv tanításának tantervi követelményrendszere Szlovákiában. In *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nitra: UKF. p. 77–98.
20. Vančo, Ildikó, 2020a. Investigating the Slovakia Hungarian variety as a factor of identity formation. In: Ildikó Vančo–Rudolf Muhr–István Kozmács–Máté Huber (eds.) *Hungarian as a Pluricentric Language in Language and Literature*. Berlin: Peter Lang. p. 49–65.
21. Vančo, Ildikó, 2020. The "we" vs. "they" distinction in Slovakia Hungarians' discourse. In *Hungarian Studies*, 34/1. p. 73–84.

22. URL1: Balázs Géza, 2011. Miért van szükség magyar nyelvstratégiára? e-NYELVMAGAZIN.HU 2011/4. <https://e-nyelvmagazin.hu/2011/12/05/miert-van-szukseg-magyar-nyelvstrategiara-2/> (2023. 11. 05.)
23. URL2: Balázs Géza, 2022. A magyar nyelvfelsőjoga. Kommentár. Közéleti és kulturális folyóirat 2022/2. <http://www.kommentar.info.hu/cikk/2022/2/a-magyar-nyelv-felsegjoga> (2023. 11. 05.)
24. URL3: Lanstyák István é.n. A szlovákiai magyarok kétnyelvűségének tanulságai. Beszélgetés Lanstyák Istvánnal régióink sajátos nyelvi jelenségéről. <https://netpansip.hhrf.org/ungparty/docu/interju/lanstyak.php> (2023. 11. 06.)

References

1. Árvay Anett, 2015. Az interkulturális pragmatika szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. [The role of intercultural pragmatics in teaching Hungarian as a foreign language] In: Bódog, Alexa – Csatár, Péter – Németh, T Enikő – Vecsey, Zoltán (szerk.) *Használat és hatás: újabb eredmények a magyarországi pragmatikai kutatásokban. [Use and effect: recent results in Hungarian pragmatics research.]* Budapest, Magyarország : Loisir Kiadó. 187–222. https://www.academia.edu/33060350/AZ_INTERKULTUR%C3%81LIS_PRAGMATIKA_SZEREPE_A_MAGYAR_MINT_IDEGEN_NYELV_OKTAT%C3%81S%C3%81BAN?email_work_card=title (2023. 11. 05.) (In Hungarian).
2. Babbie, Earl, 2000. *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. [The Practice of Social Research]* Balassi Kiadó, Budapest. (In Hungarian).
3. Balázs Géza, 2023. Trianoni kérdés: Hány magyar nyelv van valójában? [Trianon question: how many Hungarian languages are there?] *Magyar Nemzet*, 2023. 06. 04. <https://magyarnemzet.hu/lugas-rovat/2023/06/trianoni-kerdes-hany-magyar-nyelv-van-valojaban> (2023. 11. 05.) (In Hungarian).
4. Barna Gábor, 2011. Népi kultúra – nemzeti kultúra – nemzeti identitás. A népi kultúra szerepe a nemzeti kultúra és a magyar identitás megszerkesztésében. [Folk culture - national culture - national identity. The role of folk culture in the construction of national culture and Hungarian identity] In: Jankovics József – Nyerges Judit (szerk.): *Kultúra, nemzet, identitás. [Culture, nation, identity]* Budapest, Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság. (In Hungarian).
5. Földes Csaba, 2007. Interkulturális nyelvészet: problémavázlat. [Intercultural linguistics: problem statement] *Magyar Nyelv [Hungarian Language]*103/1: 16–38. (In Hungarian).
6. Illés Dániel–Vančo Ildikó, megj. alatt. A szlovákiai magyar regionális nyelvváltozatok használatával kapcsolatos vélekedések a szlovákiai magyar középiskolás diákok körében. [Perceptions about the use of Hungarian regional language varieties in Slovakia among Hungarian secondary school students in Slovakia] In: A múltban gyökerező identitás jelene és jövője nemzetközi konferencia tanulmánykötete. [The present and the future of identity rooted in the past is the proceedings of an international conference.]

7. Joseph, John E., 2004: *Language and identity: national, ethnic, religious*. New York: Palgrave Macmillan. (In Hungarian).
8. Kecskes, Istvan, 2010. The paradox of communication, Socio-cognitive approach to pragmatics. *Pragmatics & Society* 1/1: 50-73 (In Hungarian).
9. Kecskes, Istvan, 2011. Intercultural pragmatics. In Dawn Archer – Peter Grundy (szerk.) *Pragmatics Reader*. London, Routledge. 371-387. (In English).
10. Kecskes, Istvan, 2014. *Intercultural Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press.
11. Kozmács István–Vančo Ildikó (szerk.), 2015. *Nyelvtanulás–nyelvtanítás. [Language learning–language teaching]* Nitra: UKF. (In Hungarian).
12. Lanstyák István, 2011. A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. [Characteristics of the Hungarian language in Slovakia]. In: Szabómihály Gizella–Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában, VII. [Hungarians in Slovakia, vol. 7.]*. 55-83. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. (In Hungarian).
13. Misad Katalin, (2011): Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben [Issues of mother tongue education in educational institutions using Hungarian as a language of instruction]. In: Szabómihály, Gizella– Lanstyák, István (szerk.) *Magyarok Szlovákiában, VII [Hungarians in Slovakia, vol. 7.]*. Somorja. Fórum Kisebbségkutató Intézet. (In Hungarian).
14. Simon Attila, 2014. *Magyar idők a felvidéken 1938–1945. Az első bécsi döntés és következményei. [Hungarian times in the Felvidék 1938-1945. The first Vienna decision and its consequences]*. Jaffa Kereskedelmi és Kiadó Kft. Budapest. 97-111. (In Hungarian).
15. Szabómihály Gizella–Lanstyák István, 2011. Nyelvi változók a magyar nyelv szlovákiai változataiban [Linguistic variables in the Slovakian varieties of the Hungarian language]. In: Szabómihály Gizella–Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában, VII. [Hungarians in Slovakia, vol. 7.]*. 55-83. 125-133. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. (In Hungarian).
16. Szabó Gilinger Eszter–Kontra Miklós, 2011. Gomolfelhő és anticiklon [Dust cloud and anticyclone]. In *A csitári hegyek alatt. Írások Sándor Anna tiszteletére [Under the mountains Csitár. Writings in honour of Anna Sándor]*. Nyitra, Arany A. László Polgári Társulás–Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara. p. 207-2013. (In Hungarian).
17. Tajfel, Henri–Turner, John C., 1986. The social identity theory of intergroup behaviour. In Worschel, Stephen–Austin, William G. (eds.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7-24. (In Hungarian).
18. Vančo Ildikó, 2014a. A szlovákiai magyar nyelvtanítás kihívásai [The challenges of teaching grammar of Hungarian in Slovakia]. In: *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején [The challenges of grammar teaching of minority Hungarian language at the beginning of the 21st century]*. Nitra: UKF. p. 13-16. (In Hungarian).

19. Vančo Ildikó, 2014b. A magyar nyelvtan oktatásának tantervi követelményrendszere Szlovákiában. In *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején [The challenges of grammar teaching of minority Hungarian language at the beginning of the 21st century]*. Nitra: UKF. p. 77–98. (In Hungarian).
20. Vančo, Ildikó, 2020a. Investigating the Slovakia Hungarian variety as a factor of identity formation. In: Ildikó Vančo–Rudolf Muhr–István Kozmács–Máté Huber (eds.) *Hungarian as a Pluricentric Language in Language and Literature*. Berlin: Peter Lang. p. 49–65.
21. Vančo, Ildikó, 2020. The "we" vs. "they" distinction in Slovakia Hungarians' discourse. In *Hungarian Studies*, 34/1. p. 73–84. (In Hungarian).
22. URL1: Balázs Géza, 2011. Miért van szükség magyar nyelvstratégiára? [Why is a Hungarian language strategy needed?] e-NYELVMAGAZIN.HU 2011/4. <https://e-nyelvmagazin.hu/2011/12/05/miert-van-szukse-g-magyar-nyelvstrategiara-2/> (2023. 11. 05.) (In Hungarian).
23. URL2: Balázs Géza, 2022. A magyar nyelvfelségjoga [The right of Hungarian linguistic sovereignty]. *Kommentár. Közéleti és kulturális folyóirat [Comment. Public and cultural journal]* 2022/2. <http://www.kommentar.info.hu/cikk/2022/2/a-magyar-nyelv-felseg-joga> (2023. 11. 05.) (In Hungarian).
24. URL3: Lanstyák István é.n. A szlovákiai magyarok kétnyelvűségének tanulságai. Beszélgetés Lanstyák Istvánnal régióink sajátos nyelvi jelenségéről [Lessons from the bilingualism of Hungarians in Slovakia. A discussion with István Lanstyák on the specific linguistic phenomenon of our region.]. <https://netpansip.hhrf.org/ungparty/docu/interju/lanstyak.php> (2023. 11. 06.) (In Hungarian).

A szlovákiai magyar nyelvváltozat mint identitásképző tényező

Vančo Ildikó, PhD, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, habilitált doctor, professzor, ivanco@ukf.sk, ORCID ID 0000-0002-4915-4217

Kozmács István, PhD, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, habilitált doctor, egyetemi docens, ikozmacs@ukf.sk, ORCID ID 0000-0003-4517-180X

Kutatásunk célja a szlovákiai magyar identitás elemeinek, ezen belül is a szlovákiai magyar nyelvváltozathoz való viszonynak vizsgálata volt. A nyelvváltozat negatív megítélése (ahogy többek között az iskolai nyelvtankönyvekben is megjelenik), a nyelvváltozatokról az oktatásban megjelenő és átadott ismeretek minimális volta, a magyarországi standard használatának elvárása, elidegenítheti a nyelvhasználót saját vernakulárisától. Ezzel ellentétben a nyelvváltozat elfogadása hozzásegítheti a nemzetiségi/nyelvi kisebbség továbbélését, fennmaradását. A kutatások adatai alapján elmondható, hogy a vizsgált szlovákiai magyar nyelvhasználók csoportja szilárd magyar identitástudattal rendelkezik, s nincs szignifikáns különbség

a tanulmányait magyarul, magyarul és szlovákul, vagy csak szlovákul folytató hallgatók, illetve a korban és végzettségben vegyes adatközlők identitástudata között. E nyelvváltozat használata nem elszakítja a határon túli magyarokat a magyarságtól, hanem éppen ellenkezőleg: a regionális nyelvváltozat hozzájárulhat a szlovákiai magyar kisebbség magyar identitásának, egyediségének, ugyanakkor bizonyos fokú egységességének kialakításához.

Kulcsszavak: *nyelvváltozat, standard, magyar kisebbség Szlovákiában*

The Hungarian language variety in Slovakia as a factor of identity

Ildikó Vančo, PhD, Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University of Nitra, Professor, ivanco@ukf.sk, ORCID ID 0000-0002-4915-4217

István Kozmács, PhD, Faculty of Central European Studies, Constantine The Philosopher University of Nitra, Associate Professor, ikozmacs@ukf.sk, ORCID ID 0000-0003-4517-180X

The aim of our research was to examine the elements of Hungarian identity in Slovakia, including its relationship to the Hungarian language variety in Slovakia. Negative perceptions of language varieties (as reflected in school textbooks, among other things), the minimal theoretical knowledge of language varieties, the expectation of using the Hungarian standard, can alienate language users from their own vernacular. On the contrary, the acceptance of a language variety can contribute to the survival and survival of the national/linguistic minority. The research data suggest that the group of Hungarian language users in Slovakia have a strong sense of Hungarian identity, and that there is no significant difference between the identities of students who study in Hungarian, Hungarian and Slovak or only Slovak and those of mixed age and education. The use of this language variety does not separate Hungarians living beyond the border from Hungarians; on the contrary, the regional language variety can contribute to the development of the Hungarian identity and uniqueness of the Hungarian minority in Slovakia, as well as a certain degree of unity.

Keywords: language variety, standard, Hungarian minority in Slovakia

Різноманітність угорської мови в Словаччині як фактор ідентичності

Ільдико Ванчо, доктор габлітований, доктор філософії, факультет центральноєвропейських досліджень Університету Нітри (Словаччина), професор, ivanco@ukf.sk, ORCID ID 0000-0002-4915-4217

Іштван Козмач, доктор габлітований, доктор філософії, факультет центральноєвропейських досліджень Університету Нітри (Словаччина), доцент, ikozmacs@ukf.sk, ORCID ID 0000-0003-4517-180X

Метою нашого дослідження було вивчення елементів угорської ідентичності в Словаччині, зокрема її зв'язку з угорським мовним розмаїттям у Словаччині.

Негативне сприйняття мовних різновидів (зокрема, відображене у шкільних підручниках), мінімальні знання про мовні варіанти, представлені в освіті, очікування використовувати стандартний варіант угорської мови можуть відштовхнути носіїв від варіантів власної мови. І, навпаки, прийняття мовного розмаїття може сприяти виживанню та збереженню національної/мовної меншини. Зазначено, що результати дослідження свідчать про те, що група носіїв угорської мови в Словаччині має сильне почуття угорської ідентичності, тому немає суттєвої різниці між ідентичністю студентів, які навчаються угорською, угорською та словацькою або тільки словацькою мовами, і респондентами, різними за віком та освітою. Використання цього варіанту мови не відокремлює угорців, які живуть за кордоном, від угорців, які проживають в Угорщині, а, навпаки, регіональний варіант мови може сприяти розвитку угорської ідентичності та унікальності угорської меншини в Словаччині, а також певному ступеню єдності.

Ключові слова: мовне розмаїття, стандарт, угорська меншина в Словаччині

Dudics Lakatos Katalin, Gazdag Vilmos

A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatóinak nyelvhasználati sajátosságai és nyelvi attitűdjei két felmérés részeredményei alapján

1. Bevezetés

A magabiztos nyelvhasználathoz elengedhetetlen az anyanyelvhez, a saját nyelvváltozathoz való pozitív viszonyulás. Azt, hogy milyennek ítéljük lakóhelyünk vagy éppen más beszélőközösségek nyelvi megnyilatkozásait, nagyban befolyásolják a nyelvről szerzett ismereteink, tapasztalataink, a másoktól kapott vélemények, s persze a különböző sztereotípiák. Ezek leküzdéséért, az objektív, magabiztos nyelvi tudat, öntudat alakításáért legtöbbit az oktatás teheti azzal, hogy valamennyi szinten a tudományosan megalapozott szemléletet közvetíti. A kárpátaljai magyar közoktatás résztvevői körében (iskolások, pedagógusai) már több nagyszabású felmérés történt az elmúlt években, melyekből kiderült, hogy a hozzáadott anyanyelvoktatási módszerek eredményesnek nevezhetőek, ugyanakkor még mindig bizonytalan metanyelvi ismeretek jellemzik mindkét vizsgált csoportot (Dudics Lakatos, 2019; 2020; 2021). A megismételt vizsgálatok azt is alátámasztották, hogy azok a tanulók, akik az általános iskola 5. osztályától következetesen a hozzáadott szemléletű módszerrel, ezt segítő tankönyvekből tanulták anyanyelvüket, jóval kiegyensúlyozottabb, tudományosan megalapozott ismeretekről vallottak a kérdőíves felmérések során.

Az iskola az a hely, ahol a fiatal konkrét véleményt, többoldalú tájékoztatást hallhat anyanyelvről, annak változatairól, az otthonról hozott nyelvváltozatról. Sok fiatal az iskolába kerülve szembesül először azzal, hogy a jó előmenetelhez nem elég az otthon használt nyelvváltozat. Ám egyáltalán nem mindegy, milyen formában történik ez a szembesítés. Hiszen „*ha az iskola ridegen és határozottan elkülöníti a standardot, ha nem is föltétlenül idegenként, de külföldiként (anyaországiként) kezeli, az közvetve a helyi regionális és kontaktusváltozat ignorálásához vezet, egyfajta stigmatizálásához. Márpedig a kisebbségi körülmények között semmi szükség arra, hogy a hivatalosan amúgy is ignorált és stigmatizált anyanyelv legbensőségesebb változatát az iskola bélyegezze meg*” (Péntek, 1998, 302. o.). Ezért különösen fontos, hogy a felsőoktatásban milyen nyelvszemléletet tesznek magukévá a fiatalok, milyen nyelvi elemeket

használnak, s ezeket mennyire tudatosan választják meg. A kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló fiatalok nyelvhasználatát, nyelvi tudatát is érintette néhány vizsgálat (Kiss, 2022), melyek eredményei további kérdéseket vetnek fel, tágabb összefüggések vizsgálatát igénylik. Tanulmányunkban két olyan empirikus kutatás részeredményeit elemezzük, mely a kárpátaljai felsőoktatási intézmények diákjai körében zajlott az elmúlt esztendőkből, s a kárpátaljai magyar felsőoktatás regiszterében jelentkező államnyelvi hatást, az oktatás témaköréhez valamilyen módon kapcsolódó kölcsönszavakat, illetve a helyi nyelvváltozathoz való viszonyukat vizsgálja.

2 A felsőoktatás szerepe a nyelvi tudat alakításában

A kárpátaljai nyelvhasználat szociolingvisztikai szempontú vizsgálatának kezdete egyben a nyelvi tudatra vonatkozó kutatások kezdetét is jelentette. A kárpátaljai nyelvészeti kutatások a 90-es évek előtt a helyi nyelvjárások, nyelvi kapcsolatok, kölcsönszavak kutatására vonatkoztak. Számos tanulmány, disszertáció, kiadvány született az ungvári egyetem magyar tanszékének és az ehhez szorosan kapcsolódó Hungarológiai Központ munkatársainak kutatásai kapcsán. A 90-es évek második felében egy egész Kárpát-medencét átfogó felmérésorozat eredményeként született Csernicskó István *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* című könyve. A kutatás során használt kérdőívben is felbukkannak nyelvi attitűdre, a különböző nyelvi változók megítélésére vonatkozó kérdések (Csernicskó, 1998). E nagyszabású felmérés eredményeinek többszempontú elemzésével számos tanulmányban, kiadványban találkozhatunk. Az adatok alapján kiderül, hogy a kárpátaljai magyar közösség magyar-domináns kétnyelvű, saját anyanyelvéhez pozitívan viszonyul, magas a presztízse körükben. A magyar nyelv identitásjelző funkciója kiemelkedő, a helyi nyelvváltozat (kárpátaljai magyar) pedig a regionális kötődés kifejezője. A *Hol beszélnek legszebben magyarul kérdésre* a válaszadók 55,9%-a Kárpátalját jelölte, 39%-uk Magyarországot. Mindennapi kommunikációjuk során természetes módon használják a másodnyelvi elemeket, sokszor nem is tudják, hogy kölcsönszavakról van szó. Ugyanezen eredményeket támasztják alá azok a kisebb közösségeket érintő vizsgálatok is, melyek a nyelvekhez, nyelvváltozatokhoz való viszonyulást érintették.

A válaszadók körében a nyelvjárás, tájszólás kifejezésekkel szemben igencsak távolságtartó, elhatárolódó attitűd figyelhető meg. Nincs presztízse körükben ennek a változatnak (Lakatos, 2010; Dudics Lakatos 2021). Ezen ellentmondások mögött a hiányos ismeret áll, s a helyi nyelvváltozatokkal szembeni attitűdöket inkább az érzelmesség jellemzi, hiszen reális, valós ismeretük csekély ezekkel kapcsolatban. Ám ahogy Péntek János a nyelvekkel kapcsolatban megfogalmazza egyik tanulmányában: „a közösségek attitűdjében lehetőségek szerint egyensúlyba kellene hozni a nyelv szimbolikus és használati értékét” (Péntek, 2004, 217. o.). Ennek eléréséért kiemelt fontosságú a tudományosan megalapozott, hiteles, objektív információk közvetítése a

nyelvekről, nyelvváltozatokról, szerepköreikről. Hiszen már a 2000-es évek elején végzett beregszászi főiskolai hallgatók nyelvi tudatosságát, attitűdjét, identitását érintő felmérés is bebizonyította, hogy nagy mértékben befolyásolja a diákok vélekedését, hogy részesültek-e már szociolingvisztikai, dialektológiai képzésben (T. Károlyi–Szabó, 2000, 105–112. o.; T. Károlyi, 2002, 135–144. o.).

A kárpátaljai magyar iskolai szaknyelvben meghonosodott másodnyelvi elemekkel is többen foglalkoztak a kárpátaljai nyelvészek közül. Gazdag Vilmos *A nyelvválasztási stratégia és a pályaválasztás összefüggései a kárpátaljai beregszászi járás magyar középiskolásai körében* c. tanulmánya is azt hangsúlyozza, hogy a másodnyelvi elemek meghonosodása az iskolai szaknyelvben természetes jelenség (Gazdag, 2013b, 216. o.). Nagy Natália (2020) a Técsői Magyar Tannyelvű Református Líceum és a Técsői Hollósi Simon Középfiskola tanulóinak körében végzett kérdőíves felmérés adatait fogalomkörönként elemzi, külön hangsúlyt fektetve az államnyelvből kölcsönzött szavak bemutatására. Mivel a munka – ahogyan a kárpátaljai diákok körében végzett más nyelvhasználati és attitűdvizsgálatok (lásd pl. Csernicskó–Beregszászi, 1998; Beregszászi–Márku, 2003; Lakatos, 2010) – nem csak az oktatás tárgykörében megmutatkozó szláv hatás tanulmányozását tűzte ki céljává, a nyelvhasználat más színtereit is érinti.

3. A felmérése körülményeiről, az adatközlőkről

A kutatásaink során a kárpátaljai felsőoktatási intézményekben (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – RF KMF, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felsőfokú Szakképzési Intézete – KMF FSZI, Ungvári Nemzeti Egzetem – UNE) tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatát kívántuk vizsgálni, kiemelt hangsúlyt fektetve a kétnyelvűség nyomán jelentkező kontaktusjelenségek tanulmányozására, valamint a fiatalok nyelvekhez, nyelvváltozatokhoz való viszonyulására, különös tekintettel a nyelvjárásokra. Az államnyelvi hatást vizsgáló kutatás¹ 2020-ban zajlott, 167 (141 nő, 26 férfi) hallgató válaszolt a kérdésekre. Mivel a pedagógusképzés résztvevői leginkább nők, így a minta reprezentatívnak tekinthető. Az adatközlők lakóhely szerinti megoszlása igazodik a kárpátaljai magyarság lakóhely típusa szerinti megoszlásához (Gazdag, 2020). A nyelvi attitűdre vonatkozó kérdőíves gyűjtés² 2022-ben történt, 120 (97 nő, 23 férfi) hallgató bevonásával. Lakóhelyük szerint ez a minta is reprezentatív a Kárpátalját érintő településtípusok szerinti arányokhoz viszonyítva. A két felmérés egymástól függetlenül, mégis egymást kiegészítve zajlott online kérdőív segítségével.

 
1 NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

„Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

² A felmérés a Domus szülőföldi ösztöndíjának támogatásával készült

3.1. Az államnyelvi kölcsönszavak ismerete a hallgatók körében

A korábbi szociolingvisztikai kutatások adatai szerint a kárpátaljai magyar közösség nyelvhasználatában egyértelműen a magyar nyelv dominál. Ugyanakkor a korábbi, nem iskoláskorú adatközlők körében végzett felméréseink eredményei (lásd pl. Gazdag, 2010; 2017), illetve a munkánk elején ismertetett vonatkozó kutatások alapján azt feltételezzük, hogy a szűkebb értelemben vett iskolai nyelvhasználatukban ettől függetlenül is megjelennek a másodnyelvi hatás következtében elsajátított kölcsönszavak.

Egy korábbi, az ukrán iskolákban tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatát vizsgáló kutatás (lásd Gazdag, 2013a) eredményei azt igazolták, hogy a tanulók nyelvhasználatban előforduló ukrán lexikai elemek főként a tantárgyak, illetve az iskolai egységek megnevezései köréből kerülnek ki. Ebből kiindulva adatközlőinket két felsorolás elkészítésére kértük.

Az elsőben azon tantárgyakat kellett, hogy felsorolják, amelyeket a képzésük során tanulnak/tanultak. A kérdésre 28 adatközlő semmilyen választ nem adott. A beérkezett válaszok a tantárgyak nevét illetően nem tartalmaztak ukrán nyelvi kölcsönzéseket. A KMF FSZI egyik óvodapedagógia szakos hallgatójának felsorolásában viszont a matematika tárgy érettségi előkészítőjét jelölve megjelenik a *matematika (ZNO)*. A *ZNO* (→ ukrán betűszó зовнішнє незалежнє оцінювання < 'külső független tesztelés') a kárpátaljai magyarok körében *zeneó* ejtési formában aktív használatú. További két hallgató az általa tanult tantárgyakat ukrán nyelven, cirill betűs írásmóddal adta meg. Az egyik hallgató a RF KMF ukrán szakos hallgatója, így esetében talán magától értetődő a választás. A másik hallgató viszont az UNE magyar nyelv és irodalom szakos ukrán anyanyelvű hallgatója.

A másik a tanulmányaikhoz szükséges, s a táskájukban jellemzően megtalálható eszközök felsorolására vonatkozott. A legtöbb adatközlő itt az alábbi eszközöket sorolta fel: *toll, tolltartó, füzet, napló, könyvek, számológép, hibajavító, szövegkiemelő*. Ez bizonyos mértékben azzal is összefüggésben állhat, hogy a felsőoktatásban az egyes képzésekben a hallgatóknak sokkal kevesebb tanszerre van szükségük, mint például egy általános iskolai hallgatónak. Ez igaz a pedagógusképzésen belül a bölcsészettudományi szakokra is. Ugyanakkor ezen hallgatók között is vannak olyanok, akik több füzetet is magukkal visznek az óráikra, s ezeket *mappában* tartják. Bár ezt az eszközt csupán 3 hallgató említette, az viszont mindenképp megjegyzendő, hogy közülük kettő a szláv nyelvi átvételként meghonosodott *pápka* (< ukr., or. *нанка*) megnevezést használva. A technikai eszközök jelenléte viszont már sokkal intenzívebb. A főiskolai és egyetemi hallgatók túlnyomó többsége rendszeresen magánál tart valamilyen adathordozót is. Adatközlőink ezt az eszközt igen sokrétűen nevezték meg: 4 hallgató a *pendrive*, 1 hallgató a *flash* angol nyelvi alakokat adta meg, 2 hallgató az *adathordozó*, illetve

USB magyar nyelvi változatot, míg 2 hallgató az ukrán kölcsönszóként meghonosodott *fless* és *fleska* (< ukr. *флешка*; or. *флэшка*) alakváltozatokat.

Mivel a korábbi kutatások során az oktatási intézmények bizonyos részlegei, illetve az oktatáshoz kapcsolódó különböző fogalmak kapcsán is sikerült már kölcsönszavakat adatolni, úgy véltük, hogy ezekre is rákérdezzünk az adatközlőink körében. Egy összevont *Hogy nevezik?* kérdéscsoportban összesen 15 körülírást kellett meghatározniuk. A kapott válaszok között rendre megtalálhatók az államnyelvi kölcsönszavak is, sőt az is gyakori jelenségnek nevezhető, hogy e szavak az átadó nyelvi, cirill betűs alakváltozatban, illetve magyarosított formában is előfordultak. Az itt kapott válaszokat a terjedelmi korlátokra való tekintettel nem szeretnénk meghatározásonként elemezni, ehelyett egy olyan táblázatban foglaljuk össze az eredményeket, amelyek csupán a meghatározásokat, illetve a hozzájuk kapcsolódóan megadott válaszok közül is csak a kölcsönszói változatokat, valamint azok számadatait mutatja be.

1. táblázat. A fogalommeghatározások kapcsán adott válaszok

Meghatározás	Államnyelvi hatást tükröző válaszok	Adatközlő (fő)
1. Azt az egységet, amelyhez a szakotok tartozik	<i>fak</i> – egyetemi kar < ukr., or. фак → факультет	1
	<i>medfak</i> – egészségügyi kar < медфак → ukr. медичний факультет, or. медицинский факультет	1
	<i>univer</i> – egyetem – < ukr. університет; or. университет	1
	<i>кафедра</i> – tanszék	1
2. Az órák megtartására szolgáló helyiségeket	<i>auditórium</i> ³ , ill. <i>аудиторія</i> – előadó terem	2+2
	<i>kabinet</i> – szertár, dolgozószoza < ukr. кабінет; or. кабинет	2
3. Azokat a helyiségeket, ahol általában a tanárokat kereshetitek	<i>kafedra</i> , ill. <i>кафедра</i> – tanszék	2+1
	<i>dekánát</i> – dékáni hivatal < ukr., or. деканат;	1
	<i>kabinet</i> – szertár, dolgozószoza < ukr. кабінет; or. кабинет	1
4. Azt a helyet, ahol a tanítási időben étkezni szoktatok	<i>jidálnyá</i> , ill. <i>їдальня</i> – étkező, étkeзде	1+1
	<i>sztolova</i> – ebédlő, étkeзде < or. столовая	1

³ A szó ismert a magyarországi beszélők körében is, viszont a használatot illetően gyakorisági eltérés figyelhető meg, ugyanis a másodnyelvi hatás miatt Kárpátalján ez mindennapi használatú.

5. A fél- és tanévek végén előforduló elszámolási időszakot	<i>szeszio, szesszió, ill. cecia - vizsgaidőszak</i>	1+3+1
	<i>praktika - szakmai gyakorlat < ukr., or. практика</i>	1
	<i>модульнiй контроль - modulellenőrzés</i>	1
6. Az egyes tantárgyakból készített 3-5 oldal terjedelmű dolgozatot	<i>referát, ill. реферат - referátum</i>	3+1
	<i>zálik - gyakorlati jegy < ukr. залік</i>	1
	<i>презентація - prezentáció, előadás</i>	1
7. A tanórák keretében írt összefoglaló jellegű dolgozatokat	<i>referát - referátum, beszámol < ukr., or. реферат</i>	1
8. A testnevelés órák megtartására szolgáló termet	<i>sportkomplex - sportcentrum < ukr., or. спорткомплекс → спортивний комплекс</i>	1
9. Az ünnepi és más nagyobb szabású rendezvények megtartására szolgáló termet	<i>актовий зал - dísz- v bálterem</i>	1
	<i>Idézve: „a rektorát épület díszterme” rektorát - rektori hivatal < ukr. or. ректорат</i>	1
10. A vizsga- és beszámoló jegyek rögzítésére szolgáló könyvecskét	<i>zalikova, zálikova, zalikovka, zálikovka, zályikovka, záliková knézska, zályikovká knézska, illetve zalikova, zalikovka, zalikova knijzka - leckeönyv, index</i>	1+3+6+3+ 1+1+1+1+ 3+2
11. A tanári magyarázat füzetben történő írásbeli rögzítését	<i>konszpekt, konspektus - jegyzet, összefoglaló < ukr., or. конспект - az utóbbi nyilván a latin hangzashoz igazodó hiperkorrekt alak</i>	1
	<i>диктовка - diktálás utáni jegyzetelés</i>	1
12. A tanulmányi eredmény alapján havonta folyósított pénzbeli juttatást	<i>sztipi, sztipendium, sztippendium, sztyipi, stipendium, illetve стипендія - ösztöndíj < ukr., or. ukr. стипендія; or. стипендия</i>	85+15+4+ 1+3+3
13. A pótvizsga, kreditátvitel vagy szabad-óralátogatás kapcsán írt dokumentumot	<i>akademka - tanévhalasztás < or. академка</i>	1
	<i>zajava, zájava, zájava - kérelem < ukr. заява</i>	3
	<i>dovidka - igazolás, jelentés < ukr. довідка</i>	2
	<i>perezdácsa - vizsga/kollokvium megismétlése, pótvizsga < ukr. перездача, or. перездача</i>	1
14. A kollégium bejáratánál szolgálatot teljesítő személyt	<i>ohorona - őr, biztonsági őr < ukr. охорона</i>	1
	<i>ohrányik - biztonsági őr < or. охраннык</i>	1
15. Az egy tanév alatt, adott téma kapcsán írt tudományos dolgozatot	<i>kurszova, kurszová, ill. курсова - évfolyammunka < ukr. курсова робота, or. курсовая работа</i>	2+1+1

Amint az a fenti táblázat adataiból is jól kitűnik mindegyik kérdésre érkeztek kölcsönszói válaszok. Ezek gyakorisága ugyanakkor igencsak sokrétű. A legtöbb szó kapcsán csak 1-2 említést sikerült adatolni, de vannak olyan kölcsönszavak is (ilyen például a *sztipi* és a hozzá kapcsolódó alakváltozatok), amelyek magas előfordulási arányban jelentek meg a válaszokban.

A kérdésekre adott kölcsönszói válaszok számos más nyelvi jelenség megfigyelését is lehetővé teszik. Jól tükrözik például azt, hogy az egyes szavak meghonosodása során milyen sokrétűen alakulhat a szó alakja (pl. a *zálíkova* és *zajáva* szavak alakváltozatait) az átvevő nyelvben (a jelenség kapcsán lásd Gazdag, 2018).

A szavak jelentős része azonos hangalakkal rendelkezik az orosz és ukrán nyelvben, így az ilyen esetekben az átadó nyelv meghatározása a kulturális, történelmi és gazdasági szempontok figyelembevételével mellett lehetséges. Természetesen vannak olyan átvételek is, amelyek a két nyelv vonatkozásában eltérő hangalakkal rendelkeznek, s így könnyedén beazonosíthatóvá teszik az átadó nyelvet (pl. a *dovidka* szó esetében az orosz nyelvi megfelelő a *справка* lenne), és olyanok is előfordulnak, amelyek párhuzamos kölcsönzéseként kerültek átvételre. Ilyen például *ohorona* ~ *ohrányik*; *jidálnjá* ~ *sztolova* szópár is.

Mivel a korábbi kutatások a diákok szálláshelyét illetően rendre kimutatták az orosz nyelvi hatás jelenlétét, így ezt ellenőrizendő mi is rákérdeztünk arra, hogy adatközlőink hol laknak a tanulmányi idejükben. A kérdésre kapott válaszok azonban csak magyar nyelvi megnevezéseket tartalmaznak: *kollégiumban*, *koliban*, *lakásban*, *alberletben*, *otthon*. Így, egy ilyen jellegű passzív rákérdezés alapján elmondható az, hogy az orosz nyelvi eredetű *obsi* (< or. *общеежумие*) az általunk megkérdezett hallgatók körében már nem tekinthető aktív használatú szónak, ami természetesen nem jelenti azt, hogy egy direkt rákérdezés során esetleg ne tudnák azonosítani azt.

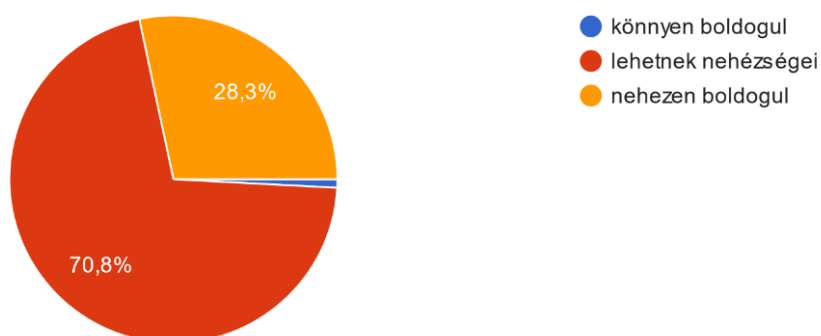
Eredményeink, illetve a munkánk elején ismertetett szakirodalmi előzmények alapján egyértelmű a magyarországi és a kárpátaljai magyar felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók nyelvi elkülönülése, amely leginkább a kölcsönszavak használatában mutatkozik meg.

Ezen túl arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyire tudatos az adatközlők körében a kölcsönszavak használata. Ezért arra is megkértük őket, hogy soroljanak fel olyan szavakat, ha vannak, amelyeket ők használnak, de a magyarországi diáktársaik nem. Az oktatási szféra kapcsán a korábban már érintett *dekanát*, *dovidka*, *kafedra*, *konzszept*, *medfák*, *ohorona*, *pápka*, *perezdácsa*, *sztipi*, *szkocs*, *sztároszta*, *sztolova*, *sztudentszka*, *sztudi*, *zájáva*, *zálík*, *zálíková* szavakat említették, illetve ugyancsak e témakörhöz kapcsolódónak kell tekintenünk az alábbi kölcsönszavakat: *kursz* – évfolyam (< ukr., or. *курс*), *perepusztká* – átengedés, újraírási lehetőség (< ukr. *перепустка*), *zszurnál* – napló (< ukr., or. *журнал*), *szkreпки* – gémpapoc (< or. *скрепки*), *szprávka* – igazolás (< or. *справка*), *zál* – terem (< ukr., or. *зал*).

3.2. Nyelvi attitűdök a hallgatók körében

A nyelvi tudatosságot támasztják alá a 2022-ben végzett vizsgálat eredményei is, melynek során a hallgatók nyelvváltozatokhoz való viszonyára kérdeztünk rá. A hallgatók többsége, 52,6%-uk felsőoktatási tanulmányai során részesült valamilyen nyelvészeti képzésben. 83,6%-uk szerint a magyar nyelv a legszebb, ezt követi az angol és az ukrán. 94,1% a magyart használja leggyakrabban. Ezzel összefüggésben tanulságos az alábbi ábrán látható vélemények megoszlása:

1. ábra. Véleménye szerint, ha valaki csak magyarul tud Kárpátalján,
N=120



A fiatalok többsége érzékeli, hogy lehetnek nehézségei azoknak, akik Kárpátalján csak magyarul beszélnek, sőt, 28,3%-uk szerint nehezen boldogulnak Kárpátalján a magyar nyelven kommunikálók. Kifejtett véleményeikből néhányat közlünk: *„Ukrán az állam nyelve Ukrajnában, ha alapszinten is de Ukrajnában élő személyként tudnunk kell, ez elengedhetetlen hogy a mindennapi dolgokat, (ami akár hivatalos ügyintézés, akár személyes dolgok) el tudjuk intézni. Sajnos sok helyen nem is állnak velünk szóba ha ne ukránul kérdezzük, beszélünk”, „Úgy is lehet boldogulni, ha valaki csak magyarul tud, csak annak az illetőnek egy kicsit nehezebb a dolga”, „Saját tapasztalat: nem beszélem az ukránt és keveset értek, ezért nehézségeim támadnak sokszor. De általában mindig van valaki olyan személy velem, ahol kell az ukrán nyelv, aki használja, érti és tudja”.* A fiatalok leginkább a hivatalos ügyintézés kapcsán említenek nehézségeket.

Amikor azt kérdeztük adatközlőinktől, hogy mit jelent számukra a magyar nyelv, sokan azonosították az anyanyelvükként, többen viszont érzelmi színezettel fogalmazták meg gondolataikat ezzel kapcsolatban:

„Ez a nyelv az, amelyiken kifejezhetem gondolataimat, érzéseimet. A kommunikáció embertársaimmal rettentően sokat jelent, ami a magyar nyelvvel rendkívül sokszínűre és érdekesre sikerülhet. Itt Kárpátalján még értékesebbnek érzem az anyanyelvem, és annak használatát”, „Az anyanyelvemet, a hovatartozásomat, az otthon. (Holland nagyvárosban, 1500 idegen ember között is találtam magyart, ami egy pillanat otthon volt)”, „Szabadságot”, „A magyar nyelv számomra az otthon egyszemélyes megtestesítője, egy kapaszkodó, ami nem melleleg az egyik legszebb nyelv a világon szerintem”, „Számomra biztonságot jelent, ha olyan közegben vagyok, ahol magyar nyelven tudom kifejezni magam, elmondani a véleményem, vagy akár csak társalogni”.

A 120 főiskolás 55,2%-a szerint Kárpátalján beszélnek a legszebben magyarul: „Kárpátaljai nyelv a legszebb, maga egyszerűségével, tisztaságával. Bár sokan kritizálnak minket a beszéd stílusunkért, de szerintem a Kárpátalján használt magyar nyelv, a legtisztább. Kárpátalján is van "po násomu" nyelv ahol már keverednek bizonyos magyar szavak az ukrán, vagy helyenkénti más nyelvekkel, de ez attól szép, hogy ha meghalljuk bárhol is a világban tudjuk -hogyan Kárpátaljai személyel állunk szemben”.

Ez az érzelmi kötődés a következő kérdésre kapott válaszok esetében is megfigyelhető. A tanulók nagy része szépnek nevezi lakóhelye nyelvhasználatát, vagy olyanak, mint más magyarul beszélőké.

2. ábra. Saját települése magyar beszéde

N=120



Véleményüket a következőképpen fejtették ki a válaszadók: „Szépen, választékosan beszélnek falunkban”, „Ez köszönhető a magyar tannyelvű oktatási intézményeknek”, „Nagyon hasonlít a sztandartra”, „Szeretem, ahogy itthon beszélünk, a különböző szóváltozatokat, a kiejtést és általában a nyelv használatát”, „A települések magyar beszédét csak sajátosságaikban lehet megkülönböztetni, szépségükben nem”, „Ahogy írtam, nekem itt szülőföldemen a legkedvesebb. Általánosan pedig úgy gondolom, hogy a faluban, ahol élek szépen, tisztán beszélnek magyarul”, „mindenkinek a saját településének a nyelve a legszebb, és nem mondhatom azt, hogy az én településemnek csúnya a beszéde”, „A falum tájszólását szépnek tartom és nagyon különbözik a magyarországi nyelvhasználatától”.

4. Befejezés

Kutatásaink eredményei igazolták azt, hogy a kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók nyelvhasználatában a magyar nyelv dominanciája mellett is kimutathatók az ukrán és orosz nyelvi hatás nyomán jelentkező sajátosságok, s hogy ezek többsége tudatosan van jelen nyelvhasználatukban. Ezek alapján egyértelmű a magyarországi és a kárpátaljai magyar felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók nyelvi elkülönülése is.

Az is bebizonyosodott, hogy az elmúlt évtizedek törekvései eredményesnek bizonyultak: a magyar nyelvű oktatási intézményrendszer minden szinten kiszolgálja a helyi közösség érdekeit; mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban tudományosan megalapozott ismereteket sajátíthatnak el a fiatalok az anyanyelvükről, a többségi nyelvről. A nyelvi tolerancia pedig egy többnemzetiségű, többnyelvű közösség esetében elengedhetetlen. Így a közösség, s különösen a pedagógusok nyelvi attitűdjének szerepe felértékelődik: az anyanyelvhez, az anyanyelvjáráshoz való pozitív viszonyulással a negatív politikai intézkedések és az új magyar nyelv tanterv, tankönyvek hiányosságai ellenére a hozzáadó szemlélet terjesztése kiemelten fontos. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola ennek a pozitív attitűdnek a kialakítását nem csak a magyarszakos képzésében, hanem valamennyi meghirdetett képzési programjában fontosnak tartja.

A bemutatott eredmények azt igazolják, hogy a vizsgált csoport körében a különböző nyelvekkel, nyelvváltozatokkal szemben a kiegyenlítő-funkcióelkülönítő attitűd figyelhető meg: nem zárkóznak el ettől a változattól, tisztában vannak funkcióival, jelentőségével. A korábbi esetleges kellemetlen élményeik miatt sem zárkóznak el az alacsonyabb presztízsű változattól: tudományosan megalapozott véleményüket fejtik ki a felmérés során. Bár az érzelmi kötődés is erőteljesen megnyilvánul. Ám azt is tudjuk, hogy kisebbségi körülmények között ennek jelentős nyelvmegtartó szerepe lehet.

Irodalom

1. Beregszászi Anikó, Márku Anita, 2003. A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról. In: Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása: Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Ungvár: PoliPrint. 179–207. Csernicskó István 1998. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó.
2. Csernicskó István, 1998: *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó - MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
3. Csernicskó István–Beregszászi Anikó, 1998. A megszólítás változatai az Ungvári Állami Egyetem magyar szakos hallgatóinak körében. In: Sándor, Klára szerk., *Nyelvi változó – nyelvi változás. A 9. Élőnyelvi Konferencia*. Szeged, Magyarország. JGYTF Kiadó, 171–178.
4. Dudics Lakatos Katalin, 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárési attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57: 123–134.
5. Dudics Lakatos Katalin, 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről. *Magyar Nyelvjárások* 58. 165–173.
6. Dudics Lakatos Katalin, 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárési attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján. *Magyar Nyelv* 117. 346–354.
7. Gazdag Vilmos, 2010. Szláv eredetű lexikai elemek a Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban (Kárpátalja, Ukrajna) In: Fábri István–Kötél Emőke szerk., *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományőrzéstől a nyelvi identitásig*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium Budapest, 124–160.
8. Gazdag Vilmos, 2013a. Az anyanyelv használati körének módosulásai Kárpátalján. In: Kötél Emőke–Szoták Szilvia szerk., *Határhelyzetek IV. Hagyomány és jövőkép. Anyanyelv(ek), oktatáspolitikai stratégiák, karriertörekvés*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 94–120.
9. Gazdag Vilmos, 2013b. A nyelvválasztási stratégia és a pályaválasztás összefüggései a kárpátaljai beregszászi járás magyar középiskolásai körében. In: Szoták Szilvia szerk., *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 200–230.
10. Gazdag Vilmos, 2017. *Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Budapest. Kézirat. URL: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/40481> (2023.10.04).
11. Gazdag Vilmos, 2018b. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokban meghonosodott keleti szláv kölcsönszavak alakváltozatainak létrejöttéről. *Hungaro-Ruthenica. VIII.* 2018. 69–77.
12. Gazdag Vilmos, 2020. Államnyelvi hatás a kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló diákok nyelvhasználatában. *Magyar Nyelvjárások* 58. 175–187.
13. Kiss Anita, 2022. *Kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvhasználatához és nyelvi változatosságához kapcsolódó attitűdjei*. Nyíregyháza, IMI Print Kft.
14. Lakatos Katalin, 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Budapest. Kézirat. URL: <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/lakatoskatalin/diss.pdf> (2023.10.04)

15. Nagy Natália, 2020. A szórványban élő iskolások nyelvhasználatának sajátosságai egy kérdőíves kutatás alapján. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*, Tom. XLVI. 129–142.
16. Péntek János, 1998. A kisebbségi iskolák kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége. In Kontra-Saly szerk. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*. Budapest: Osiris. 299–304.
17. Péntek János, 2004. A külső régiók esélyei az új évszázad magyar nyelvi kommunikációjában. In: Balázs Géza szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 213–228.
18. T. Károlyi Margit, 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban. In: P. Lakatos Ilona szerk. *Mutatványok a hármashatár menti nyelvhasználat kutatásából*. Nyíregyháza, Bessenyei Kiadó. 135–144.
19. T. Károlyi Margit-Szabó Géza, 2000. Identitás és nyelvhasználat a beregszászi magyar főiskola hallgatói körében. In: Borbély Anna szerk., *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében*. A 10. Élőnyelvi Konferencia előadásai. MTA Élőnyelvi Osztálya, Budapest. 105–112.

References

1. Beregszászi Anikó, Márku Anita, 2003. A kárpátaljai magyar középiskolások nyelvhasználatáról [On language use by Hungarian secondary school students in Transcarpathia]. In: Csernicskó István szerk. *A mi szavunk járása: Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba [The way of our word. Introduction to the use of the Transcarpathian Hungarian language]*. Ungvár: PoliPrint. 179–207. (In Hungarian).
2. Csernicskó István, 1998: *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)* [The Hungarian language in Ukraine (Transcarpathia)]. Osiris Kiadó - MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest. (In Hungarian).
3. Csernicskó István-Beregszászi Anikó, 1998. A megszólítás változatai az Ungvári Állami Egyetem magyar szakos hallgatóinak körében [Variations of address among Hungarian students at Uzhhorod State University]. In: Sándor, Klára szerk., *Nyelvi változó – nyelvi változás. A 9. Élőnyelvi Konferencia [Language variation - language change. The 9th Native Language Conference]*. Szeged, Magyarország. JGYTF Kiadó, 171–178. (In Hungarian).
4. Dudics Lakatos Katalin, 2019. Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjének alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018) [Development of dialect attitudes of Hungarian teachers in Transcarpathia based on the results of two surveys (2008–2018)]. *Magyar Nyelvjárások [Hungarian Dialects]* 57: 123–134. (In Hungarian).
5. Dudics Lakatos Katalin, 2020. Kárpátaljai magyar pedagógusok és tanítványaik metanyelvi ismereteiről [On the meta-linguistic knowledge of Transcarpathian Hungarian teachers and their students]. *Magyar Nyelvjárások [Hungarian Dialects]* 58. 165–173. (In Hungarian).
6. Dudics Lakatos Katalin, 2021. Kárpátaljai magyar iskolások nyelvjárási attitűdjének alakulása egy megismételt kérdőíves gyűjtés alapján [Development of dialect attitudes

- of Hungarian schoolchildren in Transcarpathia based on a repeated questionnaire survey]. *Magyar Nyelv* [Hungarian Language] 117. 346–354. (In Hungarian).
7. Gazdag Vilmos, 2010. Szláv eredetű lexikai elemek a Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban (Kárpátalja, Ukrajna) [Slavic lexical elements in the Hungarian dialects of Berehovo district (Transcarpathia, Ukraine)] In: Fábri István–Kötél Emőke szerk., *Határhelyzetek III. Önmeghatározási kísérletek: hagyományőrzéstől a nyelvi identitásig* [Borders situations III. Attempts at self-definition: from tradition to linguistic identity]. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium Budapest, 124–160. (In Hungarian).
 8. Gazdag Vilmos, 2013a. Az anyanyelv használati körének módosulásai Kárpátalján [Changes in the use of the mother tongue in Transcarpathia]. In: Kötél Emőke–Szoták Szilvia szerk., *Határhelyzetek IV. Hagyomány és jövőkép. Anyanyelv(ek), oktatáspolitikai stratégiák, karrierkövetés* [Borders situations IV. Tradition and vision. Mother tongue(s), education policy strategies, career development]. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 94–120. (In Hungarian).
 9. Gazdag Vilmos, 2013b. A nyelvválasztási stratégia és a pályaválasztás összefüggései a kárpátaljai beregszászi járás magyar középiskolásai körében [The correlation between language choice strategy and career choice among Hungarian secondary school students in the Berehovo district of Transcarpathia]. In: Szoták Szilvia szerk., *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léhelyzetekben* [Borders situations V. Stereotypes, choices, survival strategies in minority situations]. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 200–230. (In Hungarian).
 10. Gazdag Vilmos, 2017. *Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban* [Slavic elements in the Hungarian dialects of the Berehovo district of Transcarpathia]. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Budapest. Kézirat. URL: <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/40481> (2023.10.04). (In Hungarian).
 11. Gazdag Vilmos, 2018. A kárpátaljai magyar nyelvjárásokban meghonosodott keleti szláv kölcsönszavak alakváltozatainak létrejöttéről [On the formation of variants of Eastern Slavic loanwords in Transcarpathian Hungarian dialects]. *Hungaro-Ruthenica. VIII.* 2018. 69–77. (In Hungarian).
 12. Gazdag Vilmos, 2020. Államnyelvi hatás a kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló diákok nyelvhasználatában [State language effects in the language use of Transcarpathian Hungarian higher education students]. *Magyar Nyelvjárások* [Hungarian Dialects] 58. 175–187. (In Hungarian).
 13. Kiss Anita, 2022. *Kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók nyelvhasználatához és nyelvi változatosságához kapcsolódó attitűdjei*. [Attitudes of Hungarian university and college students in Transcarpathia towards language use and linguistic diversity]. Nyíregyháza, IMI Print Kft. (In Hungarian).
 14. Lakatos Katalin, 2010. *Kárpátaljai magyar iskolások nyelvi tudata és attitűdje*. Doktori értekezés [Language awareness and attitudes of Hungarian schoolchildren in Transcarpathia. Doctoral thesis]. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. (In Hungarian).

15. Nagy Natália, 2020. A szórványban élő iskolások nyelvhasználatának sajátosságai egy kérdőíves kutatás alapján [Characteristics of the language use of schoolchildren in the Diaspora based on a questionnaire survey]. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*, Tom. XLVI. 129–142. (In Hungarian).
16. Péntek János, 1998. A kisebbségi iskolák kétnyelvűsége és kettősnyelvűsége [Bilingualism and diglossia in minority schools]. In Kontra-Saly szerk. *Nyelvmentés vagy nyelvárulás? [Language rescue or language betrayal?]* Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Budapest: Osiris. 299–304. (In Hungarian).
17. Péntek János, 2004. A külső régiók esélyei az új évszázad magyar nyelvi kommunikációjában [The chances of external regions in the Hungarian language communication of the new century]. In: Balázs Géza szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II [The present and future of Hungarian language culture II]*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 213–228. (In Hungarian).
18. T. Károlyi Margit, 2002. A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban [Examining language awareness and attitudes among different groups of students at the Berehovo College]. In: P. Lakatos Ilona szerk. *Mutatványok a hármas határ menti nyelvhasználat kutatásából [Examples from research on tri-border language use]*. Nyíregyháza, Bessenyei Kiadó. 135–144. (In Hungarian).
19. T. Károlyi Margit-Szabó Géza, 2000. Identitás és nyelvhasználat a beregszászi magyar főiskola hallgatói körében [Identity and language use among students of the Hungarian college in Berehovo]. In: Borbély Anna szerk., *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében. A 10. Élőnyelvi Konferencia előadásai [Contact between languages and cultures in the Carpathian Basin. Papers of the 10th Native Language Conference]*. MTA Élőnyelvi Osztálya, Budapest. 105–112. (In Hungarian).

A kárpátaljai felsőoktatási intézmények hallgatóinak nyelvhasználati sajátosságai és nyelvi attitűdjei két felmérés részeredményei alapján

Dudics Lakatos Katalin, PhD, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0003-1354-4421](https://orcid.org/0000-0003-1354-4421)

Gazdag Vilmos, PhD, docens. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID [0000-0002-9331-2307](https://orcid.org/0000-0002-9331-2307)

A magabiztos nyelvhasználathoz elengedhetetlen az anyanyelvhez, a saját nyelvváltozathoz való pozitív viszonyulás. Azt, hogy milyennek ítéljük lakóhelyünk vagy éppen más beszélőközösségek nyelvi megnyilatkozásait, nagyban befolyásolják a nyelvről szerzett ismereteink, tapasztalataink, a másoktól kapott vélemények, s persze a különböző sztereotípiák. Ezek leküzdéséért, az objektív, magabiztos nyelvi tudat, öntudat alakításáért legtöbbet az oktatás teheti azzal, hogy valamennyi szinten a tudományosan megalapozott szemléletet közvetíti. Tanulmányunkban két olyan empirikus kutatás részeredményeit elemezzük, mely a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola diákjai körében zajlott az elmúlt esztendőben, s a kárpátaljai

magyar felsőoktatás regiszterében jelentkező államnyelvi hatást, az oktatás témaköréhez valamilyen módon kapcsolódó kölcsönszavakat, illetve a helyi nyelvváltozathoz való viszonyukat vizsgálja. Kutatásaink eredményei igazolták azt, hogy a kárpátaljai magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók nyelvhasználatában a magyar nyelv dominanciája mellett is kimutathatók az ukrán és orosz nyelvi hatás nyomán jelentkező sajátosságok, s hogy ezek többsége tudatosan van jelen nyelvhasználatukban. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola ennek a pozitív attitűdnek a kialakítását nem csak a magyarszakos képzésében, hanem valamennyi meghirdetett képzési programjában fontosnak tartja. A bemutatott eredmények azt igazolják, hogy a vizsgált csoport körében a különböző nyelvekkel, nyelvváltozatokkal szemben a kiegyenlítő-funkcióelkülönítő attitűd figyelhető meg: nem zárkóznak el ettől a változattól, tisztában vannak funkcióival, jelentőségével. A korábbi esetleges kellemetlen élményeik miatt sem zárkóznak el az alacsonyabb presztízsű változattól: tudományosan megalapozott véleményüket fejtik ki a felmérés során. Bár az érzelmi kötődés is erőteljesen megnyilvánul. Ám azt is tudjuk, hogy kisebbségi körülmények között ennek jelentős nyelvmegtartó szerepe lehet.

Kulcsszavak: *Kárpátalja, főiskolások, kölcsönszók, államnyelvi hatás, nyelvi attitűd*

Особливості мововживання та мовна аттїтуда студентів закладів вищої освіти на Закарпатті за результатами двох досліджень

Катерина Дудич, PhD, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0003-1354-4421](https://orcid.org/0000-0003-1354-4421)

Вільмош Газдаг, доктор філософії, доцент, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID [0000-0002-9331-2307](https://orcid.org/0000-0002-9331-2307).

У статті зазначено, що позитивне ставлення до рідної угорської мови, до мовного розмаїття має важливе значення для впевненого користування мовою. Наші знання і досвід вживання рідної мови, думки інших людей і, звичайно, стереотипи значною мірою впливають на те, як ми сприймаємо мову спільноти, в якій проживемо, або мови інших спільнот. Наголошено на тому, що освіта може зробити найбільше для подолання цих стереотипів, для розвитку об'єктивної, впевненої мовної свідомості та самосвідомості, використовуючи науково обґрунтований підхід на всіх рівнях. У дослідженні проаналізовано результати двох емпіричних досліджень, проведених серед студентів Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II за останні роки, які вживають чимало запозичених з державної мови лексем, утворюючи своєрідний реєстр лексичних запозичень з української мови, пов'язаних з темою освіти. Результати дослідження показали, що у мовленні студентів, які навчаються у закладах вищої освіти Закарпаття, виявлено чимало запозичень з української та російської мов. Зазначено, що вживання запозичених одиниць свідоме. Наголошено на тому, що викладачі Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II вважають важливим розвивати позитивну аттїтуду до рідної мови у рамках підготовки

майбутніх вчителів угорської мови та літератури та інших спеціальностей. Отримані результати засвідчують, що досліджувана група має збалансовано-функціонально-сегрегаційну аттїтюд до мов та її варіантів. Виявлено, що студенти усвідомлюють функції та важливість варіантів мов. Попри попередній неприємний досвід вони не стоять осторонь менш престижного різновиду мови, більшість висловлюють науково обґрунтовану думку, хоча емоційне почуття теж сильно виражене, що відіграє значну роль у збереженні нацменшиною рідної мови.

Ключові слова: *Закарпаття, студенти, запозичення, вплив державної мови, мовна позиція*

The characteristics of language usage and attitudes of students of higher education institutions in Transcarpathia based on the partial results of two surveys

Katalin Dudics Lakatos, PhD, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, Associate Professor, dudics.katalin@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0003-1354-4421](https://orcid.org/0000-0003-1354-4421)

Vilmos Gazdag, PhD, Associate Professor. Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology. gazdag.vilmos@kmf.org.ua, ORCID [0000-0002-9331-2307](https://orcid.org/0000-0002-9331-2307).

A positive attitude towards the mother tongue and the language variety is essential for confident language use. The way we perceive the language of the community where we live, or of other communities, is largely influenced by our knowledge and experience of the language, by the opinions of others, and of course by stereotypes. Education can do the most to overcome these, to develop an objective, confident linguistic awareness and self-awareness, by conveying a scientifically based approach at all levels. In our study, we analyse the partial results of two empirical researches conducted among the students of the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College in recent years, which investigate the state language effect in the register of Transcarpathian Hungarian higher education, the interchange of words related to the topic of education and their relationship to the local language variety. The results of our research have shown that, despite the dominance of Hungarian, the language use of students in Transcarpathian Hungarian higher education is characterised by the presence of Ukrainian and Russian language influences, and that most of these are consciously present in their language use. The Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College considers it important to develop this positive attitude not only in its Hungarian studies, but also in all its training programmes. The presented results show that the group under study has a balancing-functional-segregating attitude towards different languages and language varieties: they are not closed to this variety, they are aware of its functions and importance. They are not excluded from the lower-

prestige variety because of previous unpleasant experiences: they express a scientifically well-founded opinion in the survey. Although emotional attachment is also strongly expressed. But we also know that in minority contexts this can play a significant language-preserving role.

Keywords: *Transcarpathia, college students, loanwords, state language effect, language attitude*

© Dudics Lakatos Katalin, Gazdag Vilmos, 2023

Petruska Angéla

Államnyelvi hatások vizsgálata az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatában

1. Bevezetés

A Kárpátalján élő magyarság kisebbségi közösségnek számít, így akik ebben a közösségben élnek, fontossá válik számukra az, hogy anyanyelvüket megtarthassák, ezzel együtt pedig a nemzetiségi hovatartozásukat. Emellett szükséges az is, hogy elsajátítsák az ukrán nyelvet, erre pedig az iskolában kerül sor (Csernicskó–Göncz, 2009, 2–9. o.). A kárpátaljai magyar szülők választhatnak, hogy a gyermeküket magyar vagy ukrán tannyelvű iskolába íratják. Kárpátalján az ukrán oktatáspolitikája hatására az utóbbi években a magyar szülők a gyermeküket inkább ukrán tannyelvű iskolába íratják, abban bízva, hogy az iskolában jobban el fogják tudni sajátítani az ukrán nyelvet, ezáltal sokkal jobban fognak boldogulni és szakmát szerezni (Séra, 2009, 242–268. o.).

Azoknak a gyermekeknek a nyelvhasználatában, akik a kommunikációjuk során mind a két nyelvet párhuzamosan használják, rendszeresebb a kölcsönszavak megjelenése, illetve a kódváltások és a kódkeverések előfordulása is. Azokra a tanulóakra, akik nem anyanyelven végzik el a tanulmányaikat, sokkal jellemzőbb, hogy nem a standard nyelvváltozatot használják, mint azok, akik magyar tannyelvű tanintézményben érettségiztek (Gazdag, 2011, 375–376. o.).

1.2. A kutatás célja

A munkám célja az volt, hogy feltárjam az ukrán osztályban tanuló diákok államnyelvi hatás okán jelentkező nyelvhasználati sajátosságait. Emellett azt, hogy milyen mértékben van hatással a diákok nyelvhasználatára az ukrán és orosz nyelv, valamint a nyelvezetükben mennyire gyakoriak a szlavizmusok és a kódváltások használata.

2. Hipotéziseim

1. Feltételeztem, hogy a diákok többsége ukrán nemzetiségűnek vallja magát, ennek oka, hogy ukrán osztályban/iskolában tanulnak, így az ukrán nyelvvel és

az ukrán kultúrával mindennap érintkeznek, ezért jobban tudnak azonosulni az ukrán nemzetiséggel. Másik magyarázata, hogy a tanulók keverik a nemzetiség és az állampolgárság fogalmát.

2. Úgy vélem, hogy a diákok megnyilatkozásaiban jellemzőek a szláv eredetű kölcsönszavak és más nyelvi kölcsönzések, illetve a tanulók nyelvhasználatára erőteljesebb mértékben hat az ukrán nyelv.

3. Azok a diákok, akik magyar többségű falvakban és/vagy magyar nyelvi közegben élnek, kevesebb kölcsönelemet használnak a beszédükben.

4. A kommunikáció során a tanulók nyelvhasználatában a kódváltás típusai közül leggyakrabban a kitöltés és az idézés jelentkezik.

5. A legtöbb tanuló az iskolában a barátokkal való kommunikáció során használ olyan szavakat, amelyeket a szülei, esetleg a magyar iskolába járó barátai nem ismernek.

3. A kutatásról

Az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok körében először szakdolgozatom keretében végeztem egy online kérdőíves felmérést 2022 januárjában és márciusában. Az adatközlőim általános, illetve középiskolában tanuló diákok voltak (5–11. osztály). Mivel a diákok magyar anyanyelvűek, így a kérdőívemet magyar nyelven készítettem és juttattam el hozzájuk. A felmérés helyszínei: *Beregszász, Jánosi, Nagybereg, Nagymuzsaly, Bótrágy ukrán, illetve egyes tannyelvű iskolái*. A kutatást tovább folytattam 2023 elején, a gyűjtést ekkor már papír alapú kérdőívvel is kiegészítettem. Ez utóbbiak kitöltésénél személyesen is jelen tudtam lenni. Kvantitatív kutatás mellett kvalitatív kutatást is terveztem, viszont az utóbbi nem sikerült, mivel a diákok még kiskorúak, ezért szülői beleegyezés nélkül nem lehetett velük interjút készíteni. A kérdőívet, a korábbi kutatásom adatközlőivel együtt, ezidáig összesen 60 tanuló töltötte ki. A kérdőív 26 kérdést tartalmazott, amelyben nyitott és zárt kérdések is voltak, s szerkezetileg 3 nagyobb részre lehet felosztani. Az első rész a szociológiai változókra kérdez rá, a második a diákok nyelvhasználatára, nyelvtudására, a harmadik rész pedig a tanulók életében, a mindennapi kommunikációjuk során érvényesülő másodnyelvi hatásokat kívánja vizsgálni.

4. Az eredmények bemutatása

4.1. A szociológiai változók

A kérdőív általános része a diákok szociológiai változóira kérdez rá. A megkérdezett tanulók nemi összetétele az alábbiak szerint alakult: 37 lány, 23 fiú. A kérdőívben a diákok lakhelyére is rákérdeztem. Összesen 14 településről érkeztek be adatok: 43 fő elsősorban magyarlakta falun, 16 fő pedig városban él.

A diákok jelentős része, (52 fő) anyanyelvének a magyar nyelvet tekinti, 8 fő viszont azt vallotta, hogy az anyanyelve a magyar és az ukrán is. Rákérdeztem a diákok szüleinek anyanyelvére is, amelyből kiderült, hogy a legtöbb tanuló, 39 fő vegyes családban született.

Ezt követően megkérdeztem, a tanulóktól, hogy *ki akarta/szerette volna, hogy ukrán iskolában/osztályban tanulj?* 41 tanulónak az édesanyja, 11 tanulónak pedig az édesapja szeretete volna, hogy ukrán osztályba menjen, míg 8 diák saját maga szeretett volna ukrán iskolában vagy osztályban tanulni.

1. táblázat. Iskola szerinti eloszlás

Iskola neve	Fő
Beregszászi Zrínyi Ilona Líceum	5 fő
Beregszászi Ukrán Gimnázium	11 fő
Beregszászi Tarasz Sevcsenko Líceum	9 fő
Jánosi Líceum	12 fő
Nagymuzsalyi Hunyadi János Líceum	7 fő
Nagyberegai Dobrai Péter Középiskola	6 fő
Bótrágyi Gimnázium	10 fő

Forrás: Saját szerkesztés

Iskolai eloszlást tekintve 7 vegyes és ukrán tanintézményből érkeztek válaszok, ezek közül az első három intézmény városon, míg a többi négy falun helyezkedik el. A tanulók nagyobb része (35 fő) faluban tanul, míg kisebb része (25 fő) városi iskolában.

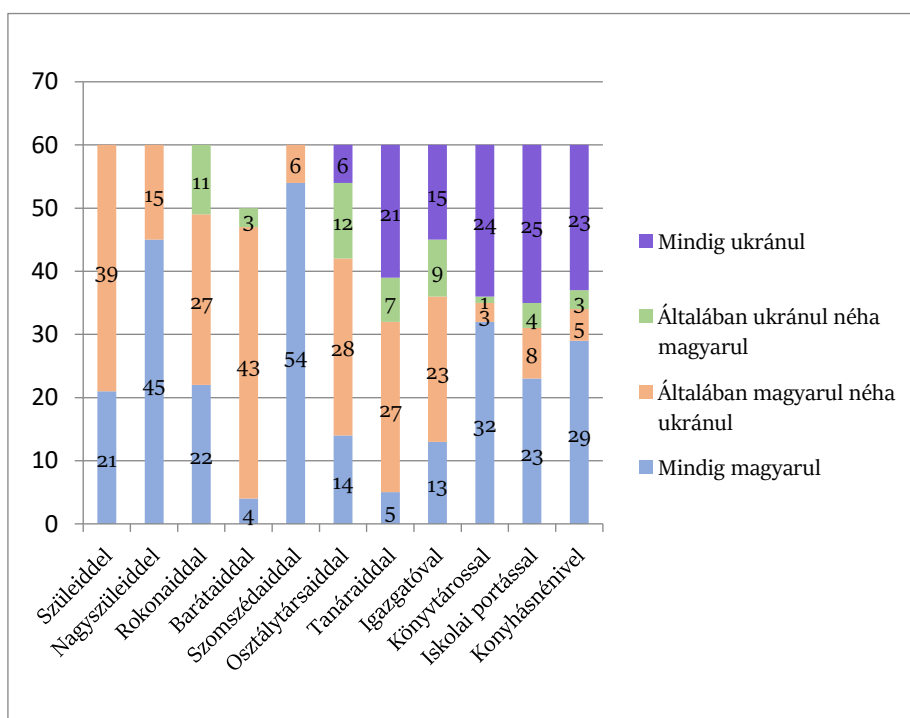
A vizsgálatot, ahogy korábban már említettem az általános és középiskolás 5-11. osztályos diákok körében végeztem el. Az 5. és 9. osztályos tanulók közül 8-8 tanuló töltötte ki a kérdőívet. A 6. osztályos tanulókból 5-en, a 7. osztályos diákokból 4-en. A 8. és 10. osztályokból 7-7 tanulótól érkezett válasz. A 11. osztályosok közül 21 diáktól kaptam választ.

A tanulók nemzetiségére szintén rákérdeztem. A nemzetiségi összetétel alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók jelentős része (33 fő) ukrán nemzetiségűnek vallotta magát, míg a tanulók kevesebb része (27 fő) magyar nemzetiségűnek. Az első hipotézisemben feltételeztem, a diákok többsége ukrán nemzetiségűnek fogja magát vallani. Ez azzal magyarázható, hogy a tanulók keverik a nemzetiség és az állampolgárság fogalmát, emellett feltehető, hogy a tanulók mindennap nagymértékben érintkeznek az ukrán nyelvvel, kultúrával, ezért az ukrán nemzetiséghez jobban tudnak azonosulni.

4.2. Nyelvhasználat, nyelvtudás

A szociológiai változók után fontosnak véltem a diákok nyelvhasználatára, illetve nyelvtudására is rákérdezni. Ennél a témakörnél olyan kérdésekre tértem ki, hogy a tanulók a mindennapi érintkezésük során a magán és az iskolai szférában milyen nyelven beszélnek, a nyelvtudásukat hogyan értékelik. Emellett olyan kérdést is tartalmaz a kérdőívem, amely azt méri fel, hogy a diákok milyen nyelven tudnak írni és olvasni.

1. ábra. Milyen nyelven beszélsz az alábbi személyekkel?



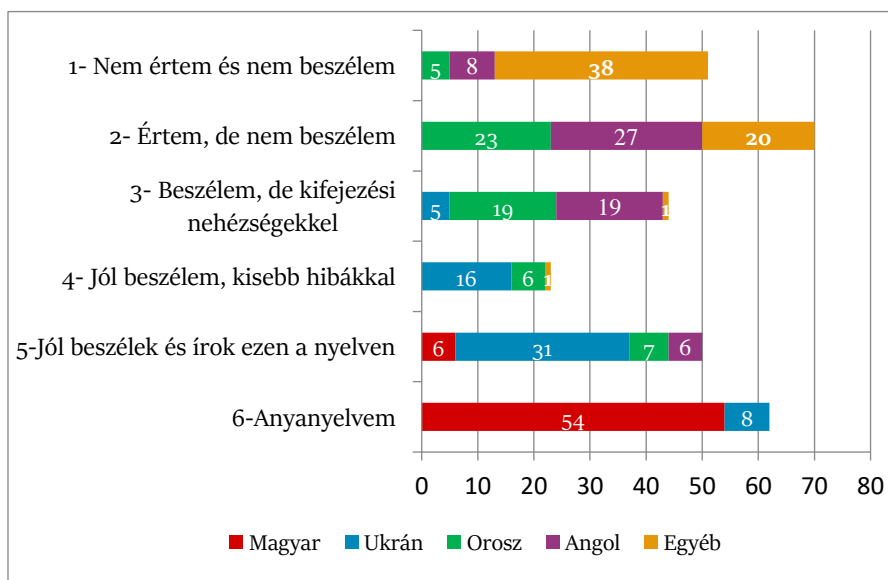
Forrás: Saját szerkesztés

Az 1. ábrán jól láthatóvá válik, hogy a magánszférában a magyar nyelv mellett jelentős mértékben az ukrán nyelvet is beszélnek szüleikkel, rokonaikkal, barátaikkal. A diákok többsége a nagyszüleikkel, valamint a szomszédaiikkal mindig magyarul beszél. Az utóbbi azzal magyarázható, hogy a diákok nagyobb része magyarul lakta településeken él. Az iskolai nyelvhasználati színtereket tekintve látható, hogy az ukrán nyelv használata nagyobb teret kap. Meg kell jegyezni, hogy a városi iskolákban tanulók körében jellemzőbb az, hogy ők

ukránul beszélnek az iskolai dolgozókkal. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy azok a válaszadók, akik ezeknél a szintereknél a magyar nyelv használatát is jelölték, nagyobb részt magyarlakta falusi iskolában/osztályban tanulnak, ahol általában az iskolai dolgozók is magyar anyanyelvűek.

Az iskolai nyelvhasználati szintereket követően a diákok nyelvtudására is kitértem. A tanulónak az általam felsorolt nyelvek kapcsán kellett értékelniük a nyelvtudásukat. A 2. ábrán látható, hogy a legtöbben a magyar nyelvet tekintik anyanyelvüknek, ukrán nyelvet a tanulók jelentős többsége jól beszéli, csak kevesen vannak olyanok, akik kifejezési nehézségekkel küzdenek. Az orosz nyelvet a diákok értik, de csak kevesen beszélik. Nagyjából az orosz nyelvvel azonos az angol nyelv ismereti mértéke is.

2. ábra. Nyelvtudás értékelése



Forrás: Saját szerkesztés

4.3. A diákok nyelvhasználatában megjelenő másodnyelvi hatások

A kérdőíves felmérés másodnyelvi hatások vizsgálatára irányuló részében mondatjavítói feladatokat kaptak az adatközlők. 11 olyan mondatot írtam, amelyben másodnyelvi kölcsönelem található. Olyan, Kárpátalján elterjedt másodnyelvi szavakat igyekeztem a mondatokba szerkeszteni, amelyekkel a diákok az iskolai életükben, illetve a mindennapokban egyaránt találkozhatnak. A tanulónak az volt a feladatuk, hogy a mondatokban szereplő ukrán

kölcsönszavakat, amennyiben nem tartják helyénvalónak, javítsák a számukra inkább elfogadható megfelelőikre.

Az első mondat így hangzott: *Bevittem a tanárnak a dovidkát.* A *dovidka* egy ukrán kölcsönszó, amely Kárpátalján igen elterjedt szónak számít, magyar megfelelője az *igazolás*. A válaszadók közül a legtöbben, 36 fő a *szprávka* kifejezést adták meg, amely orosz nyelvi kölcsönelem. 14 diák sztenderd változatra javította ki. 2 diák válaszaiban viszont megfigyelhetjük, hogy hibásan került azonosításra a szó jelentése. Az egyik diák a *dokumentum* szóra javította ki az ukrán kölcsönelemet, a másik pedig válaszul a *kérvény* szót adta meg. Kijelenthetjük, hogy a tanulók nyelvhasználatában nagyobb részt ennek a szónak az orosz nyelvi megfelelője dominál.

A következő mondat így hangzott: *Az iskolatászkámban mindig van korrektor.* A *korrektor* ukrán kölcsönelem, melynek magyar megfelelője a *hibajavító*. A tanulók többsége, 51 fő természetesnek vélte a kölcsönszót. Ellenben a diákok jóval kisebb része, 9 fő az adott kifejezést a sztenderd magyar nyelvi megfelelőre javította ki. Levonhatjuk azt a következtetést, hogy az adott kölcsönszó esetében az ukrán nyelvi elem dominál a magyar nyelvi alakkal szemben.

A 7. mondat a következő volt: *A fizeteimet a pápkába teszem.* A *pápka* ukrán kölcsönszó, amely magyar nyelvben *mappa* szóként használatos. Ez a kölcsönszó Kárpátalján igen elterjedt. A diákok magyar nyelvhasználatában is alapvetően elfogadottnak tekinthető, mivel a válaszadók közül 47-en nem javították ki sztenderd magyar nyelvi alakra. 13 diák az adott szót a magyar nyelvi megfelelők valamelyikére javította: 4 tanuló a *fizettartó* kifejezést írta be válaszul, míg 3-an az *irattartó* szót, további 1 személy pedig a *dosszié* kifejezésre javította.

A következő mondat így hangzott: *Az egyik osztálytársam az órán rosszul lett, ezért a tanár medszesztrához küldte.* A *medszesztra* ukrán kölcsönelem, melynek magyar megfelelője az *ápoló*. 43 diák helyesnek vélte a szót, 17 tanuló pedig a sztenderd nyelvi alakra és annak változataira javította ki az adott kifejezést. Ennél a kifejezésnél is elmondhatjuk, hogy elterjedt kölcsönszóról beszélünk. A válaszadók közül 8-an az ukrán kölcsönelem sztenderd változatát, az *ápoló* kifejezést adták meg. 4 tanuló válaszában a *nővér* szót adta meg, emellett 3 diák a *felcser* kifejezést, míg ketten pedig az *orvos* szót tartották inkább helyénvalónak.

A kérdőívben a mondatjavítói feladatokat követően képazonosítási feladatok is szerepeltek. Olyan képeket igyekeztem összeválogatni, amelyet a diákok könnyen felismernek, illetve amely láttára esetleg egy ukrán kölcsönszó jut eszükbe. Összesen 10 képet válogattam össze.

Az 1. kép egy gyurmakészletet ábrázolt. A *gyurma* magyar szavunk ukrán megfelelője a *plasztelin* szó. 49 tanuló az ukrán kifejezést írta válasznak, míg 11 tanuló a sztenderd magyar nyelvi alakot. A diákok nyelvhasználatában jelentős szerepet játszik a *gyurma* magyar kifejezés ukrán megfelelőjének a használata.

1. kép. Gyurmakészlet



Forrás: <https://ru.freepik.com/premium-photo>

Elmondhatjuk, hogy ennél a kifejezésnél többnyire a tanulók azért a nem sztenderd változatot adták meg, mert ez egy olyan tárgy, amelynek elsősorban az ukrán nyelvi megfelelője vált közhasználatúvá. Továbbá úgy gondolom, azoknál a tanulóknál fordul gyakrabban elő, akik elemibe is ukrán osztályba jártak, ezáltal az ukrán osztálytársaiktól leggyakrabban így hallották a kifejezést.

A soron következő, 2. kép egy celluxot illusztrált. A cellux ukrán nyelvi megfelelője a *szkocs*. A diákok közül a legtöbben, 51 fő az ukrán kölcsönelemet írta válasznak. A sztenderd magyar nyelvi megfelelők valamelyikét 9 diák adta meg válasznak: 7 tanuló a *cellux* kifejezést, illetve 2 diák a *ragasztószalag* szót írta.

2. kép. Cellux



Forrás: <https://www.bestmarkt.hu/ragasztoszalag>

Elmondhatjuk, hogy a tanulók válaszaik alapján az ukrán nyelvi hatás dominanciáját figyelhetjük meg.

A következő kép egy rostos üdítőitalt ábrázolt. Az üdítőital ukrán nyelvi megfelelője a *szok* kifejezés. A tanulók közül 38-an az adott kifejezés ukrán nyelvi változatát, míg 22-en a magyar megfelelőjét adták meg. A 22 diákból összesen 10-en az *üdítő* szót írták be válasznak, 5 tanuló pedig a *gyümölcslel*.

3. kép. Rostos üdítőital



Forrás: <https://globus-online.kg/catalog>

Néhány diák a következő szavakat adta meg a kép alapján: 3-an a *multivitaminos üdítő* kifejezést, 2 diák a *rostos üdítőital* szót, továbbá egy-egy tanuló az *ivólé* és a *narancslé* kifejezéseket írták válaszul.

4.4. A diákok iskolai nyelvhasználatában megjelenő másodnyelvi kölcsönszavak

Rákérdeztem a tanulók iskolai nyelvhasználatára is. Itt az érdekelt, hogy az iskolai nyelvhasználatuk során mennyire fordul elő a másodnyelvi hatás. Megkértem, hogy sorolják fel a tantárgyaikat. A diákok kisebb részénél megfigyelhető volt, hogy a tantárgyak felsorolásánál a tárgyak neveit másodnyelvi alak szerint adták meg (ilyen pl: *fizkultura* – *torna*, *prérodnoznávsztvo* – *természetrájz*, *biolohijá* – *biológia*, *zarubizsna* – *integrált irodalom*, *ZNO* – *külső független tesztelés, érettségi vizsga*).

Egy ötödik osztályos diáklány például az alábbi felsorolást adta meg: „*Matek, Rajz, Ukrán Nyelv, Ukrán irodalom, Munka, Egészségtan, Prérodnoznávsztvo*”. A végzős diákoknál előfordult a *ZNO* ukrán elemnek a magyarul írt rövidített változata. Például egy 11. osztályos fiú felsorolásában: „*Ukrán nyelv, irodalom, kémia, algebra, mértan, fizika, biosz, föci, Zno matek, Zno isztoria, stb.*”

4.5. A tanulók nyelvhasználatában megjelenő kódváltási szokások

A kérdőíves felmérés során fontosnak tartottam rákérdezni a diákok kódváltási szokásaira. Összesen 5 kódváltás-típusra kérdeztem rá: kitöltés, idézés, fordítás, kizárás és szolidaritás.

Kitöltés. A diákok válaszai alapján elmondható, hogy a legtöbb esetben akkor váltanak kódot, ha az egyik nyelven nem jut eszükbe egy kifejezés vagy szó és emiatt egy másik nyelvre váltanak át, amely ebben az esetben az ukrán nyelv.

Fiú, 6. osztály: „*Igen volt egy ilyen esetem mikor a tanítónő ukránul kérdezett és nekem nem jutott eszembe a szó így magyarul mondtam.*”

Lány, 8. osztály: „*Igen. Mikor nem tudtam, hogy van magyarul az a szó így ukránul mondtam el.*”

Idézés/Felidézés. Ez a kódváltás típus szintén a kontextuális kódváltás csoportba tartozik. Az eddigi kutatások szerint a leggyakoribb kódváltás-típusként az idézés figyelhető meg (Cserniczkó, 2003, 122. o. Beregszászi-Cserniczkó, 2004, 24-34. o.). Amikor a beszélő másik nyelven elhangzott párbeszédet felidézi, ezt nevezzük felidézésnek (Márku, 2013, 143. o.). Elmondható, hogy a diákok kisebb arányban azon a nyelven idéznék fel a párbeszédet, ahogy azt hallották. Emellett az adatközlők válaszaik alapján kijelenthető, hogy egy adott személy nyelvtudásától függ az, hogy ukránul vagy magyarul idézné fel a korábban végbemenő diskurzust.

Lány, 6. osztály: *„Azon nyelven, amelyiken hallottam.”*

Fiú, 11. osztály: *„Ha ukrán barátommal beszélek, ukránul mondom, ha magyar barátommal, akkor magyarul.”*

Fordítás. A diákok megadott válaszaik alapján elmondhatjuk, hogy a mindennapi kommunikációjuk során használják a fordítást. Rendszeresen fordítanak akár elhangzott mondatot, akár leírt szöveget.

Lány, 11. osztály: *„Persze! Tanulással kapcsolatos dolgokat rendszeresen fordítom az unokatestvéremnek.”*

Fiú, 7. osztály: *„Igen, például osztálytársaknak, ukrán szövegeket az internetről.”, vagy „Igen. A dolgozatban segítettem az osztálytársamnak.”*

A kizárás esetére is rákérdeztem, mely alapján kiderült, hogy a diákok esetében kisebb számban előfordulnak a kódváltás kizáráson alapuló típusai is, de jelentősebb mértékben nem közösitenek ki senkit a beszélgetésből.

Lány, 11. osztály: *„Nem. Illetlenség.”*

Fiú 9., osztály: *„Mind a két nyelven beszélek ilyen helyzetben.”*

Szolidaritás. Akkor beszélünk szolidaritásról, ha egy személy a saját nyelvéről a beszélgetőtárs kedvéért átvált arra a nyelvre, amelyet az adott személy ismer. Kijelenthetjük, hogy a diákok közül a legtöbben átváltak egy osztálytárs, barát kedvéért egy másik nyelvre.

Lány 9. osztály: *„Hát ukránul. És azért, hogy ő is értse. Ne érezze rosszul magát.”*

Fiú 9. osztály: *„Elmondanám azon a nyelven, ahogy elkezdtem, aztán átfordítom, hogy a másik is megértse.”* Az átfordít szó egy tükörfordítás az ukrán *перекластм*-ból.

A kérdőív utolsó feladatában a tanulóknak olyan szavakat kellett írniuk, amelyet a barátokkal való társalgás során használnak, s a magyar barátaik esetleg nem ismernek. A kérdés így hangzott: *Használ-sz-e az iskolában, a barátokkal való társalgásaidban olyan szavakat, amelyeket a szüleid vagy a magyar iskolába járó barátaid nem ismernek? Ha igen írd példát!* A kérdés alapján a tanulók olyan ukrán kifejezéseket írtak, mint például: *мина* – például, *короче* – tehát, szóval, *братан* – barát, *навіть* – még, *айно* – igen, *шльом* – sisak, *повезло* – megúszeni valamit, vagy szerencsés, *здається* – úgy látszik, *ліпши(е)* – valamitől jobb, *якби* – minthogy stb.

5. Konklúzió

1. Feltételeztem, hogy az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok többsége ukrán nemzetiségűnek vallja magát. Ez azzal magyarázható, hogy a tanulók keverik a nemzetiség és az állampolgárság fogalmát. Emellett feltehető, hogy a tanulók a mindennapi életükben nagymértékben érintkeznek az ukrán nyelvvel, illetve az ukrán kultúrával, ezért az ukrán nemzetiséghez tartozóként azonosítják magukat. Elmondható, hogy a hipotézisem részben beigazolódott.

2. Úgy véltem, hogy az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvi gyakorlataiban jellemző lesz a szláv eredetű kölcsönszavak használata. Ez a hipotézisem bebizonyosodott. A mondatjavítási és a képazonosítási feladatoknál adott válaszok alapján a tanulók többsége az anyanyelvi kommunikációjában is használ szláv kölcsönszavakat, sőt sok esetben azok oly mértékben kerültek meghonosodásra, hogy lényegében a magyar nyelvi megfelelőik nem is ismertek a diákok körében.

3. Azok a diákok, akik magyarul falvakban élnek kevesebb kölcsönelemet használnak a beszédük során. Az állításom részben beigazolódott, mivel a tanulók válaszaiban látszódtott, hogy egy-egy kifejezés esetén inkább a sztenderd nyelvi megfelelőik domináltak. Bár előfordultak olyan válaszok is, amelyekben az ukrán nyelvi alak dominált.

4. A kutatásom elején feltételeztem, hogy kommunikáció során a tanulók nyelvhasználatában a kódváltás típusai közül leggyakrabban a kitöltés jelentkezik. Az állításom bebizonyosodott, mivel a diákok jelentős többsége, azért vált kódot, mert az egyik nyelven elfelejti az adott szót, vagy nem tud kifejezni bizonyos gondolatot.

5. Feltételeztem, hogy a diákok az iskolában a barátokkal való kommunikációjuk során használnak olyan kifejezéseket, amelyek a magyar barátaik, esetleg szüleik körében nem ismertek. Hipotézisem részben beigazolódott, mivel a tanulók az ukrán barátokkal való kommunikáció során használnak olyan kifejezéseket, amelyeket csak ők ismernek, viszont úgy gondolom, hogy egyes kifejezések nem ismeretlenek a szélesebb beszélői közösségen belül sem.

Irodalom

1. Beregszászi Anikó–Csernicskó István, 2004. Az anyanyelvet nem megőrizni, hanem használni kell! A Regionális vagy Kisebbségi nyelvek Európai Chartája és a kárpátaljai magyarság. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István: *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról*, Ungvár: PoliPrint. 24–34.
2. Csernicskó István, 2003. A kódváltás. In: Csernicskó István szerk. 2003: *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 120–125.

3. Csernicskó István–Göncz Lajos, 2009. *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: Útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. Kiadta a Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, 2009. január
4. Gazdag Vilmos, 2011. Az ukrán tannyelvű iskolák magyar tanulóinak nyelvhasználata, különös tekintettel a keleti szláv kölcsönszavak fokozott használatára. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Márku Anita szerk., *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. Tinta Könyvkiadó, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. Budapest-Beregszász, 375–376.
5. Márku Anita, 2013. „Po Zákárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben. Ungvár: „Líra” Poligráfcentrum.
6. Séra Magdolna, 2009. Az iskolai tannyelvválasztás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából. In: Kötél Emőke–Szarka László szerk. *Határhelyzetek II. Kultúra–Oktatás–Nyelv–Politika*. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 241–268.

References

1. Beregszászi Anikó–Csernicskó István, 2004. Az anyanyelvet nem megőrizni, hanem használni kell! A Regionális vagy Kisebbségi nyelvek Európai Chartája és a kárpátaljai magyarság. [The mother tongue should not be preserved, but used! The European Charter for Regional or Minority Languages and the Hungarian community in Transcarpathia]. In: Beregszászi Anikó és Csernicskó István: *...itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról, [...how much is a word worth here? Writings on the language use of the Transcarpathian Hungarians]*. Ungvár: PoliPrint. 24–34. (In Hungarian).
2. Csernicskó István, 2003. A kódváltás. [The code switching]. In: Csernicskó István szerk. 2003: *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. [The way of our word. Introduction to the use of the Transcarpathian Hungarian language]. Beregszász: Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola. 120–125 (In Hungarian).
3. Csernicskó István–Göncz Lajos, 2009. *Tannyelvválasztás a kisebbségi régiókban: Útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak*. [Language choice in minority regions: a guide for Transcarpathian Hungarian parents and teachers]. Kiadta a Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala, 2009. január (In Hungarian).
4. Gazdag Vilmos, 2011. Az ukrán tannyelvű iskolák magyar tanulóinak nyelvhasználata, különös tekintettel a keleti szláv kölcsönszavak fokozott használatára. [The language use of Hungarian students in Ukrainian-medium schools, with a special focus on the increased use of Eastern Slavic loanwords]. In: Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Márku Anita szerk., *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-*

- Európában elméletben és gyakorlatban.* [Language myths, ideologies, language policy and linguistic human rights in Central Europe in theory and practice]. Tinta Könyvkiadó, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intézete. Budapest-Beregszász. 375–376. (In Hungarian).
5. Márku Anita, 2013. „Po Zákárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai magyar közösségben. [„Po Zakarpatski” Bilingualism, bilingual influences and bilingual communication strategies in the Hungarian community of Transcarpathia]. Ungvár: „Líra” Poligráfcentrum. (In Hungarian).
 6. Séra Magdolna, 2009. Az iskolai tannyelv választás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és társadalmi mobilitása szempontjából. [The role of school language choice for the future and social mobility of the Hungarian minority in Transcarpathia]. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguist* In: Kötél Emőke–Szarka László szerk. *Határhelyzetek II. Kultúra–Oktatás–Nyelv–Politika.* [Border situations II. Culture–Education–Language–Politics]. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 241–268. (In Hungarian).

Államnyelvi hatások vizsgálata az ukrán osztályban tanuló magyar anyanyelvű diákok nyelvhasználatában

Petruska Angéla, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, MA-hallgató, magyar nyelv és irodalom szak. petruska.angela.b18mr@kmf.org.ua, ORCID: [0009-0000-7578-1938](https://orcid.org/0009-0000-7578-1938)

A Kárpátalján élő magyarság kisebbségi közösségnek számít, így akik ebben a közösségben élnek, fontossá válik számukra az, hogy anyanyelvüket használhassák, ezzel együtt pedig, hogy a nemzeti identitásukat erősítsék. Azoknak a gyermekeknek a nyelvhasználatában, akik a kommunikációjuk során mind a két nyelvet párhuzamosan használják, rendszeresebb a kölcsönszavak megjelenése, illetve a kódváltások és a kódkeverések előfordulása is. Azokra a tanulóakra, akik nem anyanyelven végzik el a tanulmányaikat, sokkal jellemzőbb, hogy nem a standard magyar nyelvváltozatot használják, mint akik magyar tannyelvű tanintézményben érettségiztek. Tanulmányom célja, hogy feltárjam az ukrán osztályban tanuló diákok államnyelvi hatás nyomán jelentkező nyelvhasználati sajátosságait. Emellett azt, hogy milyen mértékben van hatással a diákok nyelvhasználatára az ukrán és orosz nyelv, valamint a nyelvezetükben mennyire gyakori a szlavizmusok és a kódváltások használata. A felmérés során bebizonyosodott, hogy nagyobb arányban használnak szláv kölcsönszavakat azok az iskolások, akik magyarként ukránul tanulnak a közoktatásban, mint azok, akik anyanyelvükön tanulnak.

Kulcsszavak: kétnyelvűségi hatások, másodnyelvi kölcsönszavak, kódváltási szokások, többségi nyelven való tanulás, magyar anyanyelvű tanulók, kérdőíves felmérés.

Дослідження українських лексичних запозичень у мововживанні угорських учнів, які навчаються у класах з українською мовою навчання

Ангела Петрушка, магістрантка другого курсу (ОП «Мова і література (угорська)») Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II petruska.angela.b18mr@kmf.org.ua, ORCID: [0009-0000-7578-1938](https://orcid.org/0009-0000-7578-1938)

Угорська громада на Закарпатті є національною меншиною. Тому для тих, хто живе в цій громаді, важливим є можливість користуватися рідною мовою, зміцнюючи свою національну ідентичність. Зазначено, що учні, які у процесі спілкування використовують обидві мови одночасно, часто вживають запозичені з української мови лексеми, у їхньому мовленні можна простежити перемикання і змішування кодів. Для дітей, рідною мовою яких є угорська, але навчаються в школах з нерідною мовою навчання, притаманно вживання нестандартного варіанта угорської мови. А діти, які навчаються у школах з рідною угорською мовою навчання, частіше вживають стандартний варіант угорської мови.

Мета нашого дослідження – вивчення особливостей мововживання угорських учнів, які навчаються в класах з українською мовою навчання. До наших завдань належить виявлення того, якою мірою впливають українська й російська мови на мововживання учнів. Окрім цього виявлено частоту перемикання кодів і вживання східнослов'янських слів.

Аналіз опитування показав, що більшість школярів, які навчаються в закладах середньої освіти з українською мовою навчання, використовують більше лексичних запозичень зі східнослов'янських мов, аніж ті, які навчаються в закладах освіти з угорською мовою навчання.

Ключові слова: наслідки білінгвізму, запозичення з української мови, перемикання кодів, угорськомовні учні, заклади середньої освіти з українською мовою навчання, анкетне опитування.

Investigating the influence of the state language on the language usage of pupils whose native language is Hungarian in the classrooms with the Ukrainian language of instruction

Angela Petruska, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Master's student, 2nd year, Hungarian language and literature. petruska.angela.b18mr@kmf.org.ua, ORCID: [0009-0000-7578-1938](https://orcid.org/0009-0000-7578-1938)

The Hungarians living in Transcarpathia are a minority community, so it becomes important for those who live in this community to be able to use their mother tongue, and thus strengthen their national identity. Children who use both languages simultaneously in their communication are more likely to use loanwords, code-switching,

and code-mixing. Pupils who do not study in their mother tongue are more likely to use a non-standard version of Hungarian than those who have obtained their school-leaving certificate in the secondary schools with the Hungarian language of instruction. The aim of the research is to investigate the characteristics of pupils' language usage resulting from the influence of the official language in the classrooms with the Ukrainian language of instruction. Furthermore, the extent to which the usage of Ukrainian and Russian languages influences the students' language usage, and the frequency of Slavisms and code-switching in their language. The survey showed that a higher proportion of schoolchildren use Slavic loanwords, than those who study in their mother tongue.

Keywords: effect of bilingualism, second language' loanwords, code-switching habits, learning in the language of the majority, pupils whose mother tongue is Hungarian, questionnaire survey.

Ferenc Viktória

A nyelvtudás változása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében az ezredfordulótól napjainkig

1. Bevezetés

Nyelvtudás: definíciója szerint az anyanyelven kívül egy vagy több nyelvnek a tudása; nyelvismeret (URL1). Életünk során megannyi vélt és valós előnyt társítunk hozzá. Mozgatórugója lehet a gyermekek iskolaválasztásának, a boldogulás egyik tényezőjeként is aposztrofáljuk, nyelvvizsgákat szerzünk, hogy a munkaerőpiacon megfeleljünk egy-egy pozíció elvárásainkat, vagy egyszerűen csak azért, hogy előnyre tegyünk szert általa. Mindeközben kisebbségi kontextusban esetenként veszélyforrásként, az asszimiláció előszobájaként is tekintünk az anyanyelv mellett elsajátított „más” nyelvekre, mert a felcserélő (szubtraktív) és nem az anyanyelvdomináns hozzáadó (additív) többnyelvűségi modellről vannak tapasztalataink itt a Kárpát-medencében (Kontra, 2005, 20. o.).

Egy kedvező alkalmat kihasználva, mivel a tanulmány írásakor három nagymintás ifjúságkutatás (Ifjúság 2000/Mozaik 2001, Magyar Ifjúság 2016 és Magyar Ifjúság 2020) eredményei is rendelkezésre állnak, munkámban szeretnék pontosabb képet alkotni arról, hogy mi jellemzi a Kárpát-medencei magyar fiatalok (15-29 évesek) nyelvtudását, és főleg annak változását az ezredfordulótól napjainkig.¹

A tanulmányban három fő témát járok körül:

1. először a „zéró nyelvtudású” fiatalok csoportját határolom körül, akik az anyanyelvükön kívül más nyelven nem beszélnek;
2. ezt követően a Magyarországgal szomszédos országokban élő fiatalok államnyelv (román, szlovák, szerb és ukrán nyelv)-tudásával foglalkozom;
3. végül a határon túli és magyarországi fiatalok idegennyelv-tudása kerül az elemzés középpontjába.

¹ A tanulmány a Nemzetpolitikai Kutatóintézet műhelyében készült. Az adatbázisokat az Ifjúságkutató Intézet bocsájtotta rendelkezésünkre. Köszönet illeti Vita Emesét és Papp Z. Attilát a kéziratához fűzött építő megjegyzéseikért.

Az utóbbi két témát annak ellenére is érdemes különválasztani, hogy ma az online tartalmak, intenzív mobilitások korában jellemzően bármely az anyanyelven kívüli nyelv lehet a „környezeti nyelvünk”, nemcsak annak az országnak a nyelve, amelyben élünk. Mindemellett a nyelvet nem lehet elválasztani a kultúrától, az adott népcsoport gondolatvilágától, gesztusaitól és éppen ezért fontos, hogy milyen szemlélet kapcsolódik a nyelvtanuláshoz. Az államnyelv és idegennyelvek kapcsán a tapasztalt környezeti hozzáállás eltérő szemléletet vált ki: például amikor egy nyelvtanulót megdicsérnek azért mert egy mondatban sikeresen alkalmaz néhány angol szót, ellenben rosszallást vált ki, ha egy ukrán/román/szerb/szlovák nyelvű mondatban helytelenül ragoz, pedig egyébként minden szót helyesen használt.

Előzetes ismereteink a határon túli magyar felnőtt lakosságra kiterjedően A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén (1996) (Cserniczkó, 2009) és a Kárpát-Panel (2007) (Papp – Veres, 2007) kutatásokból származnak.

Ezek alapján elmondható, hogy bár átlagosan elfogadhatóan beszélnek a külföldi magyarok az adott államnyelvet, de előfordul az is, mint a kárpátaljai magyarok esetében az ukránnal, hogy a közösség gyenge kompetenciákkal rendelkezik (Ferenc, 2009, 71-72. o.). A helyzet az egyes idegen nyelvek ismerete terén az államnyelvtudást is alulmúlta a teljes lakosságra kiterjedő 1996-os kutatás szerint. Hétfokú skálán az idegen nyelvek terén a legmagasabb értékek is csupán kicsivel haladták meg a „nem nagyon jól”-t jelölő 3-as szintet. A legrosszabb eredményt ebben az esetben is Kárpátalja produkálta, ahol az adatközlők gyakorlatilag egyetlen idegen nyelvet sem beszéltek. Ugyanakkor Erdély sem maradt le sokkal a maga 1,1-es („nem beszélek, csak értek”) értékével (Beregszászi, 2004).

2. Módszertani keretek, korlátok

A három adatfelvételt magába foglaló longitudinális vizsgálat kiindulási pontját az Ifjúság 2000/MOZAIK 2001 Ifjúságkutatás adja. Az első felméréskor két egymást követő évben zajlott a lekérdezés először Magyarországon (Ifjúság 2000), majd a határon túl régiókban (Mozaik 2001) magyar és többségi almintákon is, amelyek közül ebben a tanulmányban csak a magyar almintát használjuk fel.

A köztes időszakban a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 jelent referenciát, a végpontot pedig a Magyar Ifjúság Kutatás 2020 adatbázisa jelenti. A 2016-os és 2020-as Magyar Ifjúság Kutatások esetében a magyarországi és a határon túli magyar fiatalok lekérdezése egyidőben zajlott.

A kutatásokban a 15–29 éves korosztályt vizsgáltuk.

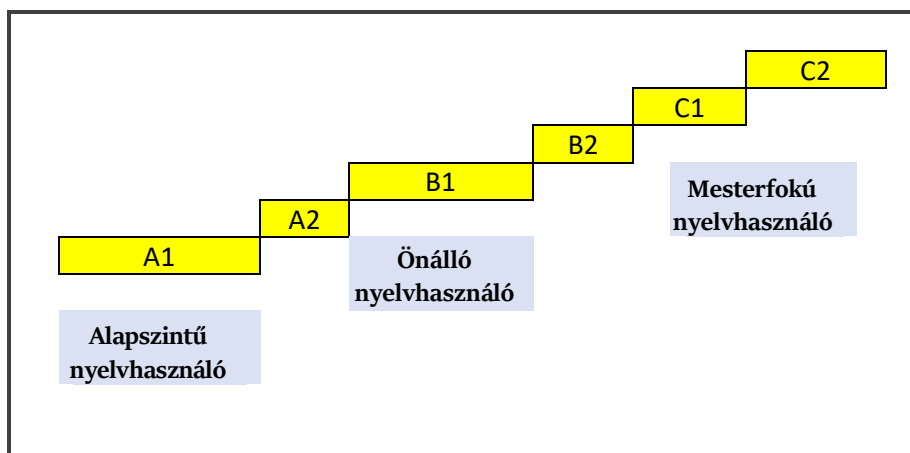
Az 1. táblázatban található paraméterek (mint a regionális tagoltság, adatfelvétel éve, elemszám) jellemzik az elemzésben felhasznált adatbázisokat.

1. táblázat. A tanulmányban elemzett kérdések forrás-adatbázisainak jellemzői

Alminta elemszáma	Ifjúság 2000/ Mozaik 2001	Magyar Ifjúság Kutatás 2016	Magyar Ifjúság Kutatás 2020
romániai magyar	1946	2000	2002
szlovákiai magyar	1000	1000	1000
kárpátaljai magyar	500	500	500
vajdasági magyar	1017	500	500
magyarországi magyar	8000	8000	2000
ÖSSZESEN	12463	12000	6002

Forrás: Saját szerkesztés

A nyelvtudás mérésére általában a Közös Európai Referenciakeret használatos, amely a tanulókat három nagy csoportba osztja, amit további hat szintre lehet bontani (A1-től C2-ig). A hagyományos fokozatok megfelelései az alábbiak szerint alakulnak: Alapfok: B1 szint („küszöbszint”), Középfok: B2 szint („középszint”), Felsőfok: C1 szint („haladó”), Anyanyelvi szint: C2 (URL2).

1. ábra. Nyelvtudási szintek a Közös Európai Referenciakeret szerint

Forrás: Saját szerkesztés

A nyelvtudás változását a felmérések között nem egyszerű megragadnunk, ugyanis nem ugyanolyan módszerrel kérdezték rá a nyelvtudásra 2000/2001-ben,

mint 2016-ban és 2020-ban, talán azzal összefüggésben, hogy épp a 2000-es évek első évtizedében (2008) csatlakozott Magyarország a keretrendszerhez.

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy az Ifjúság 2000 és a MOZAIK 2001-es felmérések is eltérő kérdésekkel mérték a nyelvtudást. A magyarországi fiatalok nyelvtudását az Ifjúság 2000-ben öt kategóriával írták le: beszél, de nyelvvizsga nélkül (1), alapfokú nyelvvizsga (2), középfokú nyelvvizsga (3), felsőfokú nyelvvizsga (4) és anyanyelvi szint (5). A Mozaik 2001 felmérésben a nyelvtudásra vonatkozó kérdést három kategóriával írták körbe: anyanyelve (csak egy válasz lehetséges, azaz ez nem vonatkozott az anyanyelvi szintű idegennyelv-tudásra, és az az összes fiatal 97,6 százaléka a magyart jelölte be) (1), jól beszél (2), valamint nem jól beszél (3) a fiatal az adott nyelven. 2001-ben a jól ír, olvas és beszél minden nyelv esetén külön rögzítve lett, de 2020-ban csak a beszélt nyelvekre kérdeznek rá, ezért itt csak ezt a szegmenseket használjuk fel. Ehhez képest a 2016-os és a 2020-as Magyar Ifjúság kutatásokban a nyelvtudási szinten belül a saját anyanyelven kívül beszélt nyelveket lehetett felsorolni, és ezen belül négy szintre értékelni: alapfok, középfok, felsőfok és anyanyelvi szint.

Az utóbbi két felmérés, bár a Közös Európai Referenciakeret még nem alkalmazza, de a hagyományos besorolás gördülékenyebbé teszi az adatok összehasonlítását. A korábbi két időpontra vonatkozóan pedig a következő kutatói döntéseket követem az elemzés során:

1. Az Ifjúság 2000 kutatás esetében minden olyan fiatal fontos az elemzésben, aki nyelvvizsgával vagy anélkül, beszél valamilyen idegen nyelvet, ezért a fent felsorolt 5 kategóriában érkező minden érvényes választ a „beszél nyelvet (nyelvvizsgával vagy anélkül)” (B₁+B₂+C₁+C₂) összevont kategóriába sorolok, és úgy hasonlítom össze a kettős kategóriájú „nem jól, de beszél” (B₁), és „jól beszél” (B₂+C₁+C₂) megoszlásokkal a Mozaik 2001-ből.

2. A 2016/2020-as lekérdezésben használt „alapfok” kategóriáját megfeleltetem a 2001-es „nem jól, de beszél” kategóriának (B₁), a „közép, felsőfok és anyanyelv” összevonásával pedig megkapom a „jól beszél” (B₂+C₁+C₂) esetet.

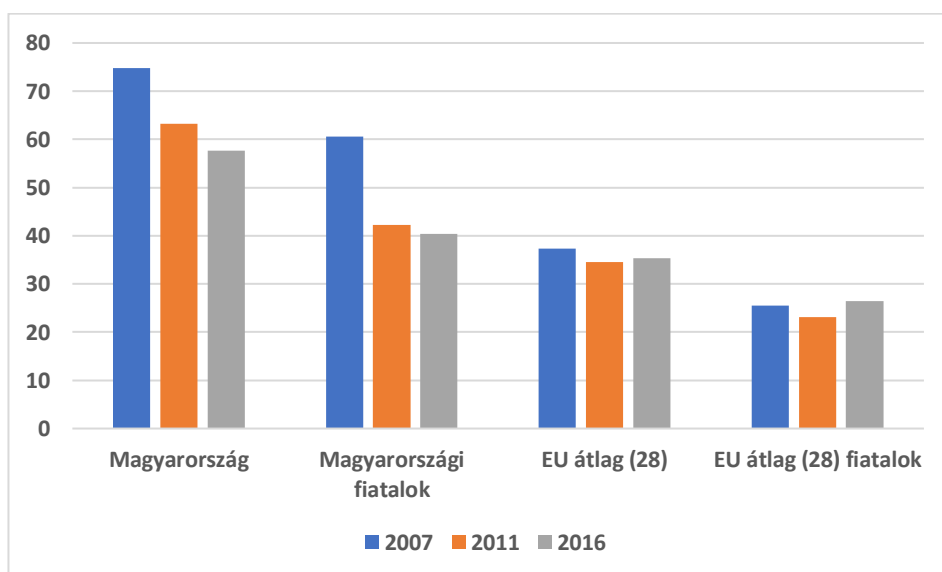
3. Zéró idegennyelv-tudás – az anyanyelven kívül más nyelvet nem beszélő fiatalok

Tágabb térségünket, az Európai Unió (EU) tagállamait megvizsgálva az Eurostat adatbázisában a 25-64 éves lakosságon belül átlagosan három emberből kettő beszél az anyanyelven kívül más nyelvet, egy pedig csak az anyanyelven kommunikál. Az adatok három időpontból (2007, 2011 és 2016) állnak rendelkezésre, az évek során bekövetkező változás azonban nem számottevő, egy kezdeti 3 százalékos javulás után, a legfrissebb adatok szerint is 35 százalék körül

mozog azok aránya, akik az anyanyelvükön kívül más nyelvet nem beszélnek az EU-ban (1. ábra).

Ha az EU viszonylatában csak a legfiatalabb 25-34 éves korosztály (1. ábra) adatait nézzük, láthatjuk, hogy esetükben kedvezőbbek a nyelvtudásra vonatkozó adatok, vagyis majdnem 10 százalékkal alacsonyabb az idegen nyelveket nem beszélők aránya a körükben. Másképp fogalmazva: négy fiatal közül legalább 3 beszél az anyanyelvén kívül valamilyen idegennyelvet.

2. ábra. Idegen nyelvet nem beszélők aránya az Európai Unióban (átlag) és Magyarországon (önbevalláson alapuló Eurostat adatok (URL₃), %)



Forrás: Saját szerkesztés

A 25-64 éves lakosságot vizsgálva a magyarországi átlag kedvezőtlenebb, szinte duplája az EU-átlagnak. Önmagához viszonyítva ebben a kategóriában ellenben javulás figyelhető meg 2007 és 2016 között (1. ábra). A mintegy 20 százalékos javulást magyar viszonylatban nagyrészt a felmérésben részt vevő legfiatalabb korosztálynak köszönhetjük, akik lassan közelítenek a stagnáló európai trendekhez, de még így is van 40%, aki nem beszél közülük idegen nyelven (1. ábra) A magyar kutatásokban a 15-29 éves korosztályt vizsgátuk, ami a magyar és az európai adatok pontos összehasonlítását nehezíti.

Elemzésem első lépcsőjeként – az Eurostat adatainak logikáját követve – arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen arányban vannak olyan magyar fiatalok a Kárpát-medencében, akik magyar anyanyelvükön kívül más nyelvet nem beszélnek.

Az elemzés szempontjából fontos különbség a megvizsgált Kárpát-medencei magyar fiatalok között, hogy míg a kisebbségi magyarok számára az anyanyelv mellett elsajátítandó nyelvek között az államnyelv (környezetinyelv) nyilvánvalóan megjelenik, s emellé szegődik egy vagy több idegen nyelv, a magyarországi fiatalok esetében csak idegennyelv-tudásról beszélünk. Vagyis, amikor kiértékeljük azok arányát, akik az anyanyelven kívül más nyelvet is ismernek, akkor előre feltételezhetjük, hogy a kisebbségi magyar fiatalok között az államnyelv ismeretéből adódóan kedvezőbb (azaz alacsonyabb) arányokat kapunk.

Magyar anyanyelvüként egy eléggé zárt nyelvi közösség tagja vagyunk, s más nyelvek elsajátításához nagyon erőfeszítésre van szükségünk, mint azoknak akiknek az anyanyelve egy nyelvi kontinuum része (pl. a szlávok). Ebből kifolyólag a zéró idegennyelv-tudás nem számít ritkaságnak, különösen a magyarországi fiatalok körében, akik határon túli társaikhoz képest még az államnyelv elsajátítására „nyomásnak” sincsenek kitéve.

Az adatbázisokban a kérdés megválaszolása érdekében összevontam az beszélt idegen nyelvekre vonatkozó kérdéseket, hogy látható váljanak azok az esetek, ahol egy nyelvet sem jelölt be az adatközlő fiatal. Ezt a módszerrel alkalmazva kaptuk a 2. táblázatban szereplő adatokat:

2. táblázat. Az anyanyelvükön kívül más nyelvet nem beszélő Kárpát-medencei magyar fiatalok aránya (%)

	Ifjúság 2000/Mozaik 2001	Magyar Ifjúság 2016	Magyar Ifjúság 2020
Magyarországon	50,8	27,3	20,5
Szlovákiában/Felvidéken	2,1	13	2,7
Ukrajnában/Kárpátalján	2,8	7,8	11,2
Szerbiában/Vajdaságban	1,0	5,8	4,8
Romániában/Erdélyben	3,9	5,3	2,3

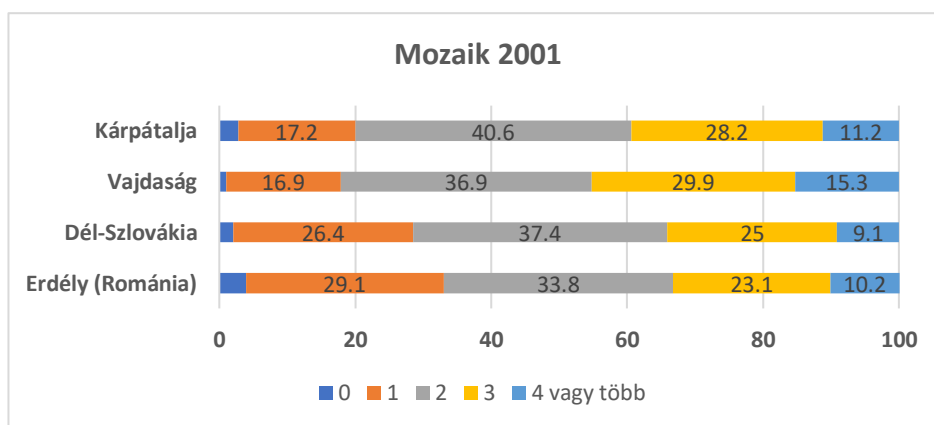
Forrás: Saját szerkesztés

A táblázatban szereplő magyarországi adatokat vegyük szemügyre először. Itt látható, hogy az évek során egyre kevésbé jellemző, hogy a fiatalok egynyelvűek maradnának. Míg 2000-ben minden második fiatalra, addig 2020-ban csak minden ötödikre igaz az, hogy az anyanyelven kívül más nyelvet nem beszél. Az 1. ábrán szereplő, korosztályban nem teljesen egybeeső, magyar fiatalok átlagától kicsivel kedvezőbb ez a kép.

A 2000-es magyarországi felmérésben volt egy olyan kérdés, hogy beszél-e idegen nyelvet, ahonnan egyszerűen leszűrhető a nem beszélők aránya. Ott ezt a fenti magas arányt kaptam, ami reálisnak tűnik az EU statisztikákkal összevetve. A 2001-es kutatásban azonban nem volt olyan kérdés, hogy beszél-e a nyelvet. Csak azt lehetett jelölni, hogy jól vagy nem jól (alapfok) beszél az egyes nyelveket. Aki nem jelölte egyiket sem, azokat tekintettem a nyelvet nem beszélő fiataloknak. Ugyanakkor elképzelhető, hogy az adatfelvétel eltéréséből (is) adódik, hogy ilyen jelentős volt a növekedés 2001 és 2016 között minden régióban.

A külföldi fiatalok esetében, ahogy azt feltételeztük is, jelentősen alacsonyabb az anyanyelven kívül más nyelvet nem beszélők aránya mint Magyarországon. 2016-ban a szlovákiai mintában voltak a legtöbben (13 százalék), de még így is csak fele annyian, mint a magyarországiakban. 2020-ban a szlovákiai magyar fiataloknak csupán 3 százaléka kerül ebbe a kategóriába. 2016 és 2020 között az erdélyi és vajdasági magyar fiatalok körében az eleve alacsony arány, még tovább csökkent. Érdekes azonban Kárpátalja esete, ahol 3 százalékot növelt a zéró idegennyelv-tudásúak aránya. Az összevonással egyúttal az is kiderült, hogy milyen arányban vannak a fiatalok között az egy, két, három, illetve négy vagy több nyelvet egyszerre beszélők. Az alábbiakban (3-5. ábra) ezeket az adatokat ábrázoltam.

3. ábra. Az anyanyelven kívül beszélt nyelvek száma a Mozaik 2001 adatbázisa alapján (%)



Forrás: Saját szerkesztés

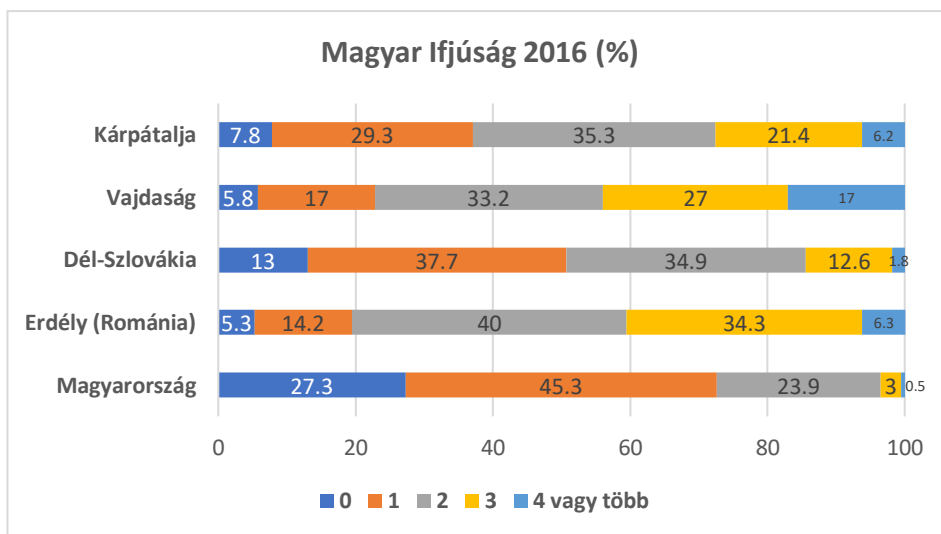
A Mozaik 2001 adatai alapján (az Ifjúság 2000 adatbázisból nem tudtam megfelelő adatokat nyerni) látható, hogy a legtöbben mindegyik régióban legalább két nyelvet beszélnek, ami abból is adódik, hogy az egyik a szomszédos országokban élők számára az államnyelv, a másik pedig egy klasszikus értelemben

vett idegen nyelv. Érdekes észre venni, hogy a Vajdaságban és Kárpátalján szinte 30 százalék azok aránya is, akik három nyelvet beszélnek az anyanyelvükön kívül. Szintén magas, 10 százalék körüli, a Vajdaságban pedig 15 százalék, a négy, vagy annál több nyelvet beszélők aránya.

A Magyar Ifjúság 2016-ban már Magyarország is szerepel, és itt válik nagyon szemléletesé a magyar fiatalok közötti nyelvtudásbeli különbség attól függően, hogy hol élnek. Amíg Magyarországon a többség a 0, 1 vagy 2 nyelv ismeretét tudhatja magáénak, addig a szomszédos országokban élő fiatalok esetében magas a három nyelvet beszélők aránya is, és nem ritka a 4 vagy több nyelv ismerete sem.

Az előző évekhez viszonyítva a határon túli mintában is több olyan fiatal jelent meg, aki az anyanyelvén kívül csak egy nyelvet beszél, kivéve Erdélyt, ahol a három idegennyelvet ismerők csoportja gyarapodott.

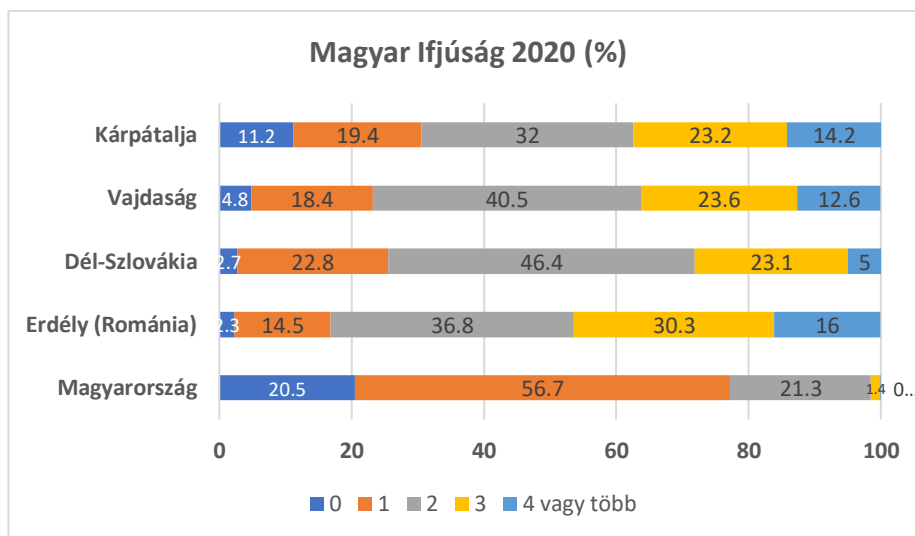
4. ábra. Az anyanyelven kívül beszélt nyelvek száma a Magyar Ifjúság 2016 adatbázisa alapján (%)



Forrás: Saját szerkesztés

2020-ra Magyarországon a fiatalok fele már egy idegennyelvet beszél, minden ötödik pedig kettőt. A külföldieknél a legstabilabb kategória a három nyelv, és tartja magát a négy nyelv is. Kárpátalján, Vajdaságban és Erdélyben pedig a négy vagy több nyelv ismerete is egyre több, de legalábbis minden tizedik fiatalra jellemző.

5. ábra. Az anyanyelven kívül beszélt nyelvek száma a Magyar Ifjúság 2020 adatbázisa alapján (%)



Forrás: Saját szerkesztés

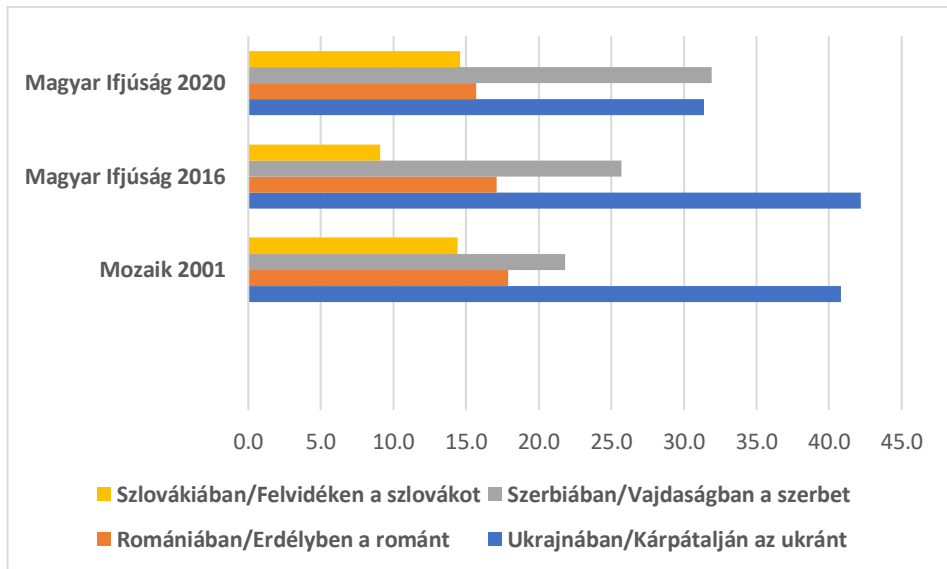
4. A határon túli fiatalok államnyelvtudása

Bár a fentiek azt igazolták vissza, hogy a külhoni magyar fiatalok többnyelvűek és viszonylag alacsony körükben az anyanyelven kívül más nyelvet nem beszélők aránya, az államnyelvismeret hiányosságáról gyakran szó esik, ezért érdemes megvizsgálnunk ennek belső vetületeit, a nyelvtudás szintjeit is.

Az államnyelv-ismeret terén két kategóriát különböztetünk meg az összehasonlítás érdekében: az alapokú nyelvtudást és az alapfoknál magasabb nyelvtudást (lásd részletesen a 2. alpontban). A nyelvtudási szintek nagyban meghatározzák, hogy mit tud kezdeni vele a fiatal: elegendő-e ahhoz, hogy ezen a nyelven ismereteket sajátítson el, munkát végezzen, társas kapcsolatokat alakítson ki?

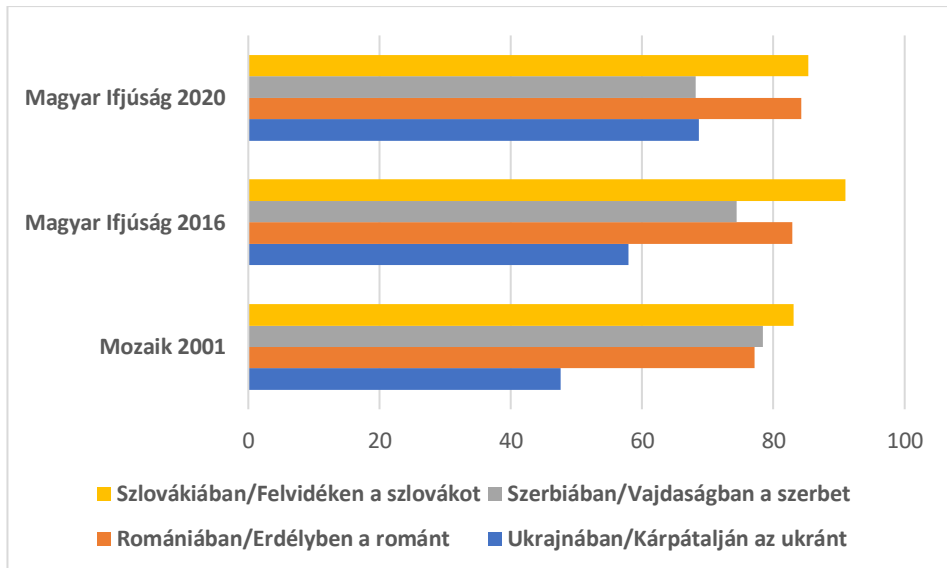
Először az alapfokon beszélők arányát láthatjuk három időpontban és négy régióban (6. ábra). Jól kivehető, hogy leginkább a kárpátaljai magyar fiatalok jeleskednek ebben a kategóriában, akik kicsi növekedés után, 2020-ban majdnem 10 százalékkal csökkent az arányuk (ami jó hír, mert a magasabb nyelvtudási szint mértéke ennyivel nőtt). Valamivel kisebb értékekkel, de növekvő tendenciát ír le a vajdasági magyar eredmények sora ebben a kérdésben. Erdélyben 18-ról 16 százalékra csökkent az alapfokon társalgók aránya, míg a felvidéken 2016-ban jelentősen csökkent, majd újra növekedett, a 2001-es eredmény fölé.

6. ábra. Alapfokon beszélők aránya az összes államnyelvi beszélő körében három adatfelvételi időpontban (%)



Forrás: Saját szerkesztés

7. ábra. Az alapfoknál magasabb szinten beszélők aránya az összes államnyelvi beszélő között három adatfelvételi időpontban (%)



Forrás: Saját szerkesztés

A 7. ábrán található az alapfokú kompetenciáktól magasabb szinten kommunikáló, magukat szabadon kifejezni tudó (közép-, felsőfokon társalgó és anyanyelvi szinten beszélő - a Mozaik 2001-ben a „jól beszél”, a másik két vizsgálatban a közép, felsőfok és anyanyelvi szint egybevonásával keletkezett értékek) fiatalok aránya és ennek az értéknek a változása. Szinte inverz képe az előző diagramnak, vagyis az ott tapasztalható csökkenések itt növekedést produkáltak, a növekedések, pedig csökkenést.

Időben összehasonlítva, a jól beszélők aránya mindenhol növekedett, kivéve Vajdaságban, ahol fordított folyamatok zajlottak. Kiugró eset mindhárom adatfelvételi időpontban Kárpátalja, ahol az ukránul jól beszélők aránya 50% alatt volt 2016-ig, majd mintegy 20 százalékkal növekedett 2020-ra.

2020-ban közel azonos volt az államnyelvet legalább középfokon, vagy afelett beszélők aránya Vajdaságban és Kárpátalján, de míg a kárpátaljai magyar fiataloknál egy fokozatos növekedés vezetett el ideig, a Vajdaságiak esetében egy fokozatos csökkenés.

5. Idegennyelv-tudás

Arról, hogy összesen hány nyelvet beszélnek a fiatalok az anyanyelvükön kívül, az első fejezetben írtam részletesen. Ebben a fejezetben pedig konkretizálni fogjuk, hogy pontosan milyen nyelvek vannak jelen a magyar fiatalok nyelvi repertoárjában és ezek hogyan változtak az idők során. Az államnyelveket itt nem veszem figyelembe.

3. táblázat. Az idegen nyelvek népszerűségének alakulása régióként az adott időpontokban (beszélők aránya az egyes almintákban, %)

2000/2001* „a jól beszél” és „nem jól beszél kategória” együtt	Legnépszerűbb idegen nyelv	Második idegennyelv	Harmadik idegen nyelv
Magyarországon	Angol 31%	Német 27,4%	Francia 4,1%
Romániában/Erdélyben	Angol 54,9%	Német 26,4 %	Francia 18,1%
Szlovákiában/Felvidéken	Német 42,8%	Angol 42,2%	Egyéb 15 %
Szerbiában/Vajdaságban	Angol 66%	Német 48,5%	Horvát 23,5%
Ukrajnában/Kárpátalján	Orosz 77,9%	Angol 30,7 %	Német 22,6%
2016 „milyen idegen nyelvet beszél?”	Legnépszerűbb	Második	Harmadik
Magyarországon	Angol 60,6%	Német 31 %	Francia 3,5%
Romániában/Erdélyben	Angol, 80,2%	Német, 40,6%	Francia 7,8%
Szlovákiában/Felvidéken	Angol, 50,5%	Német 19,9 %	Francia 2%
Szerbiában/Vajdaságban	Angol, 74,2%	Német, 38,4%	Horvát 22,2%
Ukrajnában/Kárpátalján	Angol 52,8%	Orosz, 29%	Német 15,2%

2020 „milyen idegen nyelvet beszél?”	Legnépszerűbb	Második	Harmadik
Magyarországon	Angol 67,2%	Német 26,8 %	Francia 2,7%
Romániában/Erdélyben	Angol 82,1%	Német 39%	Francia 4,5%
Szlovákiában/Felvidéken	Angol 73,4%	Német 31,2%	Spanyol 3,5%
Szerbiában/Vajdaságban	Angol 80,8%	Német 35,9%	Horvát 6,2%
Ukrajnában/Kárpátalján	Angol 60,4%	Orosz 35,8%	Német 12,4%

Forrás: Saját szerkesztés

A 3. táblázatban összefoglalva látható, hogy az egyes régiókban melyik nyelvet beszélnek a legtöbben (legnépszerűbb), melyiket beszélnek legtöbben a második és a harmadik helyen. A nyelvek megnevezése mögött a nyelvet beszélő fiatalok aránya is látható. Ez utóbbi kapcsán érdekes, hogy a második nyelv után nagy bezuhanás tapasztalható, a többi nyelv pedig még ennél is sokkal kisebb arányban volt jellemző a fiatalokra.

Az adatokat talán a régiók szerint érdemes a leginkább elemezni.

Magyarországon az angol, német, francia idegennyelvi sorrend az idők során nem változott, bár 2000-ben még az orosz nyelv is ott volt a francia mellett, szinte holtversenyben (az orosz nyelv 3,9 százalékkal épp csak lemarad a harmadik helyről, kerekítés esetén holtverseny alakul ki). Az idő előrehaladtával, abból, hogy a magyar fiatalok egyre inkább elkezdtek nyelveket elsajátítani, egyedül az angol nyelv profitált: 31 százalékról, 61-re, majd 67-re növekedett a beszélők aránya.

Erdélyben nagyon hasonló a helyzet a magyarországihoz, annyi kitételrel, hogy a német kicsit erősebben tartja magát az angollal szemben, ami az összes régió közül, itt a leginkább domináns, hiszen a fiatalok 82 százaléka beszéli azt. Erdély esetében a 2001-es adatbázisban két almintát Belső-Erdélyt és Székelyföldet összevontan kezeltük, ugyanakkor a belső-erdélyi nyelvtudás több mint duplája volt a székelyföldinek.

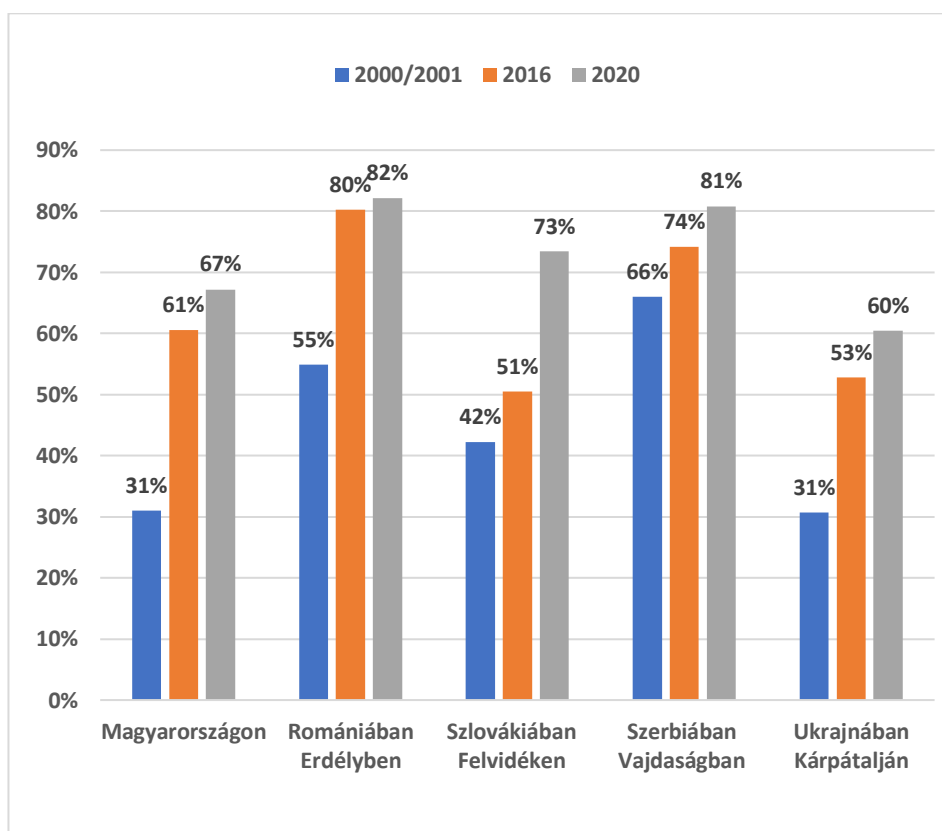
Szlovákiában szintén az angol és a német nyelv jelenik meg az első két helyen, kezdetben fej-fej mellett, majd az angol szinte duplájára növeli népszerűségét. A harmadik helyen kezdetben feltételezhetően a cseh nyelvtudás szerepelt, majd a francia és a spanyol jelenik meg. 2001-ben nem volt külön adat az egyéb nyelvekre, de a cseh nyelv nem szerepelt a választható opciók között, emiatt a feltételezés. Illetve csak Szlovákiában volt kiugróan magas ez a kategória.

Szerbia és Ukrajna esetében szintén hasonlóságokat fedezhetünk fel. Az angol és a német párharca mellett, egyik régióban a horvát, a másikban pedig az orosz nyelv – mint az államnyelv mellett, második környezeti nyelvek –

relevanciája magas, bár egyre csökkenő. Vajdaságban 2001-ben több az alapfokú német beszélő, horvátul kevesebben, de jobban beszélnek, miután az elemzésben figyelembe vettük az alapfokon beszélőket is, így csúszott a horvát nyelv a harmadik helyre. Az orosz nyelv az egyetlen olyan regionális nyelv, ami bár az angol nyelvvel nem bírt el, de a németet meg tudta előzni Kárpátalján még 2020-ban is.

Végül, mivel az utolsó két időpontban minden régióban az angol nyelvet beszélte a legtöbb fiatal, érdemesnek találtam ennek a nyelvnek az expanzióját külön is ábrázolni (8. ábra).

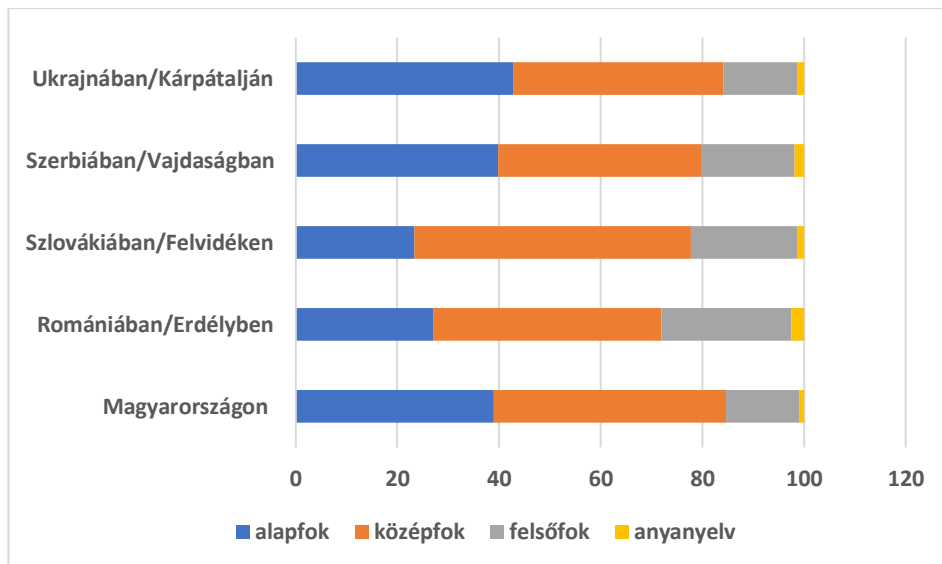
8. ábra. Az angol nyelv térnyerése 2000-2020 között (%)



Forrás: Saját szerkesztés

Látható, hogy a népszerűség fokozatosan nőtt, Erdélyben és Vajdaságban érte el a legmagasabb (81, 82 százalékos) értékeket. Szlovákiában 72 százalék az angolul beszélő fiatalok aránya, Magyarországon 67 és Kárpátalján pedig 60 százalék.

9. ábra. Nyelvtudási szintek az angolt illetően 2020-ban (%)



Forrás: Saját szerkesztés

A nyelvtudási szinteket illetően átlagosan a fiatalok 80% alap vagy középfokon beszéli ezt a nyelvet 2020-ban.

6. Összefoglalás

A tanulmányban három fő témát vizsgáltam, három adatfelvételi időpontban, öt olyan régióban, ahol magyar fiatalok élnek. Összességében a három adatfelvételi időpontot összevonva, több mint 28000 magyar fiatal kérdőíves adatbázisán alapul az elemzés.

Az első téma, a „zéró idegennyelv-tudású” fiatalok arányának feltérképezése volt. Itt arra jutottam, hogy azok akik az anyanyelvükön kívül más nyelven nem beszélnek, az idő előrehaladtával egyre kevesebben vannak. Vagyis beérnek azok a programok, amelyek az idegennyelv-tudás, a külhoni fiatalok esetében az államnyelvtudás elsajátítását propagálják és támogatják. Bár továbbra is a magyarországi fiatalok rendelkeznek a legrosszabb mutatókkal, akik közül minden ötödik még 2020-ban sem beszél más nyelvet az anyanyelvén kívül, jelentős javulás ment végbe a körükben 2000 óta, amikor a fiatalok fele nem beszélt semmilyen idegen nyelvet. A szomszédos országokban élő fiatalok körében alacsonyabb a nyelveket nem beszélők aránya, 2020-ban (Kárpátalja kivételével, ahol 12%) a fiatalok kevesebb mint 5%-a tartozik már csak ebbe a csoportba.

A második téma, a Magyarországgal szomszédos országokban élő fiatalok államnyelv tudásának feltérképezése volt. Ennek kapcsán megállapítást nyert, hogy a fiatalok többsége alapfoknál jobban beszéli az államnyelvet. A legjobban Erdélyben és Szlovákiában beszélik az adott ország nyelvét, ezt követi Vajdaság, majd Kárpátalja. Ez utóbbi két régióban 2020-ban közel azonos volt az államnyelvet legalább középfokon, vagy afelett beszélők aránya, de míg a kárpátaljai magyar fiataloknál egy fokozatos növekedés vezetett el idáig, a Vajdaságiak esetében egy fokozatos csökkenés.

A harmadik téma az idegennyelv-tudás. A magyarországiak többsége 1 vagy 2 idegennyelvet ismer, a külföldiek körében a három idegen nyelv ismerete átlagosnak számít, a négy vagy több nyelv pedig szintén nem megy ritkaságszámba. A legtöbb fiatal az angol nyelvet beszéli, ennek a nyelvek az expanzióját figyelhetjük meg az eltelt 20 évben. A nyelvtudási szinteket illetően átlagosan a fiatalok 80%-a alap vagy középfokon beszéli ezt a nyelvet 2020-ban. Az angolt követi, de egyre inkább visszaszorulóban van, a német és a francia. Ugyanakkor vannak regionális sajátosságok, mint például Kárpátalján az orosz nyelvismeret erős jelenléte még a 2020-as adatfelvételkor is, valamint Szerbiában a horvát nyelvtudás. Érdekes módon Szlovákiában a cseh nyelv csak a 2001-es adatfelvételkor jelent meg, ott is csak feltételezzük, hogy a sokak által jelölt egyéb nyelv erre utalhatott.

Összegzésképpen elmondható, hogy a Kárpát-medence magyar fiataljai az elmúlt két évtizedben sikeresen felzárkóztak a nyelvtudást illetően. Az államnyelv és az angol nyelv legalább középfokú ismerete a fiatalok nagy részére jellemző.

Irodalom

1. Beregszászi Anikó, 2004. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. Ungvár: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 10–20.
2. Csernicskó István, 2009. Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009/3. szám, 70–77.
3. Ferenc Viktória, 2010. Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében: problémák tervezéshez. *Regio* 2010/3. szám, 59–89.
4. Kontra Miklós, 2005. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. 17–39.
5. Papp Z. Attila – Veres Valér szerk., 2007. Kárpát Panel 2007. *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet.
6. URL1: *A magyar nyelv értelmező szótára*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> (letöltés ideje: 2022. május. 20.)

7. URL2: *Közös Európai Referenciakeret*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (letöltés ideje: 2022. május. 20.)
8. URL3: *Eurostat adatbázis. Number of foreign languages known (self-reported) by age*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_AES_L22/default/table?lang=en&category=educ.educ_lang.educ_lang_oo.edat_aes_l2 (letöltés ideje: 2022. május. 20.)

References

1. Beregszászi Anikó, 2004. Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. [On the problems and challenges of foreign language teaching from a sociolinguistic perspective] In: Huszti Ilona szerk. *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben [Foreign language teaching in a minority context]*. Ungvár: PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, 10–20. (In Hungarian).
2. Csernicskó István, 2009. Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról [Facts and figures on the language skills of Hungarians in Transcarpathia] *Együtt* 2009/3. szám, 70–77. (In Hungarian).
3. Ferenc Viktória, 2010. Kisebbségi magyar felsőoktatás a Kárpát-medencében: problémák tervezéshez [Minority Hungarian higher education in the Carpathian Basin: problems for planning]. *Regio* 2010/3, szám, 59–89. (In Hungarian).
4. Kontra Miklós, 2005. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika [Language, (higher) education, language policy] In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. [Roast pigeon? Hungarian university language policy] Somorja–Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. 17–39. (In Hungarian).
5. Papp Z. Attila – Veres Valér szerk., 2007. Kárpát Panel 2007. *A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*. [The social situation and perspectives of Hungarians in the Carpathian Basin] Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet. (In Hungarian).
6. URL1: *A magyar nyelv értelmező szótára*. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> (letöltés ideje: 2022. május. 20.) (In Hungarian).
7. URL2: *Közös Európai Referenciakeret*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (letöltés ideje: 2022. május. 20.) (In Hungarian).
8. URL3: *Eurostat adatbázis. Number of foreign languages known (self-reported) by age*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_AES_L22/default/table?lang=en&category=educ.educ_lang.educ_lang_oo.edat_aes_l2 (letöltés ideje: 2022. május. 20.) (In English).

A nyelvtudás változása a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében az ezredfordulótól napjainkig

Ferenc Viktória, PhD, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, docens, Nemzetpolitikai Kutatóintézet, kutató, fevikt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5849-204X.

A tanulmány három nagymintás ifjúságkutatás adatbázisát elemzi a Kárpát-medencei magyar fiatalok (15-29 évesek) nyelvtudását és főleg annak változását illetően. Mintegy 28 000 adatközlő válasza alapján három fő kutatási kérdésre keresem a választ: mekkora a csak anyanyelvükön beszélők aránya a magyar fiatalok között, milyen szinten beszélnek annak az országnak az államnyelvét, amelyben élnek és milyen szinten, mely idegen nyelveket sajátítottak el? Az eredményeket tekintve a magyarországi fiatalok közül minden ötödik még 2020-ban sem beszél más nyelvet az anyanyelvén kívül, Kárpátalján ez az arány 12%, a többi külhoni régióban 5% alatti. Az évek során jelentős pozitív változás figyelhető meg a többnyelvűség javára. Megállapítást nyert továbbá, hogy a külhoni fiatalok többsége alapfoknál jobban beszél annak az országnak az államnyelvét, ahol él. A legjobban Erdélyben és Szlovákiában beszélnek az adott ország nyelvét, ezt követi Vajdaság, majd Kárpátalja. A magyarországi fiatalok többsége egy-két idegennyelvet ismer, a külhoniak körében a három idegen nyelv ismerete átlagosnak számít, de négy vagy több nyelv tudása sem ritka. A legtöbb fiatal az angol nyelvet beszéli, ennek a nyelvek az expanzióját figyelhetjük meg az eltelt 20 évben.

Kulcsszavak: magyar ifjúság, ifjúságkutatás, zero nyelvtudás, többnyelvűség, idegennyelvtudás, államnyelv-tudás

Зміни мовних навичок серед молодих угорців Карпатського басейну від межі тисячоліття до наших днів

Вікторія Ференц, PhD, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, дослідниця Національного інституту стратегічних досліджень, Угорщина, fevikt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5849-204X.

У дослідженні проаналізовано три масштабні бази даних досліджень щодо мовних навичок молодих угорців (15-29 років) Карпатського басейну та особливо стосовно їхніх змін. На основі відповідей близько 28 000 респондентів ми шукали відповіді на три основні запитання дослідження: яка частка угорської молоді розмовляє виключно рідною мовою? На якому рівні вони володіють державною мовою країни, в якій проживають? Якими іноземними мовами вони володіють, на якому рівні? Результати показали, що в Угорщині навіть у 2020 році кожен п'ятий молодий чоловік не розмовляє іншою мовою, окрім рідної, на Закарпатті ця частка становить 12%, а в інших закордонних регіонах – менше 5%. Виявлено, що з роками можна спостерігати значні позитивні зміни на

користь багатомовності. Виявлено, що більшість молодих людей у закордонних регіонах із угорськомовним населенням володіють державною мовою країни, де вони проживають, краще базового рівня. Мовою відповідної країни найкраще розмовляють у Трансільванії та Словаччині, за ними слідує Воеводина та Закарпаття. Більшість молодих людей в Угорщині знають одну або дві іноземні мови, серед закордонних угорців знання трьох іноземних мов вважають середнім показником, але знання чотирьох і більше мов також не є рідкістю. Більшість молодих людей розмовляє англійською мовою, і ми можемо спостерігати експансію цієї мови за останні 20 років.

Ключові слова: угорська молодь, дослідження молоді, нульові мовні навички, багатомовність, знання іноземних мов, знання державної мови

Changes in the language knowledge of the Hungarian youth in the Carpathian Basin from the turn of the millennium to the present

Viktória Ferenc, PhD, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, lecturer, Research Institute for National Policy, researcher fevikt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5849-204X.

The study analyzes three large-sample youth survey databases on the language skills of young Hungarians (aged 15–29) in the Carpathian Basin, and especially on their changes. Based on the answers of about 28 000 respondents, I am looking for answers to three main research questions: what is the proportion of Hungarian young people who speak only their mother tongue, what is their level of proficiency in the official language of the country in which they live, and at what level, which foreign languages have they acquired? In terms of the results, one in five young people in Hungary will still not speak a language other than their mother tongue in 2020, while in Transcarpathia the proportion is 12% and in the other regions of the former Yugoslavia it is below 5%. Over the years, there has been a significant positive change in favor of multilingualism. It has also been found that the majority of young people from abroad speak the national language of the country where they live better than the basic level. Transylvania and Slovakia are the countries where they speak the language the best, followed by Vojvodina, and then Transcarpathia. The majority of young people in Hungary know one or two foreign languages, while among young people from abroad, knowledge of three foreign languages is average, but knowledge of four or more is not uncommon. Most young people speak English, a language that has seen an expansion in the past twenty years.

Keywords: *Hungarian youth, youth research, zero language knowledge, multilingualism, foreign language knowledge, state language knowledge*

Éva Kovács

On the Use of Articles in English and in Hungarian

1. Introduction

The use of articles poses a real challenge for Hungarian learners of English as there are many differences between the two languages. As a result, learners make many mistakes in the proper use of articles. The primary aim of this paper is to explore the similarities and differences in how articles –, i.e., the definite, indefinite and zero article – are used in English and in Hungarian.

As generally defined in grammar books (Quirk et al., 1985, p. 265, 272, Huddleston and Pullum, 2002, pp. 368-373, Rácz 1991, p. 70, Keszler, 2000, p. 284), determiners serve to mark the noun phrase (NP) as definite or indefinite, but at the same time the basic ones characteristically express quantification. Articles are the basic means of expressing definiteness and indefiniteness with the definite article being the most basic indicator of definiteness and the indefinite article the most basic indicator of indefiniteness for singular count nouns. In other words, the NP with the definite article refers to something that can be identified uniquely in the contextual or general knowledge shared by speaker and hearer, whereas the reference of the NP used with the indefinite article is not uniquely identifiable in the shared knowledge of the speaker and hearer. Consider the following examples:

- 1 a) Bring me *the ladder*.
- b) Bring me *a ladder*.

In 1a) the addressee can be assumed to be familiar with the referent of the definite NP, i.e., the ladder while in 1b) the addressee is not expected to be able to identify anything. One possible scenario for the use of *a* is that there are two or more ladders in their field of vision.

Similarly, in Hungarian the definite article marks the definiteness of the NP while the indefinite article indicates the indefiniteness of the NP (Rácz, 1991, p. 70, Keszler, 2000, p. 284). However, the distinction between the two articles is made partly on a semantic and partly on a grammatical basis. Consider the following examples:

- 2 a) Hozd *a létrát*.
- b) Hozz *egy létrát*.

In 2a) the NP refers to a definite object and therefore the definite conjugation is used while in 2b) the NP refers to an indefinite object and therefore the indefinite conjugation is used.

In addition, there is a third form of article, the zero article in both languages, which indicates that the NP is used in a generic sense, i.e., it is generally characteristic of all the members of the given category (group, species, etc.) (Keszler, 2000, p. 285, Quirk et al., 1985, p. 274, Huddleston & Pullum, 2002, p. 372). However, unlike in Hungarian, where the zero article can be used with a singular count noun in this generic function, the zero article in English is used with plural count nouns or the indefinite article with a singular count noun. Compare the examples below:

3 a) *Fiú nála jó jegyet nem kaphat.*

b) *A boy /Boys cannot get a good mark from him/her.*

2. The definite article the vs. a/az

As mentioned above, the definite article marks the NP as definite, and it is compatible with all types of common nouns: count singular, count plural and non-count both in English and Hungarian. The definite article in Hungarian has two forms, *a* and *az*, depending on whether the noun begins with a vowel (e.g. *a kandalló*) or a consonant (e.g. *az eresz*) (Keszler, 2000, p. 285):

4 a) Give me *the bottle/bottles/sugar*.

b) Add ide *az üveget, az üvegeket, a cukrot*.

In English the definite article has two phonetic forms. It is generally unstressed in connected speech. However, it has a stressed use, in the form of /ði:/, which is mainly found with proper names in examples like *Was it THE Bill Gates that he was talking about*, or with common nouns, as in *Is that THE book you're looking for?* (Huddleston and Pullum, 2002, p. 371).

The identifiability of the referent derives from a range of context (Huddleston and Pullum, 2002, pp. 368-371, Quirk et al., 1985, pp. 265-272, and Keszler, 2000, pp. 285-286).

The referent can be identified from the immediate situation, for example:

5 a) Wait for me at *the entrance*.

b) *Várj meg a kijáratnál.*

The definite article can serve as the means of identification, as in:

6 a) *The tenant* has arrived.

b) *Megjött a bérlő.*

Here the referent is known to the addressee, i.e., being known and identified appear together here.

The identity of the referent may be evident from knowledge of the 'larger' situation', i.e., the non-linguistic knowledge shared by speaker and addressee. Consider:

7 a) *The president* has been assassinated.

b) *Az elnököt* meggyilkolták.

The most likely interpretation is that the definite NP refers to the person they know as the president of the country.

The definite NP can have an anaphoric use as well where the referent is identifiable by virtue of its previous mention. We may distinguish two kinds of anaphora: direct (8a) or indirect (8b). In the former the same noun head has already occurred in the text whereas in the latter the reference becomes part of the hearer's knowledge indirectly, i.e. by inference from what has already been mentioned. For example:

8a) They have a cat and two dogs. The cat is fifteen years old. Van egy macskájuk és két kutyájuk. *A macska* 15 éves.

b) *My car* won't start; I think *the battery* is flat. *A kocsim* nem akar beindulni. Azt hiszem, *az akkumulátor* lemerült.

The identifiability can also derive from what follows the head noun, typically a postmodifier, rather than what precedes it, which is called the cataphoric use of the definite article, as in:

9 a) Nobody has seen *the child* who ran away from home.

b) Senki sem látta *a gyereket*, aki elszökött otthonról.

However, the cataphoric use of the definite article is limited to cases where the modification of the NP, e.g., a relative clause, restricts the reference of the noun, so that its referent is uniquely defined. A premodifier can also establish identifiability where the adjective in the superlative enables the referent to be identified:

10 a) Everybody wants to be *the most popular team*.

b) Mindenki *a legnépszerűbb csapat* akar lenni.

Here the team is singled out by its position at the top of the scale of popularity. As far as the function of the definite article expressing definiteness is concerned, there are many similarities between the two languages.

However, in English the definite article is also used with reference to body parts. For example:

11 a) He grabbed me by *the arm*. Megragadott *a karomnál*.

b) I looked him in *the eye*. *A szemébe* néztem.

In English the definite article is used instead of the possessive pronouns, *my* and *his* whereas in Hungarian the definite article is used with the possessive endings of the NP.

Unlike in English, the definite article in Hungarian occurs not just before possessive structures but also after demonstrative pronouns as illustrated by:

- 12 a) Jó ez a zene. *This music* is good.
 b) Látod azt a férfit? Do you see *that man*?

Another important difference between the use of articles in English and in Hungarian is that in Hungarian it is typically the definite article used in generalisations with plural count nouns and non-count concrete or abstract nouns while in English the zero article is used. Compare:

- 13 a) I like *birds*. Szeretem a madarakat.
 b) *Sugar* is sweet. A cukor édes.
 c) *Sleep* is necessary for good health. Az alvás szükséges a jó egészséghez.

It should be noted that the definite article in English is rather limited in its generic use. As pointed out by Quirk et al. (1985, p. 282), with singular heads, it is often formal or literary in tone, indicating the class as represented by its typical specimen:

- 14 a) No one knows precisely when *the wheel* was invented.
 b) Senki sem tudja pontosan, mikor találták fel a *kereket*.

Names of musical instruments and dances usually take the definite article in English, unlike in Hungarian, where a verb is used instead:

- 15 a) Mary plays *the harp* very well.
 b) Mary nagyon jól *hárfa*zik.

The English definite article *the* is sometimes used in reference to an institution of human society (Quirk et al., 1985, p. 269), as in:

- 16a) My sister goes to *the theatre* every month.
 b) A testvérem minden hónapban megy *színházba*.

Here *the theatre* refers to *the theatre* rather as an institution and not a particular theatre, i.e., it is used in a generic sense. There is a similar use of *the radio*, *the television* and *the paper(s)*, etc. referring to aspects of mass communication. In fact, here the definite article is used in Hungarian as well. Consider:

- 17 a) What's on *the radio/ on (the) TV/ in the papers* today?
 b) Mi van a *rádióban, a TV-ben/ az újságokban* ma?

3. The indefinite article a/an vs. egy

As stated above, the indefinite article *a* is the most basic indicator of indefiniteness for singular count nouns (Huddleston and Pullum, 2002, pp. 368-371, Quirk et al. 1985, pp. 265-272 and Keszler, 2000, pp. 285-286). For example:

- 18 a) I saw *a cat* at the gate.
 b) Láttam *egy macskát* a kapunál.

In this case the referent cannot be uniquely identified in the shared knowledge of the speaker and the hearer.

In fact, the indefinite article in English does not normally occur with noncount abstract nouns, except when the noun is premodified and/or postmodified and the NP refers to a quality or other abstraction which is attributed to a person while in Hungarian no article is used. (Quirk et al., 1985, p. 287):

19 a) Mavis had a *good education*.

b) Mavis *jó oktatásban* részesült.

It should be noted here that there are quite many nouns which are noncount nouns in English in contrast to Hungarian, where they are count ones, such as *information, advice, luggage, furniture, research* and *news*, etc. Consequently, they are not used with the indefinite article. Countability may be achieved by means of certain general partitive nouns, in particular *piece/bit/item* followed by an *of*-phrase, as in *an item of news, a piece of advice* and *a bit of research*. (Quirk et al., 1985, pp. 249-251).

Interestingly, unlike in Hungarian, both the indefinite article and the definite article are sometimes used with body parts in English. Nevertheless, it cannot be used unless the body has more than one of the body parts mentioned (Quirk et al., 1985, p. 273):

20) Sally has sprained *an ankle*.

He's broken *a leg*.

But not: *Roger has hurt *a nose*.

Furthermore, in English the indefinite article has a non-quantitative use as well, which is found in ascriptive predicative complements indicating simple set membership. (Huddleston and Pullum, 2002, p. 383). Consider the following example:

21 a) Jill is *a doctor*.

b) Jill *orvos*.

Here, what is being said is that Jill belongs to the set denoted by the noun *doctor*, i.e. she belongs to the set of doctors. In contrast, in Hungarian no article is used for categories, e.g., professions.

In English the indefinite article with singular count nouns can also have a generic use, as in:

22) *A tiger* can be dangerous.

Here, we are thinking of the class 'tiger' without specific reference to particular tigers. The generic use of *a* picks out any representative member of the class.

Moreover, in English the zero article with plural count nouns or the definite article with a singular count noun in a rather limited way can also be used in generic contexts:

23) *Tigers/ The tiger* can be dangerous.

However, generic *a/an* is restricted in that it cannot be used in attributing properties which belong to the class or species as a whole. Thus:

24) *The tiger is/Tigers* are becoming extinct.

But not: **A tiger* is becoming extinct.

In contrast, as was mentioned above, when speaking about members of a category in general, in Hungarian the definite article is used:

25) *A tigris* veszélyes lehet.

Here it designates that one member of a certain category, species, etc. is representative of all. The referent of the noun can be regarded as known based on our general knowledge about the world (Keszler, 2000, p. 286).

As pointed out by both Quirk et al. (1985, pp. 273-274) and Huddleston and Pullum (2002, p. 386) the indefinite article can also occur in a numerical or quantifying function in which it can be replaced by the numeral *one*:

26) The Wrights have two daughters and *a son*.

In fact, the indefinite article derives historically from the unstressed form of *one*. In some cases, the adjective *single* can add an intensifying force to the indefinite article or *one*, for example:

27a) They didn't stop for *a (single) day*.

b) Egyetlen *egy napra* sem álltak meg.

Interestingly enough, the Hungarian indefinite article *egy* derives from the indefinite pronoun (*egyik*) and the numeral *egy* (Keszler, 2000, p. 286).

One of the main roles of the indefinite article is to denote the rheme of the text, the unknown, new information. This is why it often occurs at the beginning of a text (Keszler, 2000, p. 286). Compare:

28 a) Volt egyszer *egy mackó*.

b) Once upon a time there was *a bear*.

The indefinite article is also often used in statements without denoting indefiniteness, for example, in evaluations and definitions, as illustrated by (Keszler 2000, p. 286):

29 a) Az élet *egy pillanat*.

b) Life is *a moment*.

4. The use of articles with proper nouns

As the use of articles with proper nouns displays great complexity, in this chapter I primarily intend to point out some of the differences which present difficulties for Hungarian learners of English. In fact, the errors produced by them result from mother tongue interference.

Having unique denotation, proper nouns do not generally share the formal characteristics of the common noun and are expected to lack number contrast,

determination and modification. However, sometimes they take on the characteristics of common nouns (Quirk et al., 1985, pp. 288-297).

If reclassified as common nouns, proper nouns can have their meaning varied by articles. Consider the following examples:

30 a) Nicsak, hisz ez a fiú *egy Petőfi*! Look this boy is *a Petőfi*. (= a poet like Petőfi)

b) I used to know *a Mary Roberts*. Ismertem *egy Mary Robertset*. (= a certain person called Mary Roberts)

c) *The Wilsons* are away this weekend. *Wilsonék* elmentek a hétvégére (= the family called Wilson). (In Hungarian the definite article is avoided here.)

Unlike in English, the use of the definite article with personal names, first names and surnames shows some variation in Hungarian. In general, no article is used with them (*Anna, Takács Anna*) as the personal name is unique, so it is not necessary to pick out one from several others. Nonetheless, it can sometimes be found in literary language, for example: *Itthon a Ferenc* (Rácz, 1991, p. 73). As noted by Nádasy (2001), when used in the spoken language, the definite article with personal names is rather colloquial, its use is not linked to social class, level of education; it just depends on whether we express ourselves in writing or speaking. It is commonly used in familiar written messages reflecting the spoken language (*Átmentem a Timihez, csók, Bea*). When a surname, such as *Kovács* is used with the definite article, a certain one of the many such names, for example, the boss is meant. In fact, the article with a surname indicates familiarity. We do not use a definite article with a full name or the name of a person we do not know personally. "Personal" acquaintance today is sometimes one-sided. It happens that we only know someone from TV, yet we consider them to be our direct acquaintances. *A Fábry*, for example, must be Sándor Fábry (<https://nyelvmuves.hu/stilus-retegek-divatok/nev-ele-nevelo>).

In my experience, the definite article is not used before personal names in the Eastern language area of Hungary, so it hurts the ears of those who come from the area to hear this feature in Budapest or in the media.

In contrast, when the definite article is used with a proper noun in English, it shows that it temporarily takes on features of common nouns and accepts a restrictive modification, (Quirk et al., 1985, p. 289). Consider the following examples:

31) *The Dr Brown* I know comes from Australia.

I spoke to *the* younger Mr Hamilton, not Mr Hamilton the manager.

It is worth pointing out that in the names of monarchs in English, an adjectival cognomen is placed after the proper noun and is prefaced by *the*, e.g., *Charles the Great, Ivan the Terrible*. It is similar to an appositive type of name, in which the by-name is nominal: *William the Conqueror, Richard the Lionheart* (Quirk et al.,

1985, p. 290). In Hungarian no article is used here: *Nagy Károly, Rettegett Iván, Hódító Vilmos, Oroszlánszívű Richárd*.

In titles of peerage, when followed by an *of* phrase, the definite article is used in English (Quirk et al., 1985, p. 292):

32 *The Duke of Wellington (Wellington hercege), The Countess of Derby (Derby grófnője)*

Geographical names, such as names of continents (*Europe; Európa*), countries (*England; Anglia*) and cities (*Rome, Róma*) normally have no articles either in English or Hungarian. However, there are exceptions such as (*The Netherlands* or *The Hague*), where in Hungarian no article is used: *Hollandia, Hága* (Quirk et al., 1985, pp. 293-297).

However, it is also true that some other types of proper nouns are often preceded by the definite article in both English and Hungarian (Quirk et al., 1985, pp. 293-297), as illustrated by:

33 a) Groups of islands (*The Bahamas; A Bahamák*)

b) Ranges of mountains (*The Alps; Az Alpok*)

c) Rivers (*The Danube; A Duna*)

d) Seas and oceans (*The Pacific Ocean; A Csendes-óceán*)

e) Canals (*The Suez Cana; A Szezezi-csatorna*)

f) Hotels and restaurants (*The Hilton (Hotel); A Hilton (szálló)*)

g) Theatres, opera houses (*The Globe (Theatre); A Globe (színház)*)

h) Museums, libraries (*The British Museum; A British Museum*)

i) Newspapers and periodicals (*The New York Times; A New York Times*)

However, there are many differences between the two languages in this respect. Some categories of geographical names normally have no article in English, unlike in Hungarian. For example:

34a) Names of lakes (*Lake Michigan; A Michigan-tó*)

b) Names of mountains (*Mount Everest; A Mount Everest*)

c) Locative names consisting of proper noun + common noun descriptor (*Buckingham Palace; A Buckingham Palota* or *Windsor Castle; A Windsori kastély*).

5. Conclusion

It can easily be concluded from this analysis that article usage is one of the hardest aspects of English grammar for Hungarian learners of English, and due to the influence of their mother tongue, they tend to commit many errors in using them. Although the two languages show many similarities in the use of articles, there are also some crucial differences. One major difference lies in the usage of the definite article for generalisation in Hungarian (e.g., *Szeretem az almát/a zenét/ a bort*; I

like *apples/music/wine*), which presents a real challenge to Hungarian learners of English as in English it is the zero article which has a generic use here. Similarly, when an NP functions as an ascriptive predicative complement indicating simple set membership such as in the case of professions, in English the indefinite article is used, e.g. *Jill is a doctor*; *Jill orvos*. Furthermore, some categories of geographical names such as *Lake Michigan*, *Mount Everest* and *Buckingham Palace* normally have no article in English, or a definite article is used, e.g., *The Netherlands*, *the Hague*, unlike in Hungarian. Finally, it is worth noting that in contrast to Hungarian, the definite article is not used with a first name in English, not even in a colloquialism such as in *a Kata* vs. *Kate*, except when it has a restrictive modifier taking on features of common nouns (*The Kate I know is a pretty girl.*).

I hope that this paper has contributed to a better understanding of what problems Hungarian students of English can face when learning how to use articles appropriately in English.

Irodalom

1. Huddleston, Rodney – Pullum, Geoffrey K., 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 2. Keszler Borbála. ed., 2000. *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 3. Nádasdy Ádám, 2001. A név előtti névelő. *Magyar Narancs*, 2001/11/08, p. 52.
 4. Quirk, Randolph – Greenbaum, Sidney – Leech, Geoffrey – Svartvik, Jan. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
 5. Rácz Endre. ed., 1991. *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- URL1. Buvári Mária. Név elé névelő. <https://nyelvmuves.hu/stilus-retegek-divatok/nev-ele-nevelo>. (accessed on 25 October 2023).

References

1. Huddleston, Rodney – Pullum, Geoffrey K., 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press. (In English)
 2. Keszler Borbála. ed., 2000. *Magyar grammatika [Hungarian grammar]*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. . (In Hungarian).
 3. Nádasdy Ádám, 2001. A név előtti névelő [The article before the name.]. *Magyar Narancs*, 2001/11/08, p. 52. (In Hungarian).
 4. Quirk, Randolph – Greenbaum, Sidney – Leech, Geoffrey – Svartvik, Jan. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman. (In English)
 5. Rácz Endre. ed., 1991. *A mai magyar nyelv [The Hungarian language today]*. Budapest, Tankönyvkiadó. (In Hungarian).
- URL1. Buvári Mária. Név elé névelő [Name preceded by an article]. <https://nyelvmuves.hu/stilus-retegek-divatok/nev-ele-nevelo>. (accessed on 25 October 2023). (In Hungarian).

On the use of articles in English and in Hungarian

Éva Kovács, PhD, college professor, Eszterházy Károly Catholic University, Institute of English, American and German Studies, kovacs.eva@uni-eszterhazy.hu.

The English article system presents many problems for non-native speakers of English, thus to Hungarian learners of English as well, and due to the influence of the mother tongue they commit many errors in using them. While the definite article is the most basic indicator of definiteness, the indefinite article is the most basic indicator of indefiniteness for singular count nouns. However, there is a third type of article, the zero article, which indicates that the noun phrase is used in a generic sense in English whereas in Hungarian the definite article is used here. (e.g., *Milk is good for you. Cigarettes are bad for your health. Do you like folk music?* vs. *A tej jó neked. A cigaretta káros az egészségedre. Szereted a népzene?*). Although there are many similarities in the use of articles in English and Hungarian, there are also many crucial differences in this respect between the two languages as illustrated by the examples above. The main aim of this paper is to investigate these similarities and differences by primarily relying on descriptive grammar books commonly used by students during their studies at universities. Special focus will be placed on the use of articles for generalisation (e.g., *The bull terrier makes an excellent watchdog./A bull terrier makes an excellent watchdog./Bullterriers make excellent watchdogs.* vs. *A bullterrier kitűnő házőrző.*) and with proper nouns (e.g., *Westminster Abbey* vs. *A Westminster- apátság* or *Lake Balaton* vs. *A Balaton, Mont Blanc* vs. *A Mont Blanc*), as these are the most troublesome areas students face when studying the article system of English. I hope to be able to improve students' understanding of this difficult area and guide them to a more accurate usage of the English article system.

Keywords: *the definite article, the indefinite article, the zero article, common nouns, proper nouns, countability, generalisation*

Про використання артиклів в англійській та угорській мовах

Єва Ковач, доктор філософії, професор Інституту англійської, американської та німецької мов Католицького університету ім. Кароя Естергазі, kovacs.eva@uni-eszterhazy.hu.

У статті зазначено, що система англійських артиклів створює багато проблем для носіїв англійської мови, а отже, і для угорців, які вивчають англійську мову. Через вплив рідної мови вони припускаються багатьох помилок у їх використанні. У той час як означений артикль є основним показником означеності, неозначений артикль – основним показником неозначеності для іменників в однині. Однак існує третій тип артикля – нульовий артикль, який вказує на те, що в англійській мові іменникове словосполучення вживається в загальному значенні, тоді як в угорській мові у такому випадку вживається визначений артикль. (наприклад, *Milk is good for you. Cigarettes are bad for your health. Do you like folk music?* vs. *A tej jó neked. A cigaretta káros az egészségedre. Szereted a népzene?*). Зроблено висновок, що незважаючи на те, що вживання артиклів в англійській та угорській мовах має багато спільних рис, між двома мовами у цьому плані існує також багато суттєвих відмінностей, як показано в наведених вище

прикладах. Основна мета цієї статті – дослідити ці подібності та відмінності, спираючись насамперед на підручники з описової граматики, якими зазвичай користуються студенти під час навчання в університетах. Особливу увагу приділено використанню артиклів для узагальнення (наприклад, *The bull terrier makes an excellent watchdog./A bull terrier makes an excellent watchdog./Bullterriers make excellent watchdogs. vs. A bullterrier kitűnő házórző.*) та з власними іменниками (наприклад, *Westмінстерське абатство vs. A Westмінстер- апátság* або *Lake Balaton vs. A Balaton, Mont Blanc vs. A Mont Blanc*), оскільки це найбільш проблемні моменти, з якими стикаються студенти при вивченні артиклевої системи англійської мови. Сподіваємося, що напрацювання цієї публікації зможуть покращити розуміння студентами цієї складної сфери та направити їх на більш точне використання системи англійського артикля.

Ключові слова: *означений артикль, неозначений артикль, нульовий артикль, загальні іменники, власні іменники, конкретні іменники, узагальнення*

A névelők használatáról az angol és a magyar nyelvben

Kovács Éva, PhD, főiskolai tanár, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Angol, Amerikanisztika és Germanisztika Intézet, kovacs.eva@uni-eszterhazy.hu.

Az angol névelő használata sok problémát okoz a nem anyanyelvi beszélőknek, így a magyar anyanyelvű tanulónak is, akik az anyanyelv hatása miatt sok hibát követnek el a használatuk során. Míg a határozott névelő a határozottság legalapvetőbb jelzője, addig a határozatlan névelő a határozatlanság legalapvetőbb jelzője az egyes számú főnevek esetében. Létezik azonban egy harmadik típusú névelő, a nulla névelő, amely az angolban a főnévi igenév általános értelemben való használatát jelzi, míg a magyarban itt a határozott névelőt használjuk (például *Milk is good for you. Cigarettes are bad for your health. Do you like folk music? Vs. A tej jó neked. A cigaretta káros az egészségedre. Szereted a népzene.*). Bár az angol és a magyar nyelvben sok hasonlóság van a névelők használatában, a két nyelv között e tekintetben sok lényeges különbség is van, amint azt a fenti példák is mutatják. A tanulmány fő célja, hogy ezeket a hasonlóságokat és különbségeket vizsgálja, elsősorban a diákok által az egyetemi tanulmányaik során általánosan használt leíró nyelvtankönyvekre támaszkodva. Különös hangsúlyt fektetünk az általánosításra szolgáló névelők használatára (például *The bull terrier makes an excellent watchdog./A bull terrier makes an excellent watchdog./Bullterriers make excellent watchdogs. vs. A bullterrier kitűnő házórző.*) and with proper nouns (e.g., *Westminster Abbey vs. A Westminster- apátság or Lake Balaton vs. A Balaton, Mont Blanc vs. A Mont Blanc vs. A Mont Blanc*) mivel ezek a legnehezebb területek, amelyekkel a diákok szembesülnek, amikor az angol nyelv névelőit próbálják elsajátítani. Az eredmények segíthetik a tanulókat a problémásabb nyelvtani szabályok begyakorlásában.

Kulcsszavak: *a határozott névelő, a határozatlan névelő, a nulla névelő, köznevek, tulajdonnevek, megszámlálható, általánosítás*

УДК 342.725(477.87)”1920”

DOI 10.58423/2786-6726/2023-2-92-119

Чілла Фединець, Степан Черничко

До питання мовної політики та мовного планування на Закарпатті в період першої Чехословацької Республіки

1. Вступ

Мовна політика та мовне планування у спеціалізованій літературі є загальноживаними поняттями, однак відносини між ними автори тлумачать по-різному (Раннунт, 1999, р. 63–83). Це пов'язано з тим, що за обома поняттями стоїть мовний плюралізм: мовна політика та мовне планування впливають на стосунки та зв'язки двох (або більше) мов або кількох варіантів однієї мови, а також регулюють їх. Мовну політику зазвичай тлумачать як політичний вплив з ідеологічним підтекстом на мовні відносини, а мовне планування (частково) – як виконання цього впливу (Clune, 2003; Kiss, 1995). Мовна політика визначає рішення та уявлення керівних органів країн, а також політичних організацій, що представляють інтереси нацменшин, стосовно відносин між мовами більшості та меншості, стосовно їхнього використання, розподілення їхніх функцій (Grin, 2003, р. 30). У такому тлумаченні мовна політика визначає публічну роль, використання та функції певних мов у багатомовному середовищі. Мовне планування є своєрідною «внутрішньою» мовною політикою, яка регулює мовно-граматичні норми, правопис, появу мови в освіті (Haugen, 1983; Haugen, 1987; Sándor, 2006; Wardhaugh, 1995; Szépe – Derényi ред., 1999; Tolcsvai Nagy ред., 1998).

Під час дії мовного планування, направлено на мовні норми, виокремлюють чотири основні кроки (Haugen, 1983; Mesthrie – Swann – Denmert – Lear, 2009, р. 375–380). Першим є вибір тої мови чи її варіанту, який хочуть використовувати як літературну мову чи літературний варіант мови. Наступний крок – кодифікація: створення тих «кодексів мовних законів» (орфографічний, тлумачний словники, граматики літературної мови), які затверджують норми літературної мови. Третім кроком є розповсюдження: потрібно підтримувати використання обраної та кодифікованої мови, щоб досягти вживання мовною спільнотою цього

варіанту мови і дотримувannya його норм як мовного зразка. Цьому найкраще сприятиме введення обраної та кодифікованої мови чи варіанту мови в освітню сферу. І, нарешті, четвертим кроком є постійний «догляд» за вибраною, кодифікованою та розповсюдженою нормою. Адже мова постійно змінюється, і мовні норми теж мають пристосовуватися до цього. Час від часу потрібно редагувати та видавати нові словники, орфографічні правила, граматики. В пропонуваній статті простежуємо, як проходив цей процес серед русинського/українського населення Закарпаття в період першої Чехословацької Республіки.

2. Створення Чехословацької Республіки

Сецесії національностей, що призвела до розпаду Австро-Угорської Монархії, не існувало альтернативної реформи до того часу, поки в колі ворожих Габсбургам держав не сформувалася політична мета – розділити в результаті Першої світової війни Австро-Угорщину (Szarka, 2004, р. 23). Відень спробував врятувати ситуацію, запропонувавши федеративний устрій Монархії, однак цей план стосувався тільки австрійської частини, а угорський уряд цю ідею одразу відкинув (Michela, 2016, р. 17). Нетерпляча політика мадяризації спробувала пришвидшити асиміляційні процеси, пов'язані з модернізацією, однак цим значною мірою було досягнуто зворотного ефекту: така політика сприяла розширенню суспільного підґрунтя для національних рухів.

Система мирних угод, якими завершилася Перша світова війна, передбачала для переможених укладання таких договорів, на розробку яких вони майже не мали ніякого впливу. Переділ Німеччини чи Австро-Угорщини тільки частково відбувся з дотриманням етнічного принципу. На місці Австро-Угорської монархії виникло чотири самостійні держави: Австрія, Угорщина, Чехословаччина і Югославія (до 1929 року Королівство Сербів, Хорватів і Словенців). Крім цього, частину колишніх територій імперії отримали Польща, Румунія й Італія.

У мирних договорах, що утворювали нові держави та нові державні кордони, як визначальне декларувалося право націй на самовизначення. Однак до цього принципу так часто примішувалися інші чинники економічного, стратегічного характеру чи просто бажання здобути більше території, що нова конфігурація держав у регіоні не відповідала етнічним принципам навіть там, де це було можливо завдяки демографічним чинникам (Romsics, 2000, р. 213).

Перша Чехословацька Республіка була заснована в жовтні 1918 року як один із правонаступників Австро-Угорської монархії. У цьому процесі велику роль відіграли Томаш Гарріг Масарик, Едвард Бенеш, Мілан Штефанік, які завдяки

активній діяльності та еміграції заслужено здобули титул державотворців. Особливість чехословацької держави полягала в тому, що так звані історичні країни – Чехія, Моравія і Чеська Сілезія потрапили в склад нового державного утворення на підставі історичного права, Словаччина, яка раніше не мала власної державності, – на підставі природного права, а Підкарпатська Русь – на підставі права на возз'єднання у формі своєрідного непрямого самовизначення. Різні правові підстави відбилися і в структурі регіонів, і в етнічному складі країни. Конституція Чехословаччини 1921 року проголосила республіку як національну державу, у ній ні словом не йшлося про нацменшини. Чехословаччина була національною державою за французьким і британським зразком (Zeman, 2000, p. 51).

Союзні держави внесли у договір про мир положення щодо захисту прав національних меншин. Цей принцип зафіксовано і в Сен-Жерменському договорі, укладеному з Чехословаччиною, а також у Тріанонському договорі з Угорщиною. З метою контролю за виконанням мирних договорів 10 січня 1920 року створено Лігу Націй. У період між двома світовими війнами найбільше скарг до Ліги Націй подавали німці та українці Польщі, угорці, які проживали в Румунії та Югославії, поляки Німеччини, німці Чехословаччини та албанці з Греції. Скарги стосувалися, в першу чергу, освіти, аграрної реформи, громадянства та використання рідної мови.

Договір, що регулює права національних меншин, Чехословаччина підписала 10 вересня 1919 року в місті Сен-Жермен (у чехословацькому законодавстві закон №508, оприлюднений 31 грудня 1921 року). У статтях 10–13 II розділу цього договору Чехословацька Республіка зобов'язувалася територію Закарпаття, що перейшла до неї під назвою Підкарпатська Русь, організувати як автономну одиницю із найвищим ступенем самоуправління. Край повинен був мати власне самоврядування, автономні збори (Шевельов, 1987, p. 241). Однак до осені 1938 року Чехословацька Республіка свої зобов'язання щодо автономії не виконала.

Правові відносини національних меншин у Чехословаччині регулювала Конституційна грамота (1920), ухвалена на основі Сен-Жерменського мирного договору. Згідно з §3 Конституції, «територія Чехословацької Республіки цілісна та нероздільна», стверджується також і те, що Підкарпатська Русь є «неподільною частиною» країни, яка «набуде найширшої автономії, сумісної з цілісністю республіки».

Шостий розділ Конституції «Захист національних, релігійно-конфесійних та расових меншин» проголошував рівність громадян республіки перед законом без мовних, релігійних або расових відмінностей. Він зробив можливим здобуття освіти рідною мовою, передбачив отримання бюджетних грошей рівними частинами. Забороняв насильницьку

асиміляцію. §128 гарантував громадянам право вільно вживати обрану ними мову в приватному і діловому спілкуванні, релігії, пресі, публікаціях або в громадських зборах.

3. Ідеологія чехословакізму

Мовні права регулював Закон «Про мови», який був складовою частиною Конституції. Згідно з §1 державною та офіційною мовою республіки є «чехословацька мова» (Shevelov, 1987, p. 198; Шевельов, 1987, p. 248). Однак така мова насправді не існувала. За виразом «чехо-словацька мова» стояла ідеологія чехословакізму (Pomichál, 2007, p. 64; Szalay, 2011, p. 85).

Теорія єдиної чехословацької політичної нації, так званий чехословакізм, була сформульована як чехословацька національна державна ідея. У чехословакізму в часи створення держави безумовно була реальна внутрішньо- та зовнішньополітична функція (наприклад, виявлення волі більшості проти неслов'янських меншин, що потрапили до держави в результаті мирних переговорів, а у внутрішньополітичному контексті – ідеологізація безкорисливої допомоги чеського суспільства, яке є найбільшою національною спільнотою в державі та ін.). Однак незабаром, після того, як чехословакізм став доктриною централізованої національної єдиної держави, він став одним із найбільших бар'єрів упорядкування чехословацьких відносин.

До Першої світової війни ані чехи, ані словаки не мали абсолютної більшості на території пізніше створеної держави. Чехословацька Республіка утворилася як національна держава – держава чехословацької нації –, але насправді це було багатонаціональне державне утворення. Третина її громадян належала до інших національностей (Pomichál, 2007, p. 64).

Едвард Бенеш у виданій французькою мовою в Парижі ще в 1916 році праці «Détruisez l' Autriche-Hongrie: La Martyre des Tchechoslovaques a travers histoire», висловлювався так: «Чехословаки, або просто чехи, складаються з двох елементів: із семи мільйонів чехів, які проживають у Чехії, Моравії та Сілезії, та з трьох мільйонів словаків, які проживають у північній частині Угорщини, від місця злиття Морави та Дунаю до Верхньої Тиси. [...] Це дві гілки тотожної нації, одна й та сама культура, одна й та сама мова, одна й та сама історія: словацький діалект лише трохи відмінний від чеського» (Beneš, 1916, p. 5). А на думку тогочасного чехословацького міністра освіти Івана Дерера «чехословацька мова» має два різні стандарти: «Те, що чехи використовують інші, ніж словаки, правопис та літературну мову, ніяким чином не означає, що чеська і словацька – не та сама мова» (Dérer, 1938, p. 38).

У §4 Закону №122 «Про мови» від 29 лютого 1920 року чітко вказувалося: «Використовуючи державну офіційну мову органи влади на тих територіях Республіки, які до 28 жовтня 1918 року належали до королівств або держав імперії чи до Пруського королівства, застосовують чеську, а в Словаччині – словацьку мову. Розгляд чеського документа в словацьких органах влади або словацького документа в чеських відбувається тією мовою, якою написано документ.»

Ю.Шевельов називає чехословацьку мову «політично мотивованим лінгвістичним гібридом» (Шевельов, 1987, р. 243). Насправді в Чехо–словацькій Республіці в політичному сенсі домінували чехи (Szalay, 2011, р. 86), бо якщо, наприклад, словацька мова є рівноправним східним варіантом «чехословацької мови», тоді на території Підкарпатської Русі в адміністративній та освітній сферах логічно було б з'явитися цьому східному варіанту вже хоча б тому, що словацька мова, з мовної точки зору, ближча до руської (української), ніж чеська. Однак у Підкарпатській Русі мовою адміністрації та освіти була чеська, а не словацька.

Чехословакізм не визнавав словацьку національну ідентичність. Празький уряд перебував у постійному протистоянні не тільки з нацменшинами держави, але й по суті з державотворчою словацькою нацією. Офіційна чеська політика у період між двома світовими війнами не бажала брати до уваги посилення словацької національної свідомості і відстоювала проголошену Т.Масариком та Е.Бенешом теорію єдиної чехословацької нації.

Ідеологія чехословакізму дає відповідь на те, як може здобути державу чехословацька нація, що складається з чеського та словацького елементів, однак не дає відповіді на те, як потрапила в межі цієї держави територія сучасного Закарпаття. Празький уряд знайшов пояснення того, чому регіон, де однозначну більшість становили русини/українці, а чехів і словаків майже не було, приєднали саме до Чехословаччини. Правову відповідь на питання «Як регіон потрапив до складу Чехословаччини?» знаходимо в Конституції республіки: «добровільно приєднана автономна одиниця» (§3).

У середині XIX століття Ян Коллар, один із яскравих прихильників панславізму, поділив слов'янські народи на чотири «головні гілки»: російську, польську, чеську та «ілірську», кожна з яких має «власні діалекти», що діляться на «менші діалекти й субдіалекти» (Kollár, 1844, р. 9). Автори XIX століття вважали словаків частиною чеської гілки. І хоча сам Я.Коллар трактував русинів як представників російської гілки, інші діячі розглядали рутенське/руське населення північно-східних регіонів Угорщини як одне спільне зі словаками. «Північних слов'ян або інакше чехословаків, яких насправді називають словаками і руснаками чи

русинами, можна вважати однаковими, оскільки використовувані ними мови не дуже відрізняються одна від одної», – стверджував, зокрема Томашек (Tomášek, 1841, р. 32). Дещо пізніше подібним чином висловився Морачек: «Безперечно, словацька нація – це найдавніші жителі угорських земель, які заселили гірські землі, територію від Братислави біля підніжжя Татр аж до Марамороша. Вона включає два племені, чисельність яких перевищує три мільйони – словаків і русинів» (Moravčík, 1862).

«Не дивно, що літературні традиції ХІХ століття, які заново розквітли в незалежній Чехословаччині, сформували позитивне ставлення до Рутенії, яка після Першої світової війни стала частиною нової республіки. Чеська преса вітала приєднання регіону до Чехословаччини, використовуючи експліцитну слов'янську риторичку», – пишуть Браун і Максвелл (Braun – Maxwell, 2016, р. 955). Форум Національної демократичної партії Чехословаччини у 9-му номері від 9 травня 1919 р. часопису «Národní listy» так вітав приєднання «Русинії» до Чехословацької Республіки: «Наше бажання об'єднати всі гілки чехословацької нації нарешті збулося». А в номері від 22 травня газета, покликаючись фактично на ідею «панслов'янської єдності», повторно інформувала про приєднання «Русинії» до Чехословацької Республіки і наголошувала: усе це відбувалося «не внаслідок імперіалістичних дій, як було би з будь-яким іншим режимом, а під знаком слов'янської любові».

4. Населення

У чехословацький період відбулися два загальнодержавні переписи населення. Перший був проведений 1921 року на підставі Закону №256 «Про перепис населення». З політичної точки зору з'ясування національного складу населення було найважливішим питанням, оскільки це підтверджувало право на існування незалежної Чехословацької Республіки. Замість «мови, якою користуєтесь у спілкуванні» за основу було взято «належність до групи», що уможливило, зокрема, фіксувати євреїв та циган як окрему національність. Питання «національність» та дефініція поняття викликало суперечки не тільки з чехословацькою національністю, а й між чехами та словаками. Попри те, що офіційно існувала «чехословацька національність», була можливість окремо реєструвати як чеську, так і словацьку національності. Згідно із прийнятим законом, другий перепис мав бути проведений 1925 року, але цього не відбулося. Закон №47 від 1927 року призначив наступний перепис населення на 1930 рік. Рішення про десятирічний період було ухвалене частково у зв'язку з економічною

кризою, а частково у зв'язку з прагненням дотримуватися міжнародних стандартів (URL1).

Згідно із законом про мови та постановою про його виконання, українською/руською мовою можна було користуватися на території всієї Підкарпатської Русі. Мовами меншин в установах могли використовувати в тих округах, де їх частка складала принаймні 20%.

З точки зору угорців введення категорії єврейської національності мало на меті насамперед роздроблення німецької та угорської нацменшин; під час переписів євреїв на окупованих територіях спонукали записувати свою національність, навіть тиснули на них або записували так довільно. Схожим чином греко-католиків намагалися записувати русинами, а циган з угорською рідною мовою вносили до циганської національності. Угорськомовна проурядова преса зазначала, що чехословацька демократія забезпечує євреям свободу, у якій Угорщина їм відмовила. Натомість представники угорської політичної опозиції стурбовано спостерігали, що євреї відділяються від угорської меншини. Звучали навіть такі судження, що євреї кинули угорців напризволяще.

На етнічні відносини в краї вплинула також так звана колонізація, що проводилася у зв'язку із земельною реформою. Це було організоване на державному рівні заселення представників більшості на території, де проживали нацменшини, у цьому випадку – угорці. Крім наміру змінити етнічні відносини, у політиці колонізації визначальну роль відігравав і військовий фактор. Колоністів умовно можна розділити на три групи: чехи, словаки, жителі Моравії та русини, що проживали в країні і зголосилися добровільно; словаки і чехи – репатріанти (ті, що повернулися з-за кордону) та легіонери. Легіонери служили у чехо-словацьких військових формуваннях, які воювали у складі армій країн Антанти. Такі загони організовувалися у Франції, Італії, Росії. Легіонери з Італії та Франції після повернення відіграли значну роль у захопленні північно-східних комітатів Угорщини. Легіонери, що повернулися додому, теж могли зголошуватися колоністами. Поселення колишніх легіонерів створювалися біля важливих залізничних вузлів. Тут діяла та сама логіка, що й при визначенні кордонів для Тріанонського мирного договору: забезпечити і захистити завдяки селам колоністів залізничне сполучення між державами Малої Антанти (Simon, 2009, p. 97–98).

У цей період заявився цілий прошарок емігрантів зі сходу: росіяни, які тікали від подій у Росії; українці, які нелегально проникали до краю з території Польщі, та євреї. Проти нелегальної міграції чехословацька влада боролася зі змінним успіхом.

Лише трохи більше половини населення Чехословаччини (у 1921 – 51,1%, у 1931 році – 55,4%-а) належало до чеського етносу. Серед національних меншин, чисельність яких перевищувала 1%, були німці, угорці, русини та євреї. За чисельністю словаки, що були державотворчою нацією, розташувалися між німцями та угорцями.

Таблиця №1. Склад населення Чехословацької Республіки за національністю (дані переписів населення 1921 та 1930 року)

Національність	1921		1930	
	осіб	%	осіб	%
чехи	6.831.120	51,1%	7.406.493	55,4%
словаки	1.967.870	14,7%	2.282.277	17,1%
німці	3.123.568	23,4%	3.231.688	24,2%
угорці	745.431	5,6%	691.923	5,2%
українці/русини	461.849	3,5%	549.169	4,1%
поляки	75.853	0,6%	81.737	0,6%
євреї	180.855	1,4%	186.642	1,4%
інші	25.871	0,2%	49.636	0,4%
всього	13.374.364	100,0%	14.479.565	100,0%

На території сучасного Закарпаття під час переписів населення 1921 та 1930 років частка місцевих руських жителів перевищувала 60%, а угорців – становила близько 20%. Хоча кількість населення чеської та словацької національностей у період між двома переписами зростала, однак це зростання не було суттєвим.

Таблиця №2. Національний склад території сучасного Закарпаття на підставі даних чехословацьких переписів населення 1921 та 1930 років

Національність	1921		1930	
	осіб	%	осіб	%
українці/русини	372.278	60,8	446.478	60,8
угорці	111.052	18,1	116.975	15,9
німці	9.591	1,6	12.778	1,7
чехи, словаки	19.632	3,2	34.700	4,7
євреї	80.117	13,1	91.845	12,5
інші	19.772	3,2	31.531	4,3
всього	612.442	100,0	734.315	100,0

Частка угорців зменшилась насамперед у містах та у великих населених пунктах. Порівняно з переписом 1910 року, до 1930 року частка жителів, які були зафіксовані як угорці, в Ужгороді та Хусті скоротилася на чверть, у Мукачеві та Виноградіві – на третину, а в Берегові – майже на половину. А частка українці/русинів, за винятком Хуста, всюди значно зростає.

У міжвоєнний період на Закарпатті можна виокремити три мовні напрямки серед східнослов'янського населення: русофільський (великоруський або москвофільський), українофільський та русинофільський. Представники всіх трьох напрямків бажали впорядкувати мовну ситуацію в регіоні, використовуючи протилежні методи (Плішкова, 2008, р. 37; Капраль, 2003; Капраль, 2008; Tichý, 1938; Тіхий, 1996). Тобто в досліджувану епоху в колі місцевої слов'янської інтелігенції не було однастайності щодо того, яка мова або варіант мови могли б виконувати функції літературної.

5. Русинофіли

До 1918 року прихильники русинофільського напрямку вважали русинів самостійним народом, а русинську мову (тобто місцеві діалекти) окремою від сусідніх слов'янських мов (української, словацької, польської). Русинофілами ставали в першу чергу священики Мукачівської греко-католицької єпархії. Серед найбільш відомих представників напрямку можна назвати А.Годинку, Ш.Бонкала та Г.Стрипського, які в міжвоєнний період не жили в Чехословаччині.

Метою русинофілів було створення та кодифікація власної літературної мови, яка базувалася би на місцевих говорах та церковнослов'янській мові. За їхніми міркуваннями, літературну мову потрібно наблизити до «мови народу», тобто до вживаної у повсякденному житті мови. Однак їхню роботу в цьому напрямку значно ускладнювало те, що між місцевими слов'янськими говорами були значні відмінності, і, таким чином, з вибором одного говору не можливо було розв'язати проблему створення єдиної літературної мови. На об'єднання місцевих говорів, на вирівнювання норм у них не було ні часу, ні можливості, ні належного фінансового забезпечення, ні легітимізації. У 1920-х роках цей напрямок був змушений відійти на задній план. Однією з причин цього було те, що чехословацькі владні структури вважали провідників теорії само-стійного русинського народу та самостійної мови виразниками угорських інтересів, «мадяронами», людьми, що перебували на боці угорців. Цікаво, що в першому номері газети «Недѣля» від 6 жовтня 1935 року, визнаючи культурну велич російського та українського народів, прихильники самостійної русинської літературної мови закликали представників інших двох напрямів об'єднатися

задля створення літературної мови, що базувалася б на мові місцевого народу. Русинський напрямок особливо посилювався в наступний історичний період (1939–1944 рр.).

Місцевий русинофільський напрямок І.Гуснай вважав проявом вузьких територіальних інтересів, провінціалізму, духовної відсталості: «На деле расходится здесь только о две культурные ориентации, русскую или украинскую, ибо третий узкотерриториальный «русинский» провинциализм никогда плодоносным быть не может, он удушится уже при рождении, у нас он не удержится, ибо мы мимо культурной отсталости, все-таки стоим выше албанцев.» (Гуснай, 1921, р. 1).

У складі Чехословаччини між собою почали посилено конкурувати русофільський (москвофільський) та українофільський напрямки, що мали протилежну орієнтацію, розділяли місцеву слов'янську інтелігенцію. Русофілів та українофілів празький уряд спочатку підтримував однаково. Перші вважали доцільним упровадження в Підкарпатській Русі російської (великоруської) літературної мови, а другі – норм української мови.

6. Русофіли

Русофільський напрям пропонував панслов'янську ідентичність і російську культурну та мовну орієнтацію. За русофільською теорією, єдина російська мова має три основні варіанти: північно-східну (великоруську), південну (малоруську) та західну (білоруську). Говори закарпатських слов'ян належать до південного, тобто малоруського варіанту. І оскільки мовні варіанти, якими розмовляли місцеві жителі, теж належали до єдиної російської мови, закономірним, на думку русофілів, є використання російської літературної мови на письмі. Основними теоретиками цього напрямку можна вважати О.Геровського, І.Гусная, К.Стрипського.

Головні аргументи москвофільської орієнтації висловлює О.Геровський у роботі «Борьба чешского правительства с русским языком», опублікованій у 1938 році (Геровский, 1977): «Русский язык распространен на обширной области восточной Европы. В Карпатских горах эта языковая область переваливает через главный хребет на южные склоны и образует так называемую южно-карпатскую русскую языковую область. Русский язык в устах народа представляет множество местных оттенков произношения, которые языковедение объединяет в наречия. Всю область русского языка принято делить на четыре главных наречия: 1) северно-велико-русское, 2) южно-великорусское, 3) белорусское и 4) южнорусское или малорусское наречие. Наречия эти не имеют между собою границ, переходят друг в друга постепенно и незаметно, наподобие цветов радуги и кругов на воде от

брошеного камня. Различия этих наречий между собой заключаются главным образом в особенностях произношения. Грамматические же формы у них, в главном, одни и те же. Русские наречия отличаются друга от друга в гораздо меньшей степени, чем это наблюдается между говорами немецкого языка. Русская народная речь совершенно не знает тех глубоких и резких различий, какие отделяют друг от друга, например, северно-германское Платтдейч от южно-германского Гохдойч, и русские люди разных наречий, даже не знающие общерусского литературного языка, отлично понимают друг друга. Подобно же и русская литературная речь отличается от всего многообразия простонародных говоров в весьма незначительной мере.»

О.Геровський наголошує, що «в письменном употреблении на Карпатской Руси был известен в довоенное время и до присоединения к Чехословацкой Республике только русский литературный язык или так называемая карпаторусская разновидность русского литературного языка, как ее принято называть в языковедении. Эта разновидность представляет по сравнению с обыкновенным русским литературным языком лишь незначительные отступления местного оттенка. Иного рода язык в письменности Карпатской Руси до войны не употреблялся. На указанном русском литературном языке печатались все газеты и книги, и происходило обучение в школах, поскольку оно допускалось мадьярами. В 1860-х годах в Ужгородской гимназии для русского обучения пользовались, с разрешения мадьяр, даже учебниками, изданными в России (Хрестоматия Галахова). Этим же литературным русским языком пользовалось и мадьярское правительство для русского населения (русское издание законов 1868 года)».

Прихильники проросійського напрямку – на фоні програми А.Добрянського – пропонували мовну систему, схожу на ту, яка є характерною для німецькомовних регіонів Швейцарії. Мовну ситуацію, яку в лінгвістичній літературі називають диглосією (грецькою – двомовність) (Ferguson, 1959, 1975; Trudgill, 2003, p. 38–39), характеризує те, що швейцарські німці у звичних буденних розмовних ситуаціях (вдома, в колі друзів, у приватному листуванні тощо) користувалися місцевим мовним варіантом (Schweizerdeutsch), а у формальних, публічних сферах спілкування (у церкві, на роботі, в освіті, в художній літературі, у пресі тощо) – німецькою літературною мовою (Hochdeutsch або Schriftsprache). Русофіли для буденного спілкування рекомендували місцеві говори, однак в освіті та культурному житті наполягали на введенні російської мови, яка мала б об'єднуючу функцію.

І.Гуснай писав: «Простой саксонец не говорит по-баворски, а пруссак не умеет по-тирольски, а мимо того их т. е. саксонцев и пруссаков связывает один

(если хотите чужой) язык, немецкий, язык Лютера. Ни один баворец, ни один саксонец наверно еще не оглупел от того, что его учили неродному, немецкому языку! Провансалец в своей провинции (Provence) тоже не говорит письменным французским языком, а мимо того французское правительство не ведет пропаганду в пользу провансальского языкового сепаратизма. Не иначе обстоит языковое дело в Италии и Англии.» (Гусьнай, 1921, р. 19–20). «Признавая общерусский литературный язык и требуя его введения в школах и урядах мы от народного наречия отклониться не хотим.» (Гусьнай, 1921, р. 27). Схожі аргументи висловили і Н.Павлович (Павловичъ, 1926, р. 15) та К.Стрипський (Стрипський, 1930, р. 4).

Брати Геровски – внуки відомого русофіла А. Добрянського – теж висловились за російську мову. Георгій Геровський з приводу української мови відзначав: «На засвоєння цієї «мови» карпаторуський учень мусітиме витратити не менше зусиль, ніж на вивчення общерусской літературної мови, з тією різницею, що в першому випадку він не буде винагороджений доступом до будь-яких значніших цінностей, тоді як общерусская літературна мова одразу відкрила б йому багаті скарби світової російської культури» (Геровскіj, 1927, р. 142). Його брат, Олексій Геровський вважав український напрямок штучним, який вводиться з політичною метою: «Так называемое «украинское» течение, как противопоставляющее себя русскому, было на Карпатской Руси в довоенное время и до присоединения к Чехословацкой Республике неизвестно. Родиной украинского течения является довоенная Галичина под властью Австрии и отчасти южная Россия, где это движение поддерживалось из Галичины при содействии Вены и немцев. [...] Как навязанный извне, галицкий украинский язык представляет на Карпатской Руси совсем чужеродное и невиданное явление, с которым население никак не может ужиться.» На думку Олексія Геровського, підтримуючи українізацію, чехословацький уряд переслідував політичні цілі: «[...] в Праге полагали, что русский литературный язык сделал бы невозможным чехизацию или словакизацию, в то время как преподавание на разных диалектах и жаргонах, а также и на украинском языке, который находится еще только в стадии развития, облегчило бы чехизацию» (Геровский, 1977).

7. Українофіли

Теоретичним підґрунтям для українофілів слугувало те, що говори слов'янського населення Закарпаття тотожні з українськими говорами зі східного боку Карпат, таким чином, вони є варіантами, діалектами української мови, а не окремою мовою. Тотожність варіантів мов, якими

користувалися зі східного та західного боку Карпат, доводили написаними ще до XVII–XVIII століття мовними текстами (Панькевич, 1938; Bigčak, 1936; Paňkevič, 1923, p. 131).

Прихильники цього напрямку вважали доцільним вживання української літературної мови. «Окремої літературної мови для Карпатської Русі справді не треба [...], а постання якоїсь нової мови було б небезпечною допомогою для розкладових намагань, які в лоні нашого народу проявляються здавна. Тому, що місцеве русинське наріччя на Карпатській Русі – це безперечно діалект української, отже, літературною мовою тамошніх горожан треба признати мову українську, якої вживають їхні сусіди й одноплемінники», – наголошував у статті «Один чи два народи» Василь Гренджа-Донський (1938) на сторінках газети «Українське слово» (№21 від 13 квітня 1938 року). «Та ж ми на Підкарпатті говоримо гарною українською мовою, такою мовою, як і наші брати в Галичині, на Буковині чи в Великій Україні», – заявляв митець (Гренджа-Донський, 1938; Ференц, 1993, p. 315).

Наслідком конфлікту різних мовних орієнтацій стала невизначеність населення і влади (Шевельов, 1987, p. 243). Шукаючи неупередженої поради щодо розв'язання мовного питання, органи регіональної влади 15 листопада 1919 року звернулися листом до Академії наук у Празі (реєстраційний номер листа №934). Відповідь на лист з Ужгорода було надіслано 20 грудня 1919 року (реєстраційний номер листа: 62.756/19. 902. п.о.) з підписом міністра освіти Густава Габермана. Лист-відповідь базувався на рішенні експертної комісії, яка засідала в столиці Чехословацької Республіки 4 грудня 1919 року для обговорення питання літературної мови Карпатської Русі. Експертна комісія висловила свої думки в 5 пунктах (Мозер, 2011, p. 248; Tichý, 1938; Мушинка, 2012).

У першому пункті представники Академії, дотримуючись демократичних засад, відзначили, що вирішення проблеми літературної мови якого-небудь народу – це справа самого народу.

У другому пункті експертної оцінки слушно вказується, що «створювати штучно нову слов'янську мову для населення Карпатської Русі було б не лише дуже важкою справою (відрядженням окремої наукової комісії на цю територію такого питання аж ніяк не можна вирішити), а з наукової точки зору – вкрай сумнівною, до того ж з огляду на нашу і слов'янську політику – не бажаною. [...] Створення такої мови було б небезпечним посиленням розкольницьких зусиль, які іноді теж з'являються серед нашого народу».

У третьому пункті листа праявка Академія не радила творити нову, русинську літературну мову на основі котрогось із місцевих діалектів, а вважала за доцільне вживати українську мову в її галицькій формі:

«Оскільки місцевий руський говір в Карпатській Русі, згадуваний у Статуті, є, без сумніву, говором малоруським, потрібно визнати літературною мовою тамтешніх жителів малоруську мову, яку вживають їх найближчі сусіди та одноплемінники, тобто галицьку українську мову». Введення галицької української мови столичні експерти вважали доцільним, застосовуючи етимологічний правопис, який більш звичний для корінного населення: «Фонетичний правопис, в Галичині штучно впроваджуваний і карпатським русинам не дуже симпатичний, було б можливо й доцільно замінити етимологічним правописом.» (Шевельов, 1987, р. 249; Пушкаш, 2006, р. 92).

Щодо мови навчання комісія ухвалила чітке і однозначне рішення: «Впровадження української літературної мови як навчальної мови для шкіл Карпатської Русі значно полегшить заснування та компетенцію цих шкіл, оскільки дасть змогу користатися книгами, а напевно, і вчителями з Галичини». Політичні побоювання, що із запровадженням галицької української мови як літературної та мови навчання сприяло б українському іредентизму в Підкарпатській Русі, експерти вважали безпідставними. «Більше б він посилювався штучним відмежуванням населення цієї території від свого спільного природного національного кореня», – наголошувалося в листі.

У четвертому пункті листа експерти висловлюють свої погляди щодо російської мови. Вони вважають, що її слід вивчати поряд із чеською та словацькою як предмет у середній школі з метою, «щоб жителі Карпатської Русі не були позбавлені почуття, що вони, як і українці, належать до великого російського народу» (Маґочій, 1994; Пушкаш, 2006, р. 93–94; Думнич, 2009, р. 7; Шевельов, 1987, р. 243; Тіху́, 1938, р. 112).

Дуже цікавим є останній пункт листа, в якому йдеться про те, що «з наукових та політичних причин» було б бажаним фахове дослідження й оцінка дотеперішніх літературних спроб створення окремої літературної мови для карпаторуського народу, зразком якого є, наприклад, «Методическая грамматика» А.Волошина.

У науковій праці «О письменном язиці підкарпатських русинів» (1921) А.Волошин однозначно висловився за необхідність використання української як літературної мови місцевого слов'янського населення (Волошин, 1921). «Особливо остро виступають сторони в мовних спорах, котрі найліпше забаламутили і серця наших людей, і сі спори суть найголовнішими перепонами об'єдинення всіх сил к одушевленній просвітній, економічній і політичній праці», – пише А.Волошин і запевняє читачів, що «перед революцією у нас не було мовних спорів; писателі наші поступенно зближалися к народному мові, бажаючи зберегти руську букву, руське слово і ширити науку». Після війни «всі ми єдинодушно

держалися принципа, що язык наш малоруський і що ми хотя й не прийняли фонетичну правопись закарпатських русинів і пишемо етимологічно, однако не можемо народ просвіщати чужим ему великоруським языком [...], ясно було висказано, що урядовий язык наш повинен бути малоруський з етимологічним правописом».

А.Волошин вважав, що мовні суперечки є імпортованими: «Залізло до нас нісколько фанатиков-яничаров царславної і большевистської Росії, котрі сейчас і начали свою опасну, братоубійственну роботу. Простий народ розбивали найнизшою демагогією, сям-там перевели легковіруючих селян на «кривославіє», інтелігенцію же нашу роздвоїли языковим вопросом. Можно сказати, что церкві русько-католицької, народной просвіті, економічній і політичній організації народа нашого найбільше шкодили сесі фанати путем языкового розділення сил інтелігенції і нагнали воду лиш на млин мадяронства або повного ровнодушія. Правда, что тепер вже народ сильно ненавидить москвофілів, однако їм удалося довести до того, что противники фонетичного письма закарпатського руського языка в'єдно з ворогом свободи нашої громко кричать і проти народоуцев, прозиваючи їх «вікраїнцями», і сим роздвоєнем путають всяку хосенну, культурну і економічну роботу нашу. Каждый роздумуючий русин скоро порозуміє, что сеся междуособна борба лиш тим ся любить, котрі не желають, чтобы русин був учений, богатий і чтобы жив собі мирно і чесно».

Волошин реагує на звинувачення українофілів у сепаратизмі: «Против прихильников малоруського літературного языка найчастіше видвигаєся обвиненія о сепаратизмі. [...] Если тоже настав сепаратизм, тогда в том головним виновником є близорука реакційна політика царславної Росії, і если хочеме, чтобы того сепаратизма не було, тогда мусить і перестати всякий гнет, усяка ненависть против малоруського слова і письма, ібо то закон природы, что чим ліпше стісняєся воздух, тим сильніше буде одвічати на стісняючу силу. [...] І комуністи та й свідомі мадярони суть одверто против народного языка, ібо їм скорше було би под руку, если би наша інтелігенція і дальше дурила русина через незрозумілу кацапську тарабарщину (бо великоруського языка они добре не знають). Но звідаєме: як можемо соединитися з дальшими русскими, если одриваємеся од ближших братов русинов? Поправді работа москвофілов-русинофобов є найгоршим сепаратизмом серед русинов і против росіян».

«Та яким языком повинні ми для селян писати?», – ставить питання Волошин і одразу ж відповідає: «Розумівся, што по народному; іменно потому, што у нас виробився, на нашой землі, нашими письменниками угро-руськими, языком, котрого простий народ уповні розуміє і радо читає. Айбо народ наш читав і честував лиш тоті старі писаня, о котрих говориме, тому

то наша повинність – продовжити тоту стару письменність, бо она наша. [...] Ми стоїме рішучо за руснацькою народною письменністю, бо она має минувшину у нас, отже, і будучність має. Сего ради скажемо так: Хто хоче братися до просвіщення народа, тот повинен по-руськи, нашим словом, руснацьким складом писати, а то так, як наші діди писали перед 200 роками, однако ж з увагою на поступ язикового розвою, то єсть по-народному».

А що значить писати по-народному? На думку А.Волошина (1921), це – «задержанєм малоруського (руснацького) характера, так пишім, як народ говорить: попросту, ясно, бо сила язикова в народу; але без кривди наших нарічій».

Наприкінці А.Волошин підсумовує свої погляди: «Вопрос самостойности малоруського языка вже давно рішила жизнь і філологія [...]; сам малоруський язык і народ нічим не причинився к витвореню сепаратизма і что малоруський язык нічим не противиться слов'янської солідарності; невозможно примініти великоруську правопись до малоруського языка, но если і сохраниється етимологія, і тогди неодмінно нужно дасколько великоруських правил оставити або приспособити к свойствам малоруського языка; історія літератури подкарпатського руського языка лиш своїми аберациями (блудами) оправдає затію зближення к великоруському, но сам здоровий, штучно із Росії не под-держований розвой языка йшов по дорозі народного малоруського языка; полонізми галицькі, полонізми і москалізми українського і мадярського подкарпатського руського языка не змінили народний характер малоруського языка, свободна еволюція котрого повинна стремитися к очищеню языка од усіх чужих елементів і форм і виробити чисто малоруський літературний язык».

Наслідком мовної війни став справжній хаос. «[...] закарпатська інтелігенція перебувала не в багато кращому становищі. Одні вважали, що місцевою мовою є мова русинська (тоді котрий з кількох відмінних діалектів лежить в її основі?), другі обурено відкидали цю, на їхню думку, неоковирну сільську говірку й настоювали на церковнослов'янсько-російській традиції в безлічі її варіацій», – писав Юрій Шевельов (Шевельов, 1987, р. 243).

Головним культурно-освітнім форпостом українофілів стало засноване 1920 року товариство «Просвіта», а також часопис «Науковий збірник товариства Просвіта». Його антиполюсом було русофільське Общество ім. Олександра Духновича, створене 1923 року, а також часописи «Карпатський Край» (1923–1924) та «Карпатський Свет» (1928–1933). Обидва товариства намагалися вплинути на місцеве культурне життя і, завдяки своїм часописам, укорінити в регіоні українську та, відповідно, російську літературну мову. Значна кількість членів «Просвіти» вважали себе

українцями, а члени Товариства ім. Олександра Духновича переважно називали себе русинами. Обидва напрями мали значний вплив також і на освіту. Педагогічна Громада (з 1929 року) об'єднувала в першу чергу українофільських, а Учительское Общество (з 1921 року) – русофільських педагогів.

У мовній ситуації суттєву роль відігравали граматики, які використовували у шкільній освіті. Це зрозуміло, адже школа формує мовну поведінку, звичаї використання мови, норми моралі, грамотність майбутніх поколінь. Достовірних даних про те, якою саме мовою проводилося навчання у школах, що вважалися школами з руською мовою викладання, нема. Адже в одних школах викладання велося російською, в інших – українською мовою, а були й такі школи, де у якості мови навчання використовували місцеву говірку. Русофіли надавали перевагу російській граматиці, виданій Євменієм Сабовим, а українофіли – граматиці Івана Панькевича. Мовний аналіз цих підручників дозволяє стверджувати, що прихильники як російського, так і українського напрямку наблизили використовувані граматики до місцевих говорів, тобто жодна граматика не відповідала сповна літературному варіанту мовлення закарпатців.

Український напрям поступово набирив у навчанні сили. Це зумовлено низкою обставин. Коли край ввійшов до складу Чехословаччини, частина педагогів покинула Закарпаття. Однак майже половина педагогів, які залишилися, або не отримали громадянства, або ж (379 із 674, тобто 56%) не склали присягу на вірність Чехословацькій Республіці, а тому не мали права викладати. Проблему нестачі педагогів ви-рішували за рахунок проукраїнських емігрантів, які прибували з Галичини та з Наддніпрянської України (Думнич, 2009, р. 7–8).

Перше і друге видання української граматики Івана Панькевича (1922 та 1927 р.) ще поєднувало галицький український говір із характерними рисами місцевих діалектів, але третє видання (1936 р.) вже значно віддалилося від місцевих діалектів та наблизилося до норм української літературної мови (Магочій, 1994, 88; Левенець та ін. ред., 2008, р. 271–272; Плішкова, 2008, р. 50–51; Думнич, 2009, р. 9; Мозер, 2009; Мозер, 2011). Граматика Панькевича послужила основою для цілої низки букварів, читанок, підручників (Плішкова, 2008, р. 51). Ці видання та роботи Волошина цього періоду, як і літературні хрестоматії В.Бірчака, підсилили українофільський напрям в освіті (Бірчак, 1924; Недзвільській, 1932, р. 246–247; Шевельов, 1987, р. 252; Кляп, 2001, р. 32; Маляр, 2008; Белей, 2010; Магочій, 1994, р. 88).

У ці роки в регіоні були вперше видані такі граматики, у назві яких згадується саме українська мова. Перша подібна книга побачила світ у 1931

році. Після роботи А.Штефана та І.Васко граматику української мови видав, наприклад, Я.Неврлі. Ця граMATика, разом з роботою Ф.Агія, вперше вживала в Підкарпатській Русі фонетичний правопис (Мозер, 2011, р. 251-256).

Як ще в 1934 році зауважив А. Волошин, «ні один батько, ні одна мати не буде собі бажати, щоби дитину мучили в школі язиком, яким говорять лиш в краях од нас на тисячі кілометрів далеко лежачих. [...] Оба наші культурні напрями повинні глядати не те, що розбиває нас, не слухати тих, котрі з особистих рахунків або в службах чужих інтересів розбивають нас, але їти по приказах любви!» (Мишанич ред., 2002).

8. Підсумки

Свої зобов'язання щодо запровадження автономії Чехословаччина не виконувала аж до осені 1938 року – переважно покликаючись на відсталість регіону, що залишалася ще з часів Австро-Угорщини – хоча це було зафіксовано ще в Конституції 1920 року. Попри це особливий статус Підкарпатської Русі в межах держави підтримувався протягом 1920-30 років. Тільки в 1927 році після запровадження адміністративної реформи було з наступного року передбачено ввести в Підкарпатській Русі уніфіковану з іншими частинами країни систему державно-адміністративного управління, однак паралельно край зберіг введenu ще в 1920 році посаду губернатора. Ця посада була більше символічною, адже до 1937 року не були навіть чітко врегульовані її повноваження.

На території сучасного Закарпаття у період Чехословацької Республіки влада уможливила використання руської мови в офіційних сферах у місцях з абсолютною руською більшістю, незважаючи на те, що автономія на практиці не була реалізована. З мовно-політичної точки зору мову більшості населення, а саме східних слов'ян, можна було використовувати як офіційну, практично майже на одному рівні з державною мовою (чехословацькою/чеською) на територіях тих районних судів (округів), де частка руського населення досягала 20%. І хоча ні руські жителі не були повною мірою задоволені мовно-політичним становищем, до найбільшої мовної проблеми епохи призвели не мовно-політичні питання, а питання мовного планування, тісно пов'язані з мовною політикою. Серед закарпатських слов'ян, починаючи з кінця XIX – початку XX століття, перетинаються багато мовних напрямків. У досліджуваному періоді теж не було єдиної точки зору на мови.

Чеський письменник Іван Ольбрахт, який назвав край Срібною Землею, а також «безіменною землею», у 1931 році відзначав: «На Підкарпатській Русі

триває боротьба. Її мета – перетворити русинський народ у націю та дати йому назву. [...] Той, хто хоча б трохи ретельніше за туристів пройшовся краєм та вивчив його, не може сумніватися в українській перемозі. [...] Чому має перемогти українська мова? З кількох дуже серйозних причин. По-перше, тому, що народ дуже погано або зовсім не розуміє російської, натомість українська дуже близька до місцевих говорів. По-друге, тому, що провідники українського руху войовничі, винахідливі і завдяки тому, що частково емігрували сюди з Польщі, [...] є політично підкованими». А, по-третє, цей напрям підтримує молодь та більші політичні партії» (Olbracht, 1932).

У чехословацьку добу держава відповідно до демократичного устрою надавала на Підкарпатській Русі, крім руської національної свідомості, можливості – значно більші, ніж у попередню епоху – і для інших культурних та політичних напрямів. Так, поряд з русинофільським напрямом посилилася і проукраїнська орієнтація, настільки, що в період другої Чехословацької Республіки влада потрапила саме до проукраїнських політичних сил. 22 листопада 1938 року в Празі був проголосований, а вже 25 листопада набув чинності Закон №328 «Про автономію Підкарпатської Русі». Законодавчий акт складався всього з чотирьох параграфів і був підготовлений за зразком закону про словацьку автономію. прем'єр-міністром став Августин Волошин, який за короткий час надав українській мові статус офіційної.

Література

1. Beneš, Edvard 1916. *Détruisez l' Autriche-Hongrie: La Martyre des Tcehegoslovaques a travers histoire*. Paris, Librairie Delagrave.
2. Birčák, Volodimir 1936. *Dnešní stav podkarpatské literatury in Podkarpatská Rus. Sborník hospodářského, kulturního a politického poznání Podkarpatské Rusi*. Bratislava, Podkarpatskoruské nakladatelství Josef Stejskal.
3. Brown, Geoffrey – Maxwell, Alexander 2016. Czechoslovak Ruthenia's 1925 Latinization campaign as the heritage of nineteenth-century Slavism. *Nationalities Papers*, Vol. 44., Issue 6. 952–953. p.
4. Clyne, Michael 2003. Language Planning. Overview. In Frawley, William J. (ed.): *International Encyclopedia of Linguistics*. Vol. 2. Oxford University Press, 409–412. p.
5. Dérer, Ivan 1938. *The Unity of the Czechs and Slovaks*. Prague, Orbis.
6. Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *Word*, Vol. XV. 325–340. p.
7. Ferguson, Charles A. 1975. Diglossia. In Pap Mária – Szépe, György (szerk.): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai írások*. Budapest, Gondolat, 291–317. p.
8. Gerovskij, Georgij 1927. Review of Ivan Pan'kevič, Hramatyka rus'koho jazyka. *Slavia*, Issue 6.
9. Grin, François 2003. *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

10. Haugen, Einar 1983. The implementation of corpus planning: Theory and Practice. In Cobarrubias, Juan – Fishman, Joshua A. (eds.): *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin – New York – Amsterdam, Mouton, 269–289. p.
11. Haugen, Einar 1987. Language Planning. In Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. (eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 1. Berlin, Walter de Gruyter, 626–637. p.
12. Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
13. Kollár, Ján 1844. *Über die Wechselseitigkeit zwischen den verschiedenen Stämmen und undarten der slawischen Nation*. Leipzig, Otto Wigand.
14. Mesthrie, Rajend – Swann, Joan – Deumert, Ana – Leap, William L. 2009. *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
15. Michela, Miroslav 2016. *Trianon labirintusaiban. Történelem, emlékezetpolitika, és párhuzamos történetek Szlovákiában és Magyarországon*. Békéscsaba – Budapest, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete – MTA BTK Történettudományi Intézet.
16. Moravčík, Ján 1862. Úvahy o budúcom postaveniu slovenského národa v Uhrách. *Pešťbudínské vedomosti*, Issue 2.
17. Olbracht, Ivan 1932. *Země bez jména: reportáže z Podkarpatska*. Praha, Otto Girgal.
18. Paňkevič, Ivan 1923. Jazyková otázka v Podkarpatské Rusi. In Chmelař, Josef – Klíma, Stanislav – Nečas Jaroslav (red.) *Podkarpatská Rus: Obraz poměrů přírodních, hospodářských, politických, církevních, jazykových a osvětových*. Praha, Orbis, 130–150. p.
19. Pomichál Richárd 2007. Csehszlovákia és Magyarország viszonya az 1920-as években. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, Vol. IX., Issue 2. 63–85. p.
20. Romsics Ignác 2000. *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris.
21. Sándor Klára 2006. *Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés*. In: Kiefer, Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 959–995. p.
22. Simon Attila 2009. *Telepések és telepés falvak Dél-Szlovákiában a két világháború között*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet.
23. Szalay Zoltán 2011. Kisebbségi nyelvi jogok Szlovákiában az 1918–1968 közötti időszakban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, Vol. XIII., Issue 3. 81–96. p.
24. Szarka László 2004. Volt-e reformalternatíva? A Habsburgmonarchia felbomlása. *Rubicon*, Vol. XV., Issue 10. 17–23. p.
25. Szépe György – Derényi, András (szerk.) 1999. *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest, Corvina.
26. Tichý, František 1938. *Vývoj současného spisovného jazyka na Podkarpatské Rusi*. Praha, Orbis.
27. Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 1998. *Nyelvi tervezés*. Budapest, Universitas.
28. Tomášek, Ján 1841. *Der Sprachkampf in Ungarn*. Zagreb, Ljudevit Gaj.
29. Trudgill, Peter 2003. *A Glossary of Sociolinguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press
30. Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris – Századvég.
31. Zeman, Zbyněk 2000. *Edvard Beneš – politický životopis*. Praha, Mladá fronta.
32. Белей, Мар'яна 2010. До характеристики еволюції поглядів Августина Волошина як граматиста і методиста мови. *Сучасні проблеми мово-знавства та літературознавства: Збірник наукових праць*. Vol. 14. Ужгород, Говерла.

33. Бірчак, Володимир 1924. *Августин Волошин: єго жытя и дьяльнѡсть: З нагоди 50 лѣтних уродин и 25 лѣтнѡгь праць*. Ужгородѣ, Унію.
34. Волошин, Августин 1921. *О письменном язичѣ Подкарпатских русинов*. Ужгород, Унію.
35. Геровский, Алексей 1977. Борьба чешского правительства с русским языком. In *Пути истории. Общерусское национальное, духовное и культурное единство на основании данных науки и техники*. Vol. II. Нью-Йорк, Изд-во Свободного слова Карпатской Руси, 93–124. p.
36. Гренджа-Донський, Василь 1938. *Один чи два народи*. Українське слово, 13 квітня 1938 р.
37. Гусьнай, Игорь 1921. *Языковий вопрос в Подкарпатской Руси*. Пряшевѣ, Книгопечатня Св. Николая».
38. Думнич, Юрій 2009. *Українізація школи на Подкарпатській Русі пуд час Чехословацького періода*. Ужгород, Видавельство В. Падыяка.
39. Капраль, Михаил 2003. Русский язык в Подкарпатье (1938–1944). *Studia Russica*, Vol. XX. 176–182. p.
40. Капраль, Михаил 2008. Языковая ситуация в Подкарпатье 1938–1944 гг. *Slavica Tartuensia*, Vol. VIII. 178–195. p.
41. Кляц, Маріанна 2001. *Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919–1939)*. Ужгород, Видаництво В. Падыяка.
42. Левенець, Юрій та ін. (ред.) 2008. *Закарпаття в етнополітичному вимірі*. Київ, ІПЕНД ім. І. Ф. Кураса.
43. Магочій, Павло Роберт 1994. *Подкарпатська Русь: формування національної самосвідомості (1848–1948)*. Ужгород, Поличка «Карпатського краю».
44. Маляр, Л. 2008. Українська література на сторінках шкільних підручників А. Волошина та О. Маркуша. Науковий вісник Ужгородського університету. *Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Вип. 18. 30–35. p.
45. Мишанич, Олекса (ред.) 2002. *Волошин А. І. Вибрані твори*. Ужгород, Видавництво Закарпаття.
46. Мозер, Міхаель 2009. „Грамматика руського языка” Івана Панькевича та Галицька українська мова в Подкарпатті. In *Копорова, Кветослава (ред.): Studium Carpatho-Ruthenorum 2009. Штудії з карпаторусиністики*. Пряшів, Пряшівська універзіта в Пряшові – Інститут русинського языка і культуры, 68–93. p.
47. Мозер, Міхаель 2011. Шляхи українізації: *Подкарпаття за міжвоєнної доби – перші грамматики української мови*. In *Zoltán, András (szerk.): In memoriam István Udvari (1950–2005)*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 247–276. p.
48. Мушинка, Микола 2012. Документи свідчать... (3) Закарпаття онлайн, 1 березня 2012 р. (<https://zakarpattya.net.ua/Special/93619-Dokumenty-vid%20%ACchat-%E2%80%A6-3> Завантажено: 1 травня 2023 р.).
49. Недзѣльскій, Евгений 1932. *Очеркъ карпаторусской литературы*. Ужгородѣ, Изданіе Подкарпаторусскаго Народопрѡсвѣтительнаго Союза.
50. Павловичъ, Н. 1926. *Русская культура и Подкарпатская Русь*. Ужгородѣ, Культурно-просветительное общество имени Александра Духновича.

51. Панькевич, Іван 1938. *Українські говори Підкарпатської Русі і сумежних областей*. Praha, Orbis.
52. Плішкова, Анна 2008. *Русинський язык на Словенску (Короткий нарис історії і сучасности)*. Пряшів, Світовий конгрес Русинів.
53. Пушкаш, Андрей 2006. *Цивілізація или варварство: Закарпатьє 1918–1945*. Москва, Інститут славянознавства РАН – Издательство Европа.
54. Раннунт, Март 2004. *Пособие по языковой политике*. Tallinn, Tallin Pedagogical University.
55. Стрипський К. 1930. *Языкъ литературной традиції Подкарпатской Русі*. Ужгород, Типографія Школьної Помощи.
56. Тіхий, Ф. 1996. *Розвиток сучасної літературної мови на Підкарпатській Русі*. Ужгород.
57. Ференц, Надія 1993. *В. Гренджа-Донський про мову закарпатців*. In Галас, Б. (ред.): *Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні*. Ужгород, Патент, 314–320. р.
58. Shevelov, George Y. 1987. The Language Question in the Ukraine in the Twentieth Century (1900–1941). *Harvard Ukrainian Studies*, Vol. XI., Issue 1–2. 118–224. р.
59. Шевельов Ю. 1987. *Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941)*. Стан і статус. Київ, Сучасність.
60. URL: *History of Censuses*. Czech Statistical Office. (<http://www.czso.cz/> Завантажено: 1 травня 2023 р.).

References

1. Beneš, Edvard, 1916. Détruisez l' Autriche-Hongrie: La Martyre des Tcehegoslovaques a travers histoire. Paris, Librairie Delagrave. (In France)
2. Birčák, Volodimir, 1936. *Dnešní stav podkarpatské literatury in Podkarpatská Rus. Sborník hospodářského, kulturního a politického poznání Podkarpatské Rusi [The present state of Subcarpathian literature in Podkarpatska Rus. A collection of economic, cultural and political knowledge of Subcarpathian Rus]*. Bratislava, Podkarpatskoruské nakladatelství Josef Stejskal. (In Czech)
3. Brown, Geoffrey – Maxwell, Alexander, 2016. Czechoslovak Ruthenia's 1925 Latinization campaign as the heritage of nineteenth-century Slavism. *Nationalities Papers*, Vol. 44., Issue 6. 952–953. p. (In English)
4. Clyne, Michael, 2003. Language Planning. Overview. In Frawley, William J. (ed.): *International Encyclopedia of Linguistics*. Vol. 2. Oxford University Press, 409–412. p. (In English)
5. Dérer, Ivan, 1938. *The Unity of the Czechs and Slovaks*. Prague, Orbis. (In English)
6. Ferguson, Charles, A. 1959. *Diglossia*. Word, Vol. XV. 325–340. p. (In English)
7. Ferguson, Charles A., 1975. *Diglossia [Diglossia]*. In Pap Mária – Szépe, György (szerk.): *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai írások [Society and language use. Sociolinguistic writings]*. Budapest, Gondolat, 291–317. p. (In Hungarian)
8. Gerovskij, Georgij, 1927. Review of Ivan Pan'kevič, *Hramatyka rus'koho jazyka. Slavia*, Issue 6. (In English)

9. Grin, François, 2003. Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages. Basingstoke, Palgrave Macmillan. (In English)
10. Haugen, Einar, 1983. *The implementation of corpus planning: Theory and Practice*. In Cobarrubias, Juan – Fishman, Joshua A. (eds.): Progress in language planning. International perspectives. Berlin – New York – Amsterdam, Mouton, 269–289. p. (In English)
11. Haugen, Einar, 1987. Language Planning. In Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. (eds.) Sociolinguistics. *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Vol. 1. Berlin, Walter de Gruyter, 626–637. p. (In English)
12. Kiss, János, 1995. *Társadalom és nyelvhasználat [Society and language use]*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (In Hungarian)
13. Kollár, Ján, 1844. *Über die Wechselseitigkeit zwischen den verschiedenen Stämmen und undarten der slawischen Nation*. Leipzig, Otto Wigand. (In German)
14. Mesthrie, Rajend – Swann, Joan – Deumert, Ana – Leap, William L., 2009. *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press. (In English)
15. Michela, Miroslav 2016. *Trianon labirintusaiban. Történelem, emlékezetpolitika, és párhuzamos történetek Szlovákiában és Magyarországon [The labyrinths of Trianon. History, memory politics and parallel histories in Slovakia and Hungary]*. Békéscsaba – Budapest, Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete – MTA BTK Történettudományi Intézet. (In Hungarian)
16. Moravčík, Ján 1862. *Úvahy o budúcom postaveniu slovenského národa v Uhrách [Reflections on the future position of the Slovak nation in Hungary]*. Pešťbudínské vedomosti, Issue 2. (In Slovak)
17. Olbracht, Ivan 1932. *Země bez jména: reportáže z Podkarpatska [Land without a name: reports from Subcarpathia]*. Praha, Otto Girgal. (In Czech)
18. Paňkevič, Ivan 1923. *Jazyková otázka v Podkarpatské Rusi [The Language Question in Subcarpathian Rus]*. In Chmelař, Josef – Klíma, Stanislav – Nečas Jaroslav (red.): *Podkarpatská Rus: Obraz poměrů přírodních, hospodářských, politických, církevních, jazykových a osvětových [Subcarpathian Rus: A picture of natural, economic, political, ecclesiastical, linguistic and educational conditions]*. Praha, Orbis, 130–150. p. (In Slovak)
19. Pomichál, Richárd 2007. *Csehszlovákia és Magyarország viszonya az 1920-as években [Relations between Czechoslovakia and Hungary in the 1920s]*. Fórum Társadalomtudományi Szemle, Vol. IX., Issue 2. 63–85. p. (In Hungarian)
20. Romsics, Ignác 2000. *Magyarország története a XX. században [History of Hungary in the 20th century]*. Budapest, Osiris. (In Hungarian)
21. Sándor, Klára 2006. *Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés [Language planning, language policy, language teaching]*. In Kiefer, Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv [Hungarian language]*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 959–995. p. (In Hungarian)
22. Simon, Attila 2009. *Telepések és telepes falvak Dél-Szlovákiában a két világháború között [Settlements and settler villages in southern Slovakia between the two world wars]*. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet. (In Hungarian)

23. Szalay, Zoltán 2011. Kisebbségi nyelvi jogok Szlovákiában az 1918–1968 közötti időszakban [Minority language rights in Slovakia in the period 1918–1968]. Fórum Társadalomtudományi Szemle, Vol. XIII., Issue 3. 81–96. p. (In Hungarian)
24. Szarka, László 2004. Volt-e reformalternatíva? A Habsburgmonarchia felbomlása [Was there a reform alternative? The break-up of the Habsburg Monarchy]. Rubicon, Vol. XV., Issue 10. 17–23. p. (In Hungarian)
25. Szépe, György – Derényi, András (szerk.) 1999. Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások [Language, power, equality. Writings on language policy]. Budapest, Corvina. (In Hungarian)
26. Tichý, František 1938. Vývoj současného spisovného jazyka na Podkarpatské Rusi [The Development of the Contemporary Written Language in Subcarpathian Rus']. Praha, Orbis. (In Slovak)
27. Tolcsvai Nagy, Gábor (szerk.) 1998. Nyelvi tervezés [Language planning]. Budapest, Universitas. (In Hungarian)
28. Tomášek, Ján 1841. Der Sprachkampf in Ungarn. Zagreb, Ljudevit Gaj. (In German)
29. Trudgill, Peter 2003. A Glossary of Sociolinguistics. Edinburgh, Edinburgh University Press. (In English)
30. Wardhaugh, Ronald 1995. Szociolingvisztika [Sociolinguistics]. Budapest, Osiris – Századvég. (In Hungarian)
31. Zeman, Zbyněk 2000. Edvard Beneš – politický životopis [Edvard Beneš – political biography]. Praha, Mladá fronta. (In Slovak)
32. Белей, Мар'яна 2010. До характеристики еволюції поглядів Августина Волошина як граматики і методиста мови [On the Evolution of Augustine Voloshyn's Views as a Grammarian and Language Methodologist]. In Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства: Збірник наукових праць. Vol. 14. Ужгород, Говерла. (In Ukrainian)
33. Бірчак, Володимир 1924. Августин Волошин: его життя и діяльність: З нагоди 50 літніх уродин и 25 літньої праці [Augustine Voloshin: his life and work: On the occasion of 50 years of birth and 25 years of work]. Ужгород, Уніо. (In Ukrainian)
34. Волошин, Августин 1921. О письменном язичѣ Підкарпатських русинів [On the written language of Subcarpathian Rusyns]. Ужгород, Уніо. (In Ukrainian)
35. Геровский, Алексей 1977. Борьба чешского правительства с русским языком [The Czech government's struggle with the Russian language]. In Путиями истории. Общерусское национальное, духовное и культурное единство на основании данных науки и техники. Vol. II. Нью-Йорк, Изд-во Свободного слова Карпатской Руси, 93–124. p. (In Ukrainian)
36. Гренджа-Донський, Василь 1938. Один чи два народи [One or two nations]. Українське слово, 13 квітня 1938 р. (In Ukrainian)
37. Гусьнай, Игорь 1921. Языковый вопрос в Подкарпатской Руси [The language issue in Podkarpackie Rus']. Пряшев, Книгопечатня Св. Николая». (In Ukrainian)
38. Думнич, Юрій 2009. Українізація школи на Пудкарпатській Русі пуд час Чехословацького періода [Ukrainianisation of schools in Podkarpathian Rus during the Czechoslovak period]. Ужгород, Видавельство В. Падыка. (In Ukrainian)

39. Капраль, Михаил 2003. Русский язык в Подкарпатье (1938–1944) [Russian language in Subcarpathia (1938–1944)]. *Studia Russica*, Vol. XX. 176–182. p. (In Russian)
40. Капраль, Михаил 2008. Языковая ситуация в Подкарпатье 1938–1944 гг. [Language situation in Subcarpathia 1938–1944]. *Slavica Tartuensis*, Vol. VIII. 178–195. p. (In Russian)
41. Кляп, Маріанна 2001. [Pedagogical, Educational and Cultural Activities of Augustyn Voloshyn in the Interwar Period (1919–1939)]. Ужгород, Видаництво В. Падяка. (In English)
42. Левенець, Юрій та ін. (ред.) 2008. Закарпаття в етнополітичному вимірі [Transcarpathia in the ethno-political dimension]. Київ, ІПЕНД ім. І. Ф. Кураса. (In Ukrainian)
43. Маґочій, Павло Роберт 1994. *Підкарпатська Русь: формування національної самосвідомості (1848–1948)* [Subcarpathian Rus: formation of national identity (1848–1948)]. Ужгород, Поличка «Карпатського краю». (In Ukrainian)
44. Маляр, Л. 2008. Українська література на сторінках шкільних підручників А. Волошина та О. Маркуша [Ukrainian Literature in School Textbooks by A. Voloshyn and O. Markush]. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Вип. 18. 30–35. p. (In Ukrainian)
45. Мишанич, Олекса (ред.) 2002. Волошин А. І. Вибрані твори [Voloshyn A. I. Selected works]. Ужгород, Видавництво Закарпаття. (In Ukrainian)
46. Мозер, Міхаель 2009. „Грамматика русского языка” Ивана Панькевича та Галицька українська мова в Підкарпатті [Ivan Pankiewicz's "Grammar of the Russian Language" and the Galician Ukrainian Language in Subcarpathia]. In Копорова, Кветослава (ред.): *Studium Carpato-Ruthenorum 2009. Штудії з карпаторусиністики*. Пряшів, Пряшівська універзіта в Пряшові – Інститут русинського язика і культури, 68–93. p. (In Ukrainian)
47. Мозер, Міхаель 2011. Шляхи українізації: Підкарпаття за міжвоєнної доби – перші граматики української мови [Ways of Ukrainisation: Subcarpathia in the interwar period - the first grammars of the Ukrainian language]. In Zoltán, András (szerk.): *In memoriam István Udvari (1950–2005)*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke, 247–276. p. (In Ukrainian)
48. Мушинка, Микола 2012. Документи свідчать... (3) [The documents show... (3)]. Закарпаття онлайн, 1 березня 2012 р. (<https://zakarpattya.net.ua/Special/93619-Dokumenty-svid%20-%ACchat%20%80%A6-3>) Завантажено: 1 травня 2023 р.). (In Ukrainian)
49. Недз'яльскій, Євгеній 1932. Очеркъ карпаторусской литературы [Essay of Carpathorussian literature]. Ужгородъ, Изданіе Подкарпаторусскаго Народопроевѣтительнаго Союза. (In Ukrainian)
50. Павловичъ, Н. 1926. Русская культура и Подкарпатская Русь [Russian culture and Podkarpackie Rus']. Ужгородъ, Культурно-просветительное общество имени Александра Духновича. (In Russian)
51. Панькевич, Иван 1938. Українські говори Підкарпатської Русі і сумежних областей [Ukrainian dialects of Subcarpathian Rus and neighbouring areas]. Praha, Orbis. (In Ukrainian)

52. Плішкова, Анна 2008. Русинський язык на Словенску (Короткий нарис історії і сучасности) [The Rusyn Language in Slovenia (A Brief Essay of History and Modernity)]. Пряшів, Світовий конгрес Русинів. (In Russian)
53. Пушкаш, Андрей 2006. Цивілізація или варварство: Закарпатьє 1918–1945 [Civilisation or Barbarism: Transcarpathia 1918–1945]. Москва, Інститут славянознавства РАН – Издательство Европа. (In Ukrainian)
54. Раннут, Март 2004. Пособие по языковой политике [Manual on Language Policy]. Tallinn, Tallin Pedagogical University. (In Ukrainian)
55. Стрипський, Константинъ 1930. Языкъ литературной традицій Подкарпатской Руси [The language of the literary tradition of Supcarpathian Rus']. Ужгородъ, Типографія Школной Помощи. (In Russian)
56. Тіхий, Ф. 1996. Розвиток сучасної літературної мови на Підкарпатській Русі [Development of the Modern Literary Language in Subcarpathian Rus]. Ужгород. (In Ukrainian)
57. Ференц, Надія 1993. В. Гренджа-Донський про мову закарпатців [V. Grendzha-Donsky on the language of Transcarpathians]. In Галас, Б. (ред.): Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні [The Ukrainian language in Transcarpathia in the past and today]. Ужгород, Патент, 314–320. p. (In Ukrainian)
58. Shevelov, George Y. 1987. The Language Question in the Ukraine in the Twentieth Century (1900–1941). Harvard Ukrainian Studies, Vol. XI., Issue 1–2. 118–224. p. (In English)
59. Шевельов Ю. 1987. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус [The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century (1900–1941). Condition and status]. Київ, Сучасність. (In Ukrainian)
60. URL1: History of Censuses. Czech Statistical Office. (<http://www.czso.cz/> Завантажено: 1 травня 2023 р.). (In English)

До питання мовної політики та мовного планування на Закарпатті у період Першої Чехословацької Республіки

Чілла Фединець, доктор філософії, старший науковий співробітник Інституту досліджень меншин Центру соціальних наук, fedinec.csilla@tk.hu, ORCID: 0000-0002-9156-9002

Степан Черничко, доктор з гуманітарних наук (філологія), професор кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II та Університету Паннонія, csernicsko.istvan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-4512-988X

Поняття «державна мова», «офіційна мова» і «мова меншини» не мають загальноприйнятого визначення у міжнародному праві. У Центральній та Східній Європі зазвичай державною визнають мову більшості населення конкретної країни, у якій вона виконує і функцію офіційної. У міжвоєнній Чехословаччині Закон «Про мову» 1920 року передбачив можливість поряд із державною мовою використовувати на території Підкарпатської Русі у сфері державного управління, культури, освіти мову

слов'янського населення, яке складало абсолютну більшість у регіоні. Таким способом їм забезпечили більший ступінь політичної, культурної та мовної автономії, ніж будь-коли раніше. Але ця мовна свобода також винесла на поверхню практичні проблеми. Насамперед, у цей період існувало три літературні варіанти мови, які мали роль офіційної в регіоні. У статті проаналізовано ставлення державних керівників і місцевих інтелектуалів до цих мовних варіантів.

Ключові слова: мовна політика, мовне планування, офіційна мова, мовні варіанти, Закарпаття, період між двома світовими війнами

Issues of language policy and language planning in Transcarpathia during the first Czechoslovak Republic

Csilla Fedinec, PhD, Senior Research Fellow of the Institute of Minority Studies at the HUN-REN Centre for Social Sciences, fedinec.csilla@tk.hu, ORCID: 0000-0002-9156-9002

István Cserniczkó, Doctor of Humanities (Philology), Professor of the Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, University of Pannonia, cserniczko.istvan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-4512-988X

The concepts of state language, official language, and minority language do not have a generally accepted definition in international law. In Central and Eastern Europe, the state language is usually the language of the majority of the population of a particular country, in which it also serves as the official language. In interwar Czechoslovakia, the 1920 Language Law allowed the use of the language of the Slavic population, which constituted the absolute majority in the territory of Transcarpathia, as the official language in administration, office work, culture and education, granting the region's Slavs a greater degree of political, cultural and linguistic autonomy than they had ever enjoyed. But this linguistic freedom also brought practical problems to the surface. First of all, during this period there were three standard versions of the language adopted as the official language of the region. This article analyses the attitudes of the state and local intellectuals towards these language variants.

Keywords: language policy, language planning, official language, language variants, Transcarpathia, the period between the two world wars

A nyelvpolitika és a nyelvtervezés néhány aspektusa Kárpátalján az első Csehszlovák Köztársaság időszakában

Fedinec Csilla, PhD, HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet, tudományos főmunkatárs, fedinec.csilla@tk.hu, ORCID: 0000-0002-9156-9002

Cserniczkó István, az MTA doktora, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, Pannon Egyetem, professzor, cserniczko.istvan@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0003-4512-988X

Az államnyelv, a hivatalos nyelv és a kisebbségi nyelv fogalmának nincs általánosan elfogadott meghatározása a nemzetközi jogban. Közép- és Kelet-Európában az államnyelv általában az adott ország lakossága többségének nyelve, amely egyben hivatalos nyelv is. A két világháború közötti Csehszlovákiában az 1920. évi nyelvtörvény lehetővé tette az államnyelv mellett a Kárpátalja területén abszolút többséget alkotó szláv népesség nyelvének használatát a közigazgatásban, a hivatalokban, a kultúrában és az oktatásban is, nagyobb fokú politikai, kulturális és nyelvi önállóságot biztosítva a régióbanélő szlávoknak, mint amelyet azok valaha is élveztek. Ez a nyelvi szabadság azonban gyakorlati problémákat is a felszínre hozott. Elsősorban azt, hogy a régióban hivatalos nyelvként elfogadott nyelvnek három sztenderd változata volt használatos ebben az időszakban. A tanulmányban az államnak és a helyi értelmiség képviselőinek ezekhez a nyelvváltozatokhoz való viszonyát elemezzük.

Kulcsszavak: *nyelvpolitika, nyelvi tervezés, hivatalos nyelv, nyelvváltozatok, Kárpátalja, a két világháború közötti időszak*

УДК 342.72(436)

DOI 10.58423/2786-6726/2023-2-120-132

Gergely Hladonik

Austrian Language Policy on the rights to mother tongue education

1. Introduction

Conducting language policy and planning (LPP) in Austria involves the following aspects:

- a) The safeguarding of the state language
- b) Policy of promoting minority languages or dialects
- c) Granting education for all recognised minorities

The first aspect highlights on the protection of the national language. The second on the importance of recognizing minority languages and the third promotes the study of minority languages on all levels.

The country's goals and methods of language policy regarding the protection and promotion of minorities are recorded in The Austrian Federal Constitution. Apart from the protection of the national language, Austria's language policy involves the protection of minority languages too. In general, Austria's system for preserving and maintaining minority languages is effective. These protections are fixed and specialized in the European Charter for Regional or Minority Languages. The European Charter for Regional or Minority Languages is a treaty of the Council of Europe putting obligations on its states parties to protect and promote the country's traditional minority languages in all fields of public life: education, judicial authorities, administrative authorities and public services, media, cultural activities and facilities, economic and social life, and transfrontier exchanges.

Austria signed The European Charter for Regional and Minority Languages on 5 November 1992 and ratified it on 28 June 2001. The Charter entered into force in Austria on 1 October 2001.

In 2023 Austria submitted its fifth evaluation report. The fifth evaluation report is based on the political and legal situation of Austria.

2. Language Policy in Austria

Austria's language policies and legislations significantly impact the German state language and the indigenous minority languages. Article 8 Paragraph 1 of the

Federal Constitution of Austria includes the most noteworthy law, which was expended with Paragraph 2 in 2000.

In 2005 Paragraph 3 was added as well. The first paragraph recognises the German language as the state language; the second paragraph specifically states the rights of linguistic minorities while the third paragraph acknowledges Austrian Sign Language (ÖGS)¹:

- Article 8 (1) *“The German language is, without prejudice to the rights established by Federal Constitutional Law, the State language of the Republic.”*
- Article 8 (2) *“The Republic (Federation, Länder and Municipalities) acknowledges the grown linguistic and cultural diversity that finds its expression in the autochthonous ethnic groups. Language and culture, existence and preservation of these ethnic groups shall be respected, secured and fostered.”*
- Article 8 (3) *“Austrian Sign Language is recognised as an independent language.”*

According to Article 8 (1) of Federal Constitutional Law, the German language is the official language of the Republic of Austria. Article 8 (2) acknowledges the long-standing linguistic and cultural variety of The Republic of Austria, which is expressed in Austria's indigenous ethnic communities. The existence and preservation of ethnic groups are to be respected, safeguarded, and promoted. Article 8 (3) recognizes in law The Österreichische Gebärdensprache (ÖGS, the Austrian Sign Language) a language in its own right.

Documents, legislations and main institutional structures have been implemented in Austria since the 1980s. The development and increased language policy activities continued in the 1990s after the political changes in Europe. Large number of projects and regulations altered Austria's language policies which are still relevant today.

The main bodies responsible for the development were the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research, school administration bodies in various regions, universities and NGOs²:

- the Kulturkontakt was founded by the former Austrian Ministry of Education, Science and Art
- in 1993 a section called Kultur und Sprache (culture and language) was established

¹ The Federal Constitution of Austria. Available at: https://www.ris.bka.gv.at/-/Dokumente/ErV/ERV_1930_1/ERV_1930_1.pdf (Last accessed: 2023 August 15)

² The Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research. Available at: <https://www.bmbwf.gv.at/en.html>. Last accessed: 2023 August 15

- in 1994 as the European Centre for Modern Languages (ECML) was established
 - Vienna Bilingual Schooling – association of schools formed
 - the development of a specifically Austrian language diploma in German as a Foreign Language (DaF, Deutsch als Fremdsprache) called österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)
 - the signing of The European Charter for Regional and Minority Languages
 - becoming members of the European Union in 1995
 - EU project at Vienna University in 2001 on the future of European multilingualism
 - ratification of The European Charter for Regional and Minority Languages
- Austria has actively participated in European language projects and innovations and this activity continued since the accession to the European Union.

Austria signed The European Charter for Regional and Minority Languages on 5 November 1992 and ratified it on 28 June 2001. The Charter entered into force in Austria on 1 October 2001.

The promotion of minority languages has been included in the new agreement according to Article 15A of the Austrian Federal Constitution between the federation and the Länder (regions of Austria) with respect to pre-school education¹.

A new curriculum for schools has been adopted in order to protect and promote understanding of the history and culture of ethnic minorities and groups. By these regulations the main aim of the country is to create an environment where all conditions are given to respect and appreciate diversity, highlighting on the importance of multilingualism.

3. Minorities in Austria

The recent census held in 2001 in Austria show that Austria is a multilingual country. German is the main language among 88,6% of the population, 8,6% speak German and other languages while 2,8% spoke other languages. The population of Austria is 8.9 million and 1.5% represent the indigenous minorities. According to legal provisions, six indigenous ethnic minorities are recognised: Slovenians, Croats, Hungarians, Czechs, Slovaks and Roma. These ethnic minorities can be found in the following territories of Austria:

- the Croatian ethnic group in Burgenland
- the Slovenian group(s) in Carinthia and Styria
- the Hungarian group in Burgenland and in Vienna; Hungarians lives in Burgenland, in and around the areas of Oberpullendorf/Felsőpulya, Oberwart/Felsőőr, Siget in der Wart/Őrisziget and Unterwart/Alsóőr
- the Czech group in Vienna

- the Slovakian ethnic group in Vienna

The Austrian Federal Constitution mandates that ethnic communities residing in Austria be respected and supported.

In 1992 Austria promoted the idea that an International organization (Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities) should be established which protect the right of minorities. This International organization would assure ethnic minorities to practice their own language, culture and religion.

On July 1st, 1998, Austria ratified the Council of Europe's Framework Convention for the Protection of National Minorities, which requires nations to take action to protect and support national minorities. The ratification of the Framework was the first milestone in the protection of minorities on the European level in Austria. The implementation of the Framework is monitored by The Committee of Ministers of the Council of Europe. The main aim of the Committee is to guarantee *“full and complete information on legal provisions and other measures which they may have taken to realise principles laid down in this Framework Convention”*. (Fiala-Butora, 2018)

Another important document of the European Council, regarding the protection of minorities, is The European Charter for Regional and Minority Languages. The Charter's main aim is to protect historically grown regional and minority languages as a common European heritage and to give support to Europe's cultural variety and richness.

Austria delivered the first state report in 2002 and has already submitted its fifth report in 2021.

Table 1: Monitoring of the application of the Charter in Austria

	State Report	Committee of Experts' Evaluation and Recommendations	Committee of Ministers' Recommendation
Report 1	01 10 2002	16 06 2004	19 01 2005
Report 2	12 12 2007	10 09 2008	11 03 2009
Report 3	28 07 2011	18 06 2012	28 11 2012
Report 4	19 04 2017	22 11 2017	04 04 2018
Report 5	15 11 2021	15 03 2023	

Note: Data collected by author

4. Educational institutions of minorities in Austria

Burgenland-Croatian

In **Burgenland** the Minority School Act (Minderheitenschulgesetz)³ guarantees schooling at primary and secondary schools. Apart from guaranteeing teaching on these levels of education, teacher training is given as well. The registration of children for bilingual education on all of the previously mentioned levels happens with the help of the government.

The kindergarten law (Kindergartenfondsgesetz)⁴ is also a crucial document for safeguarding minorities. The kindergarten law has been in force since 1989, the law specifies the minimum amount of time for children to receive care in their own ethnic language.

There are members of the Croatian minority population all over Burgenland, with the exception of the vicinity of Jennersdorf. In the following administrative areas Croatian is used as an official language: Neusiedl/Niuzalj, Eisenstadt/Zeljezno, Mattersburg/Matrštof, Oberpullendorf/ Gornja Pulja, Oberwart/Borta und Güssing/Novi Grad.

In Carinthia minority education is available, however there are difficulties concerning the continuity of education. Teaching about cultural heritage and richness of their own culture and language is vital in minority schools in Burgenland and Carinthia. In Carinthia there are specific subjects dedicated to history and society.

In these two regions specific textbooks are provided, but still improvement is needed.

Kindergartens are available for minorities in Burgenland where apart from the minorities' language the government gives the opportunity to learn German. The organization at this level heavily relies on the municipality and the staff that is available.

In many primary schools Burgenland-Croatian is studied as a compulsory subject, in two primary schools it is learnt as an optional subject. At this level sometimes lower quality of education is noticeable and one of the biggest difficulties that it is not guaranteed to have bilingual education yearly.

At secondary level, there is one bilingual lower secondary school and two additional lower secondary schools with bilingual classes or instruction in specific subjects. In many gymnasiums Burgenland-Croatian is taught as a compulsory subject, but in several cases it is taught as an optional subject with grades or without grades.

³ The Minority School Act (Minderheitenschulgesetz). Available at: <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948>. Accessed on: 2023 August 18

⁴ The kindergarten law (Kindergartenfondsgesetz) Available at: <https://www.jusline.at/gesetz/k-kgfg/paragraf/9> Accessed on: 2023 August 18

Croatian is offered in vocational education as a required elective subject at one school, a subject in three schools, and an optional course with grades in another two institutions.

Burgenland-Croatian is a subject studied at the university level in Graz (Slavic studies), and equivalent courses are given in Vienna (Slavic studies).

Croatian is offered in vocational education as a required elective subject at one school, a subject in three schools, and an optional course with grades in another two institutions.

Burgenland-Croatian is a subject studied at the university level in Graz (Slavic studies), and equivalent courses are given in Vienna (Slavic studies).

Adult education and teacher trainings are provided by Private College of Education (Private Pädagogische Hochschule) in Burgenland.

Apart from Burgenland and Carinthia, bilingual education of Croatian can be found in Vienna. These lessons are provided through Saturday schools and are founded by local organizations and NGOs.

Czech

Large number of the Czech minority is situated in Vienna. The Czech minority is granted education for all levels with the help of the private association named Komenský. The Komenský provides educational possibilities from pre-school to university level.

Bilingual education is organized by the Komenský. Czech-German education is granted on all levels of education. The wages of teachers are guaranteed by the federal government, and the kindergarten, like all private kindergartens, receive subsidies from Vienna. Other costs, which are vital in the school's operating, are funded by government.

According to Czech speakers, the remainder of the school's operating costs are funded by government financing for ethnic groups dedicated to the Czech minority, with the Czech minority receiving the lion's share of this cash.

Apart from Vienna, there is only one other school which provides the opportunity to learn in Czech. On the university level Czech may be studied at the University of Vienna.

Hungarian

The Minority School Act in **Burgenland** ensures that all students have access to primary and secondary education. Additionally to ensuring instruction at these academic levels, teacher training is provided too. On each of the previously mentioned levels, the government assists in the registration of children for bilingual education. The kindergarten law is a vital piece of legislation for minorities' protection. Since it went into effect in 1989, the kindergarten law

establishes a minimum length of time for children to receive care in their native language.

Eight kindergartens are bilingual and Hungarian is used in these institutions. Unfortunately, the number of these kindergartens is low. In four primary schools which are bilingual, German and Hungarian are the language of instruction. In lower secondary education there are six institutions where Hungarian is taught as compulsory while in three other institutions it is taught as an optional subject. Among the Austrian gymnasiums, the gymnasium in Oberwart/Felsőőr offers bilingual education. Other gymnasiums teach Hungarian as a compulsory or as an optional subject.

In vocational education Hungarian is offered as a compulsory elective subject in four institutions, as a compulsory subject in one, and as an optional subject in one.

On university level, Hungarian can be studied at the University of Vienna and at the University of Graz. The Hungarian School Association in Vienna organizes bilingual pre-school education in Hungarian-German. Hungarian language courses are organized by the Association too. Further bilingual schools are in plan to be opened in the following years.

Romani

The ethnic group of Romani is mostly settled down in the territory of Burgenland but we can find other groups in the eastern part of Austria. The legal provision that governs the education of ethnic minorities (specifically for Romani) was set in force in 1993.

The teaching of the Romani minority is organized in the primary and secondary schools of Oberwart. Romani is taught as an optional subject after lessons without grades. Unfortunately, in the past years the number of students has decreased. Another challenge which the Romani community have to face is the lack of teaching materials and the number of teachers is critically low.

Romani is taught as "mother tongue instruction" in eight schools in Vienna.

Cross-border relations are maintained by Romani speakers, particularly with organizations in the Slovak Republic, Slovenia, and Hungary.

Slovak

Since 1992, the Slovak minority is recognised as an autochthonous minority. The Slovak minority is granted education for all levels with the help of the private association named Komenský. The Komensky is the only association which provides education for the Slovak minority. Apart from the mentioned association, Slovak is only taught in one other school in Austria. At the university level, Slovak may be studied at the University of Vienna as an optional subject.

Slovenian

The Slovenians are an ethnic group located in two geographically distinct sections of Austria: Styria and Carinthia. In Styria, Slovenians are mostly located in five villages of Radkersburger Winkel/Radgonski Kot, Leutschach and in the Soboth/Sobota area.

In Styria, there are no separate legislative rules governing their status as an ethnic minority. On the other hand in Carinthia both Slovene and German are official languages. In Carinthia there is a legal status which protects the usage of Slovenian language. The Minority School Act (Minderheitenschulgesetz)⁵ guarantees primary tuition and teaching at lower and upper secondary education levels. The registration of children for bilingual education on all of the previously mentioned levels happens with the help of the government. Furthermore, teacher training is provided as well. It is mandatory in Carinthia, that children are registered in bilingual schooling. Slovenian is taught at all levels of education in Carinthia.

The kindergarten law (Kindergartenfondsgesetz)⁶ establishes criteria for language pedagogy principles, as well as management organizations for bilingual or multilingual kindergartens. Most of the kindergartens receive funds by the Länder. In 2001 the Carinthian Kindergarten Fund Act has been passed which financially supports the bi- or multilingual kindergartens in the “settlement area of the Slovenian ethnic group”⁷

Table2. The availability of Educational Institutions for minorities in Austria

	Pre-school	Primary school	Secondary school	Technical/Vocational Education	Higher Education/University
Croatian	+	+	+	+	+
Czech	+	+	+	+	+
Hungarian	+	+	+	+	+
Romanian	+	+	+	-	-
Slovak	+	+	+	+	+
Slovenian	+	+	+	+	+

Note: Data collected by author

⁵ The Minority School Act (Minderheitenschulgesetz). Available at: <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948>. Accessed on: 2023 August 18

⁶ The kindergarten law (Kindergartenfondsgesetz) Available at: <https://www.jusline.at/gesetz/kgfg/paragraf/9> Accessed on: 2023 August 18

⁷ Early childhood education and care policy. Recommendations by the OECD. Available at: <https://www.oecd.org/austria/36472878.pdf>. Last accessed: 2023 August 19

5. Conclusion

In recent years positive developments could be seen in the protection and safeguard of ethnic groups and minority languages.

Raising awareness about ethnic minorities or groups should be essential in every country. Teaching cultural background for not just only members of minority groups would raise awareness of all people not just only in Austria. The primary goal is for the majority population to recognize that regional or minority language speakers contribute to the state's linguistic and cultural history through their many languages and cultures.

The promotion of ethnic groups and minority languages in Austria are handled by the Austrian Federal Constitution. Apart from the protecting laws in the Constitution, a new school curriculum has been adopted to protect and promote awareness of ethnic minorities and highlight on the importance of multilingualism.

Further measures were implemented in the promotion of minorities, one of these measures were the substantial raise of funding for the ethnic groups and minority languages.

Another positive sign of the safeguarding of minorities is that different private groups support financially the minorities. One of these associations is the private association named The Komenský School. For Slovak and Czech minorities teaching is provided with the help of this private association. The Komenský School provides financial support for schools of the minorities; however parents need to pay an additional fee.

In 2023 Austria submitted its fifth evaluation report. The fifth evaluation report is based on the political and legal situation of Austria. As it can be seen in the evaluation report Austria recognizes 6 national and ethnic minorities. In view of the collected data regarding rights to mother tongue education in Austria, the following changes should be recommended:

Burgenland-Croatian

- supplying a suitable number of teachers
- making available teacher training
- supplying the appropriate teaching materials
- increasing the weekly teaching hours
- raise awareness of the Croatian culture among the society

Czech

- the promotion of language education in Vienna
- funding of the Komenský School
- increasing the weekly teaching hours

- raise awareness of the Czech culture among the society
- the support of cultural activities

Hungarian

- providing adequate number of teachers
- making teacher training available
- providing the necessary teaching materials
- increasing the weekly teaching hours
- raise awareness of the Hungarian culture among the society

Romani

- improve Romani education at all levels
- raise awareness of the Romani culture among the society

Slovak

- funding of the Komenský School
- raise awareness of the Slovak culture among the society
- increasing the weekly teaching hours
- the support of cultural activities

Slovenian

- supplying a suitable number of teachers
- raise awareness of the Slovenian culture among the society
- providing a suitable number of teaching materials
- increasing the weekly teaching hours

The government should promote awareness about the importance of improving the quality of initial teacher training for minority instructors. By making teacher training available, the government could make this profession more popular. Unfortunately it is a global trend that becoming a teacher is not so popular nowadays and that is one the key areas which governments should try and improve. It is noticeable that the number of teachers in pre-schools and in secondary education is lower every year. In order to support teaching, new methods, innovative techniques and processes should be implemented.

Another important development that should happen which is closely related to teacher training, is the improvement of teaching materials. It is recommended that the Austrian government update textbooks and other teaching resources for regional or minority language education.

Further changes are required in the mind-set of the society. The Austrian government should raise awareness of the importance of minorities and multiculturalism. By making minority languages part of the Austrian cultural heritage, this problem could easily be solved.

References

1. Csernicskó, István - Márku, Anita, 2020. Minority language rights in Ukraine from the point of view of application of the European Charter for Regional or Minority Languages. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XX. évfolyam, 2020/2. szám doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.002>
2. De Varennes, Fernand - Kuzborska, Elżbieta, 2019. Minority Language Rights and Standards: Definitions and Applications at the Supranational Level. In: Hogan-Brun, O'Rourke, Bernadette (eds.) *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave Macmillan. 21–72.
3. Fiala-Butora, János, 2018. Implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Language Charter: Unified Standard or Divergence? *Hungarian Journal of Minority Studies* Vol. II, 7–21.
4. Fiala-Butora, János, 2017. A Kisebbségvédelmi keretegyezmény és a Nyelvi Charta végrehajtása – egységes standard vagy szétfejlődés? *Kisebbségi Szemle*, 2 (3). 57–69.
5. Roter, Petra. - Busch, Brigitta, 2018. Language Rights in the Work of the Advisory Committee. In: Iryna Ulasiuk - Laurențiu Hadîrcă - William Romans (eds.), *Language Policy and Conflict Prevention*. Leiden and Boston: Brill Nijhoff. 155–181.
6. Schoonheim, Tanneke - Van Hoorde, Johan, 2019. Language variation. A factor of increasing complexity and a challenge for language policy within Europe. *Contributions to the EFNIL Conference 2018 in Amsterdam*. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
7. Skutnabb-Kangas, Tove - Phillipson, Robert, 2016. Introduction to Volume II. In Skutnabb-Kangas, Tove- Robert Phillipson (eds). *Language Rights*. Vol. 2. New York: Routledge

Austrian Language Policy on the rights to mother tongue education

Gergely Hladonik, PhD student, University of Pannonia; Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, assistant lecturer. gergelyhladonik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-3204

The study focuses on Austria's key language policies and legislations that have an impact on German as a state language as well as minority languages. The Federal Constitution of Austria contains the most important regulations protecting German and minority languages. The first three articles of Austria's Constitution are critical legislations for the protection of state and minority languages. The Austrian Federal Constitution requires ethnic communities to be protected and preserved. The study then goes on to explore the primary organisations and administrations responsible for the evolution of today's Austrian language policy. The system in Austria for safeguarding and promoting minority languages is typically well-developed. Austria has been an active participant in European programmes aimed at the protection of minorities. Ratification of the European Charter for Regional and Minority Languages is a critical step towards the European Union's integration. Austria signed and ratified the Charter in 1992 and 2001, respectively. Slovenians, Croats, Hungarians, Czechs, Slovaks, and Roma are the six indigenous ethnic

minorities recognized in Austria. Austria issued its fifth evaluation report in 2023. This report was reviewed by the researcher using critical discursive analysis. Based on the facts gathered, Austria is a country that should be emulated in terms of minority safeguarding and protection; nonetheless, changes are needed in several areas.

Keywords: *language policy, language policy in education, minorities, minority rights, minority rights in Austria, Austrian language policy*

Австрійська мовна політика щодо права на освіту рідною мовою

Гергель Гладоник, аспірант Університету Паннон; викладач кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II; gergelyhladonik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-3204

Дослідження зосереджено на найважливіших питаннях мовної політики і законодавстві Австрії, які стосуються німецької мови як державної, та мов нацменшин. Конституція Австрії містить найважливіші положення щодо захисту німецької мови та мов нацменшин. Перші три статті Конституції Австрії є законодавчими актами, які мають вирішальне значення з точки зору захисту державної мови та мов нацменшин. Конституція Австрії передбачає захист і збереження етнічних спільнот. Далі в роботі досліджуються основні організації та адміністративні органи, які є відповідальними за розвиток сучасної австрійської мовної політики. В Австрії система захисту та підтримки мов нацменшин, як правило, добре розвинена. Австрія є активним учасником європейських програм, спрямованих на захист нацменшин. Ратифікація Європейської хартії регіональних мов і мов нацменшин є критичним кроком до інтеграції Європейського Союзу. Австрія підписала Хартію в 1992 році і ратифікувала її в 2001 році. В Австрії є шість визнаних корінних нацменшин: словенці, хорвати, угорці, чехи, словаки та роми. У 2023 році Австрія опублікувала свій п'ятий звіт про оцінку. Дослідник розглянув цей звіт за допомогою критичного дискурсивного аналізу. Виходячи зі зібраних фактів, Австрія є тою країною, з якої варто приклад щодо захисту та збереження нацменшин, однак у кількох сферах потрібні зміни.

Ключові слова: *мовна політика, мовна політика в сфері освіти, нацменшини, права нацменшин, права нацменшин в Австрії, австрійська мовна політика*

Az osztrák nyelvpolitika az anyanyelvi oktatáshoz fűződő jogok tekintetében

Hladonik Gergely, PhD-hallgató, Pannon Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, tanársegéd. gergelyhladonik@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0478-3204.

A tanulmány Ausztria nyelvpolitikájára és jogszabályaira összpontosít, amelyek hatással vannak a német nyelvre mint államnyelvre, valamint a kisebbségi nyelvekre. Ausztria szövetségi alkotmánya tartalmazza a német és a kisebbségi nyelvek védelmét szolgáló legfontosabb rendelkezéseket. Az osztrák alkotmány első három cikkelye az államnyelv és

a kisebbségi nyelvek védelmét szolgáló kulcsfontosságú jogszabályok. Az osztrák szövetségi alkotmány előírja az etnikai közösségek védelmét és megőrzését. A tanulmány a továbbiakban azokat az elsődleges szervezeteket és közigazgatási szerveket vizsgálja, amelyek a mai osztrák nyelvpolitika kialakulásáért felelősek. Ausztriában a kisebbségi nyelvek védelmének és támogatásának rendszere jellemzően jól kiépített. Ausztria aktív résztvevője a kisebbségek védelmét szolgáló európai programoknak. A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának ratifikálása meghatározó lépés az Európai Unióba való integrációja felé. Ausztria 1992-ben aláírta és 2001-ben ratifikálta a Kartát. A szlovének, horvátok, magyarok, csehek, szlovákok és romák a hat Ausztriában elismert őshonos etnikai kisebbség. Ausztria 2023-ban adta ki ötödik értékelő jelentését. Ezt a jelentést a kutató kritikai diskurzuselemzéssel vizsgálta felül. Az összegyűjtött tények alapján Ausztria a kisebbségvédelem és -megőrzés tekintetében egy olyan ország, amely példamutató, mindazonáltal több területen is változtatásokra van szükség.

Kulcsszavak: *nyelvpolitika, nyelvpolitika az oktatásban, kisebbségek, kisebbségi jogok, kisebbségi jogok Ausztriában, osztrák nyelvpolitika.*

Маслюк Наталія

Семантико-синтаксичний потенціал синкретичних підрядно-сурядних сполучників (на матеріалі творів В. Шевчука)

1. Актуальність

Традиційний підхід до частиномовного поділу визначає сполучники як невідмінюваний / незмінний (за лексико-граматичною класифікацією) неповнозначний (за лексико-семантичними ознаками) підклас службових слів або службову частину мови (Коломієць, Майборода, 1969, с. 24–26, Караман, 2011, с. 177, 293), що є засобом зв'язку предикативних частин або однорідних членів речення. Однак сучасні синтаксисти відзначають здатність сполучних засобів переважно в межах складного речення виражати семантику відношень (Вихованець, Городенська, 2004, с. 346, Городенська, 2010, с. 13). Сполучники можуть поєднувати граматично нерівноправні частини, виражаючи підрядний зв'язок, або ж пов'язувати граматично рівноправні частини чи конденсати таких частин (однорідні члени речення), постаючи виразниками сурядного зв'язку (Городенська, 2010, с. 14). Зміна підходів до класифікації складних речень в аспекті теорії перехідності (Шитик, 2014) актуалізувала дослідження способів вираження сполучниками синкретичного сурядно-підрядного та підрядно-сурядного синтаксичного зв'язку, що зумовило оновлення їхньої класифікації (Городенська, 2007, с. 5, Шитик, 2014, с. 106).

Простеження динамічних процесів у сфері вживання сполучних засобів уможливлене багатим ілюстративним матеріалом, який демонструє сучасний художній дискурс. На думку А. П. Загнітка, аналіз службовості як мовного явища в його реалізації в певній дискурсивній практиці сприятиме розширенню потрактування класичною граматикою специфіки функціонування сполучників як службових елементів та встановленню закономірностей їх лексикографічного тлумачення (Загнітко, 2012, с. 8). З огляду на це, потребують докладного вивчення особливості функціонування синкретичних сполучників на сучасному етапі розвитку мови.

2. Аналіз останніх досліджень та публікацій

У сучасній українській граматиці активно обговорюваним є питання особливостей функціонування мовних одиниць, що постають виразниками семантико-синтаксичних відношень у синкретичних складних реченнях.

Питанням функційно-граматичних особливостей сполучника як частини мови присвячено окремі розділи в працях І. Р. Вихованця та К. Г. Городенської (Вихованець–Городенська, 2004). У монографії А. П. Загнітка (Загнітко, 2014) із погляду сучасних підходів окреслено диференційні ознаки сполучника як службової частини мови. Особливості семантико-синтаксичного функціонування сполучників сурядності і підрядності з'ясовано в дослідженнях Г. С. Весельської (Весельська, 2014), О. П. Кадочнікової (Кадочнікова, 2016), О. В. Ковтун (Ковтун, 2014), Р. О. Христіанінової (Христіанінова, 2013), Н. Ю. Ясакової (Ясакова, 2001) та ін.

Аналіз засобів синтаксичного зв'язку з погляду формально-синтаксичного та семантико-синтаксичного підходів презентовано в дослідженнях К. Г. Городенської (Городенська, 2006, 2010), Л. В. Шитик (Шитик, 2014). Зокрема, у монографії «Сполучники української літературної мови» та в «Грамматичному словнику української мови: Сполучники» К. Г. Городенська подала систематизований опис сполучних засобів, з'ясувавши особливості їх граматичного та семантико-синтаксичного функціонування (Городенська, 2006, 2010). На основі концептуальних положень цієї типології, Л. В. Шитик розробила класифікацію сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях, що й презентувала в монографії «Синхронна перехідність синтаксичних одиниць в українській літературній мові» (Шитик, 2014).

3. Мета і завдання дослідження

Метою запропонованої розвідки є з'ясування семантико-синтаксичного потенціалу синкретичних підрядно-сурядних сполучників на матеріалі творів Валерія Шевчука.

Мета розвідки передбачає розв'язання таких завдань:

- 1) з'ясувати особливості семантико-синтаксичного функціонування синкретичних підрядно-сурядних сполучників;
- 2) проаналізувати синтаксичні умови функціонування підрядно-сурядних сполучників на матеріалі творів В. Шевчука;
- 3) визначити частотність уживання досліджуваних сполучних засобів у творчому доробку письменника.

4. Матеріал дослідження

Фактичним матеріалом для дослідження слугували приклади речень, дібрані з творів Валерія Шевчука *"Дім на горі"*, *"На полі смиренному"*, *"Око прірви"*, *"Початок жаху"*, *"Привид мертвого дому"*, *"Три листки за вікном"*.

5. Виклад результатів дослідження

У сучасному мовознавстві сполучні засоби визначають як окремий неоднорідний службовий тип слів-морфем, як одиниці релятивної семантики з огляду на їхнє функційне призначення виражати синтаксичні види зв'язку та семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами складного речення або однорідними компонентами простих ускладнених речень (Вихованець, 2004, с. 346; Городенська, 2010, с. 9–13). Потреба докладнішого вивчення специфіки реалізації сполучниками своїх функцій на формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному та власне-семантичному рівнях речення зумовила обґрунтування їхньої граматичної неоднорідності та спричинила уточнення диференціації і класифікації їх як засобів зв'язку (Городенська, 2010, с. 9). Окрім традиційних типів сполучників (сурядних й підрядних), К. Г. Городенська виокремила дві групи синкретичних сполучників – сурядності-підрядності та підрядності-сурядності, які мають обслуговувати відповідні форми синкретичного зв'язку (Городенська, 2010, с. 20–21). Такий підхід, на думку сучасних синтаксистів, сприяє розв'язанню проблеми класифікації сполучних засобів і побудові типології складних речень (Шитик, 2014, с. 107).

Традиційний підхід до класифікації сурядності і підрядності як способів синтаксичного зв'язку знайшов вияв у поділі сполучникових реченневих конструкцій на складносурядні та складнопідрядні. На сучасному етапі розвитку синтаксичної науки відмова від надто різкого їх протиставлення спричинена умовністю ознак сурядності і підрядності та наявністю складних речень, які поєднують в собі прикмети обох типів зв'язку, що засвідчує їхнє семантичне зближення (Шитик, 2014, с. 258–259). З огляду на це, докладного аналізу потребує специфіка функціонування сполучних засобів, що постають маркерами значеннєвості в синкретичних реченнях. Увага в цій статті приділена дослідженню семантико-синтаксичного потенціалу сполучників підрядності-сурядності.

Основний масив сполучників проаналізовано на основі розробленої К. Г. Городенською типології сполучних засобів, що викладена в монографії «Сполучники української літературної мови» та лексикографічно описана в «Граматичному словнику української мови: Сполучники».

На думку дослідниці, сполучні засоби, які поєднують предикативні частини чи інші синтаксичні одиниці за ознакою граматичної нерівноправності / рівноправності, варто вважати виразниками підрядно-сурядного зв'язку, тобто синкретичними сполучниками підрядності-сурядності (Городенська, 2007, с. 5; Городенська, 2010, с. 42). Граматична нерівноправність полягає:

1) у синтаксичній зумовленості другої частини першою (для конкретизації значення) на основі семантико-синтаксичного відношення тотожності – «як співвідношення загального (родового) і конкретного (видового), цілого і частини» (Городенська, 2010, с. 42), що свідчить про спільність семантичного поля поєднуваних одиниць;

2) в опосередкованому зв'язку другої частини і предикативного ядра основного речення / якогось із його членів за посередництва першої частини.

В обох випадках ознаки граматичної нерівноправності переважають над ознаками граматичної рівноправності, і водночас вони поєднані в реченнєвій конструкції за допомогою сполучників підрядності-сурядності (там само, с. 42–43).

Уважаємо за доцільне розподілити виокремлені К. Г. Городенською (Городенська, 2007, с. 5; Городенська, 2010, с. 88–89) підрядно-сурядні сполучні засоби (кількістю 19 одиниць) на дві семантичні групи:

1) сполучники-виразники семантико-синтаксичного відношення тотожності;

2) сполучники-виразники часово-зіставних та умовно-зіставних семантико-синтаксичних відношень (із подвійним граматичним значенням).

На основі концептуальних положень розробленої типології (Городенська, 2010), Л. В. Шитик запропонувала класифікацію сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях. Дослідниця зараховує до розряду власне-сполучників, у якому виокремлено чотири функційні різновиди, групу сполучників підрядності-сурядності кількістю 46 одиниць: *як-от, як ось, зокрема, а саме, такі як, наприклад, приміром, як; а саме, отже; особливо, насамперед, надто, передусім; якщо ...то, коли ...то, у той час як, у той час коли, тимчасом як, тоді як, коли (=тоді як), у міру того як; хай (і)...але (а, однак, проте, зате, так), нехай (і) ...але (а, однак, проте, зате, так), хоча (і)...але (а, однак, проте, зате, так), дарма що ...але (а, однак, проте, зате, так)* (Шитик, 2014, с. 120–122). Кількісні розбіжності виокремлених науковцями підрядно-сурядних сполучних засобів, очевидно, зумовлена відмінністю підходів до обстеження мовного матеріалу.

Різний ступінь вияву семантико-синтаксичного відношення тотожності між граматично нерівноправними синтаксичними одиницями зумовив

виокремлення К. Г. Городенською трьох семантичних підгруп сполучників підрядності-сурядності в межах першої тематичної групи – репрезентантів синтаксичної зумовленості другої частини першою на основі семантико-синтаксичного відношення тотожності. До них належать пояснювально-виокремлювальні, акцентовано-виокремлювальні та пояснювально-з'ясувальні сполучники.

Пояснювально-виокремлювальними є зокрема, зосібна, як-от, як ось, наприклад, приміром, такі як (таких як, таким як, такими як тощо). Їхня типова функція – виокремлення частини чи кількох частин із цілого, вираження спорідненості чи сукупності (Городенська, 2010, с. 88–89, 108–112).

Сполучники цієї підгрупи можуть маркувати:

1. Приєднання предикативної частини з метою конкретизації, уточнення висловленої думки (зокрема такого речення, що може поставати в ролі прикладу-ілюстрації до неї) (Городенська, 2007, с. 74, 119–120, 201; Городенська, 2010, с. 112). К. Г. Городенська вважає зазначену семантичну позицію нетиповою для пояснювально-виокремлювальних сполучників підрядності-сурядності (Городенська, 2010, с. 112), проте у творах В. Шевчука вона кількісно співвідносна з основною, типовою (див. наступний п. 2).

Аналізуючи приєднувальні конструкції з погляду семантичних модифікацій пояснюваного і пояснювального компонентів, О. П. Кадочникова відзначає можливість вияву додаткових семантико-синтаксичних відношень (Кадочникова, 2016, с. 37), характерних для складнопідрядного речення. У творчому доробку В. Шевчука складні речення з пояснювально-виокремлювальними сполучниками, окрім основного значення тотожності, набувають додаткової причинової семантики, напр.: *Але не всіх до нього допускаємо, зокрема жінки, які хочуть прохати його заступництва, мусять стояти віддалік од святого місця, і жодна в загорожу ввійти не може* («Око прірви») – пор.: *Але не всіх до нього допускаємо чому?*, бо, *зокрема, жінки, які хочуть прохати його заступництва, мусять стояти віддалік од святого місця.*

В обстежених художніх текстах знаходимо приклади вживання парцельованої частини з подібним значенням, напр.: *Хоч він німець, мундир на ньому висить, і на сукні весь час з'являються нові й нові плями. Єдино німецького в ньому – схильність до точності. Зокрема вимагав, щоб учні вставали рівно о п'ятій годині, для чого в спільній спальні навпроти його ліжка було поставлено шафу з годинником* («Три листки за вікном»). – пор.: *Єдино німецького в ньому – схильність до точності чому?*, бо, *зокрема, вимагав, щоб учні вставали рівно о п'ятій годині <...>*

2. Приєднання компонента (словосполучення, слова), що виокремлює «одного (кількох) чи одне (кілька) з-поміж інших, якоїсь сукупності» (Городенська, 2007, с. 74, 119–120, 201; Городенська, 2010, с. 112). У структурі

простого речення приєднані компоненти виконують роль відокремлених членів речення, зокрема: обставин [*Відтак і в догматиці творять різниці інколи цілком поганські та смішні, **наприклад** ^{де?} у науці, як накладати хреста («Око прірви»»)]; додатків [*Швидше потрапить туди оцей учитель фізики, котрий суне мені назустріч і який, усім відомо, відзначається не тільки вільнодумством, але й часто входить у суперечки з нашим священноучителем, заперечуючи догмати Біблії, **зокрема** ^{кого? що?} думку про створення світу за сім днів («Три листки за вікном»)].**

На думку К. Г. Городенської, регулярність уживання сполучників зокрема, як-от частотніша в книжних стилях (Городенська, 2010, с. 113). Дібрані з художніх творів приклади засвідчують, що В. Шевчук надає перевагу сполучникам зокрема, зосібна, наприклад, приміром. Натомість сполучні засоби як-от, як ось, такі як не представлені в доробку автора. Цей факт засвідчує особливість авторських уподобань та характеризує письменницький творчий стиль, який впливає на контекст сучасного художнього дискурсу, але не визначає його.

Менш кількісний вияв у ролі сполучників мають мовні одиниці наприклад і приміром. Мовознавиця пояснює це традицією їх використання в реченні як вставних слів (там само). Однак, уживаючи слова зокрема, зосібна, приміром як ускладнювальний, але водночас і як сполучувальний елемент речення, В. Шевчук зберігає і використовує їх семантичний потенціал – уточнення думки, її конкретизація, напр.: *Своє писання я замислював ширше від Полікарпового, бажаючи переповісти не тільки його історії, а додати ще й свої. **Зокрема**, хотілося мені, щоб ця оповідь не звучала однозначно <...> («На полі смиренному»); – *Звісно, звісно, – погодився Ленсаль. – Допомогти або полегшити йому існування. Замінити, **приміром**, кимось таким, як ви («Три листки за вікном»)*. Ми схильні розглядати таку особливість побудови речень як ознаку авторського стилю. До того ж подібний синтаксичний прийом був виявлений у творах В. Шевчука під час дослідження особливостей семантико-синтаксичного функціонування сполучників сурядності-підрядності (Маслюк, 2021, с. 110).*

До **акцентовано-виокремлювальних** сполучників зараховано *особливо, насамперед, передусім, надто*. Релятивні одиниці цієї підгрупи близькі за значенням до раніше проаналізованих, проте семантично вони виокремлюють частину, допомагають акцентувати на винятковості, особливості названого чи описаного в приєднаному елементі (Городенська, 2007, с. 118-119, 120-121, 195, 197-198; Городенська, 2010, с. 89, 114).

Семантико-синтаксичні позиції сполучників цієї підгрупи аналогічні до пояснювально-виокремлювальних:

1. Приєднання словосполучення, слова, що «виокремлюють одного (кількох) чи одне (кілька) з-поміж інших, якоїсь сукупності» (Городенська, 2007, с. 118-119, 120-121, 195, 197-198). На рівні структури простого речення ускладнювальні елементи, приєднані акцентовано-виокремлювальними сполучниками, визначаємо як відокремлені члени речення, зокрема: означення [*<...> вчорашня юшка поживку нам не дала, а сили витратили багато, особливо^{якої?} мисельної, до вечора ж чекати ще довго* («Око прірви»)]; прикладки як різновиду означення [*Я, приїхавши сюди, спершу уповав на лікарів, а тоді вирішив, що молитва – найкращі ліки, особливо^{яка?} молитва біля боговгодного місця* («Три листки за вікном»)]; обставини [*Він носив уже тепер із собою посудину, а коли починали литися йому сльози, особливо^{коли?} в час молитов, ставив перед собою посудину і плакав* («На полі смиренному»)]; додатки [*Правда, юнак звелів нам дивитися під ноги, особливо^{кому?} босому Кузьмі, бо тут водяться отрутні змії, від укусу яких людина дубіє і швидко покидає світ* («Око прірви»)].

2. Приєднання предикативної частини (речення) для конкретизації попередньо висловленої думки та акцентування уваги на чомусь (Городенська, 2007, с. 118-119, 120-121, 195, 197-198). Із переліку акцентовано-виокремлювальних сполучних засобів у творах В. Шевчука знаходимо кілька варіацій уживання в такому значенні лише сполучника *особливо*.

Під час аналізу художніх прикладів потрібно зважати на частиномовну належність слова. Як повнозначна частина мови (прислівник) *особливо* синонімічне за значенням до слів *дуже, надзвичайно, понад усе, найбільше* (СУМ, т. 5, 1974, с. 779) і в реченні виконує роль обставини, напр.: *Біле отожд в нього все: борода і вуса, брови і шкіра обличчя. Особливо вражало^{як?} те, як стіна, обличчя: біля чорної мантії, свити й куколю воно палахкотіло* («На полі смиренному»). *Люди коло мене зойкнули вражено й почали поспішно хреститися, особливо гаряче^{наскільки?} робили це дві молодіці з розпаленими від цікавості й зворушення очима* (там само).

Аналогічно визначаємо парцельовані конструкції, напр.: *Перед смертю Мойсей любив сидіти так, щоб видно було повноводний Дніпро, і годинами стежив за мінливими спалахами на воді. Особливо радо спостерігав він схід сонця <...>* («Три листки за вікном»).

У ролі сполучного засобу *особливо* співвідносе за значенням із пояснювально-виокремлювальним сполучником зокрема чи акцентовано-виокремлювальним *надто* (Городенська, 2007, с. 118, 195). В обстежених творах таких прикладів не виявлено.

У складнопідрядних реченнях умови або часу *особливо* може підсилювати підрядні умовні сполучники *якщо, коли*, виокремлюючи семантику підрядної частини й акцентуючи на унікальності значення

зумовленості, напр.: *Мене вона вже запаморочувала, зрештою, був я малий зростом, особливо коли порівняти із Созоном і Симеоном <...> («Око прірви»)*. Парцельоване речення демонструє подібну ситуацію, напр.: *«Життя теж так проходить, - подумав я. – **Особливо коли** воно так марнується!»* («Три листки за вікном»). На думку Л. В. Шитик, поєднання в реченневих конструкціях *особливо*, *надто* зі сполучниками *коли*, *якщо* в один сполучний засіб можна характеризувати як аналітичну одиницю (Шитик, 2014, с. 271). Ці випадки потребують окремого дослідження.

Проаналізована підгрупа сполучників кількісно мало репрезентована у творах В. Шевчука. Найчисельніше представлений сполучник *особливо*.

До **пояснювально-з'ясувальних** сполучників уналежнено *а саме*, *отже*. Функційний потенціал цієї підгрупи засобів зв'язку неоднорідний, оскільки сполучник *отже* вважають менш уживаним, на відміну від *а саме* (Городенська, 2010, с. 114). Виокремлене цими релятивними одиницями речення чи словосполучення пояснює, конкретизує, з'ясовує думку, висловлену в попередній частині (Городенська, 2007, с. 42, 196; Городенська, 2010, с. 88, 114), напр.: *Пішов із ночі перехідної у ніч цілковиту, **а саме** ночі його якнайбільше непокоїли – це стало ще одним випробуванням його духу* («На полі смиренному»); *Після того я залишив їх учотирьох, **а саме** Хому Бїду, стадника Михайла, убитого Петра й Івана Дядечка, а сам поїхав ще вдень додому* («Три листки за вікном»).

К. Г. Городенська характеризує сполучник *а саме* і як пояснювально-виокремлювальний, наголошуючи на його здатності виражати відношення тотожності та співвідносячи за значенням із пояснювально-виокремлювальним сполучником *як-от* (Городенська, 2007, с. 43; Городенська, 2010, с. 113). У цьому значенні він переважно приєднує слово чи словосполучення для виокремлення названого із сукупності. У творчому доробку В. Шевчука прикладів такого уживання сполучника не виявлено.

Що ж до сполучника *отже*, то в обстежених текстах автор використовує його лише як вставне слово. Жодного прикладу вживання як сполучника не зафіксовано. Проаналізовані пояснювальні підрядно-сурядні сполучники функціують у структурі складного речення як сполучні засоби, що поєднують частини пояснювальної конструкції. Такі утворення кваліфікують як речення перехідного типу – підрядні за формою і сурядні за змістом, оскільки за формальними показниками вони подібні до складнопідрядного речення, а за семантико-синтаксичною специфікою однотипні із складносурядною конструкцією (Шитик, 2014, с. 270, Кадочнікова, 2016, с. 37). У творах В. Шевчука найчастотнішими маркерами пояснювальних семантико-синтаксичних відношень є пояснювально-

виокремлювальний сполучник зокрема, пояснювально-з'ясувальний а саме, акцентовано-виокремлювальний *особливо*.

Поєднуючи компоненти простого речення, пояснювальні сполучники постають маркерами ускладненості його структури. В обстежених текстах зафіксовано приклади відокремлення всіх другорядних членів речення – означення, прикладки (як різновиду означення), додатка, обставини. Найбільша кількість відокремлених членів уведена в речення пояснювально-виокремлювальними сполучниками зокрема, *наприклад*, акцентовано-виокремлювальним сполучником *особливо*.

Визначальною рисою авторського стилю В. Шевчука є використання парцельованих конструкцій. З-поміж усіх пояснювальних сполучників письменник надає перевагу пояснювально-виокремлювальному сполучникові зокрема та акцентовано-виокремлювальному *особливо*.

До другої тематичної групи сполучників підрядності-сурядності К. Г. Городенська зараховує лише два сполучники: *тоді як* – виразник часово-зіставних чи умовно-зіставних семантико-синтаксичних відношень (Городенська, 2007, с. 235–236); *тимчасом як* – виразник часово-зіставних відношень, синонімії до *тоді як* (Городенська, 2007, с. 226–227).

На думку дослідниці, сполучники *якщо ...то, коли ...то* можуть бути виразниками двох окремих семантико-синтаксичних значень: сполучника сурядності із семантикою зіставності або сполучника підрядності зі значенням умовності (часу) (там само, с. 98; 322). *У той час як, у той час коли* класифіковані як часові сполучники підрядності (там само, с. 240). Сполучні засоби *хай (і)...але (а, однак, проте, зате, так), нехай (і)...але (а, однак, проте, зате, так), хоча (і)...але (а, однак, проте, зате, так)* схарактеризовані як сполучники підрядності, виразники допустових відношень із відтінком протиставлення / компенсації (за умови використання в другій частині сполучника *зате*) (там само, с. 169; 241–244, 251–253).

Сполучники *якщо ...то, коли ...то, тимчасом як, тоді як* підрядні за своїм походженням, бо транспоновані з умовних та часових у зіставні. Їх уживають у складних конструкціях, предикативні частини яких пов'язані семантико-синтаксичними відношеннями, що характерні для складносурядних речень. Л. В. Шитик визначає такі речення як синкретичні – підрядні за формою та сурядні за змістом.

Сполучні засоби *якщо ...то, у той час як, тимчасом як, тоді як, коли* (значеннево співвідносний із *тоді як*) дослідниця пропонує розглядати як сполучники, уживані в синкретичних зіставлювальних конструкціях зі значенням невідповідності (Шитик, 2014, с. 109). До цієї ж групи уналежнено сполучники *коли ...то, у той час коли*, які синонімії до *якщо ...то, у той час як* (Городенська, 2007, с. 98, 240). У творчому доробку В. Шевчука

сполучники цієї підгрупи, зіставляючи поняття, дії, постають маркерами обставинного значення часу [*Але добро не має переваги зла: воно – дозволене, воно – нерушній камінь, тоді як зло – швидкий вітер, який за мить облітує сотні гін* («Три листки за вікном»)]. Умовно-зіставних конструкцій серед дібраного нами лексичного матеріалу не виявлено.

Предикативні частини зіставлявальної конструкції зі значенням відповідності поєднані сполучником *у міру того як* (Шитик, 2014, с. 109). Прикладів уживання цього сполучного засобу в обстежених творах не зафіксовано.

До синкретичних сполучних засобів, на переконання Л. В. Шитик, варто зарахувати контаміновані пари похідних сполучників, утворені поєднанням допустового та протиставного сполучників: *хай (і) ...але (а, однак, проте, зате, так), нехай (і) ...але (а, однак, проте, зате, так), хоча (і) ...але (а, однак, проте, зате, так)*. Мовознавиця пропонує класифікувати їх як третій різновид синкретичних підрядно-сурядних сполучників, з огляду на збереження та синтезування ними формальних і семантичних характеристик (підрядності і сурядності, допустовості та протиставності) (Шитик, 2014, с. 109–110). Синкретичні складні речення, предикативні частини яких поєднані названими сполучниками, дослідниця зараховує до підрядно-сурядних за формою і значенням, зосібна допустово-протиставного підтипу (Шитик, 2014, с. 272). Н. Ю. Ясакова кваліфікує сполучники *хоч ...а, хоч ...але, хоч ...проте* як спеціалізовані парні, що поєднують частини протиставно-допустового речення, констатує також значну варіативність другого компонента аналізованих сполучних засобів. Протиставна семантика, на її думку, може бути виражена й аналогами сполучників – частками *таки, все-таки, все ж таки, все ж* (Ясакова, 2001, с. 8). Однак такі поєднання не характерні для творчої манери В. Шевчука.

Дібрані у творах приклади засвідчують активність використання автором конструкцій із парними сполучниками *хай ...але, хоч ...але*, напр.: **Хай** я накинув сітку на вас, **але** як у неї потрапив сам? («Три листки за вікном»); **Хай** би вже впало на мене воно, **а** ти звільнився б! (там само). Зафіксовані випадки парцеляції головної частини з протиставним сполучником, напр.: <...> *щоб по їхніх вустах не прослизувала іронічна чи зневажлива усмішка, а щоб трактували мене поважно, хай і нікчемний, і незначний я у цьому світі. Але не сміхотворець я і не для сміхотворства в життя прийшов* (там само).

Відзначаючи майстерність письменника в побудові складних синтаксичних конструкцій, фіксуємо випадки поєднання допустового сполучника з іншим підрядним сполучником чи сполучним словом, між якими відсутня кома, оскільки підрядна частина формально являє собою складнопідрядне речення, напр.: *На оказію найнято найліпших кухарів, які*

хоч і готували пісні страви, але ті мали відзначатися вишуканістю <...> («Три листки за вікном»); Накреслював подумки рамку, і та рамка починала заростати зелом, бо хоч і списував я печальну з печальних історію про того, хто, принісши на землю науку любові, мусив відстраждати за те важкою тиранською смертю, але не була та історія в похвалу смерті, а в похвалу життя <...> («Око прірви»).

У межах предикативної частини як формально простого речення допустово-протиставні сполучні засоби поєднують однорідні члени речення, зокрема: обставини [*При цьому була не проти пограти очима, на що я відповідав хоч і стримано, але не байдуже* («Три листки за вікном»); означення, причому в аналізованому реченні наявні відокремлені однорідні означення [*<...> потім вони хотіли відіслати Олену, склавши із трьох недоносків один убір, хоч і ветхий, але ще можливий <...> («Око прірви»)]]; присудки [*Але ви зараз не в нічній сорочці, – казав Іщинський, дивлячись із прижмуром на постраждалого, який хоч і був у нічній кошулі, але мав на собі такий костюм, на який Іщинський не повинен був би заздрити* («Три листки за вікном»)].*

Констатуємо також використання контамінованих сполучників як маркерів відокремлення членів речення, зокрема означення: *<...> в мені пробудилося щось на зразок симпатії до чужої людини – я не брав її як чистий об'єкт спостереження, а вступив, хоч і в ілюзорне, але співжиття* (там само).

У творах В. Шевчука аналізована підгрупа підрядно-сурядних сполучників представлена потужно кількісно і функційно розмаїто. З-поміж усіх сполучників автор надає перевагу сполучним засобам *коли ...то, тоді як, коли* (у значенні *тоді як*), *хай ...але, хоч ...але*. Не зафіксовано застосування письменником сполучникових пар *дарма що ...але* (а, однак, проте, зате, так), *нехай (і) ...але* (а, однак, проте, зате, так), *хай (і) ...однак* (проте, зате, так), *хоча (і)...а* (однак, проте, зате, так) та сполучників *у той час як, у той час коли, тимчасом як*.

Укладений на матеріалі творів В. Шевчука корпус ілюстративного матеріалу нараховує 187 прикладів. Найчисельніше в ньому представлені сполучники *коли ... то* – 26,7 %, особливо – 13,9 %, *коли* (у значенні *тоді як*) – 11,8 %; *тоді як* – 10,2 %. Менш продуктивними є *хоч ... але* – 8,6 %, *хай ...але* – 6,9 %, наприклад – 4,2 %, зокрема – 3,7 %, а саме – 2,7 %, приміром, якщо *... то* – по 2,1 %, *передусім, зосібна* – по 0,5 %.

6. Висновки й перспективи дослідження

Отже, аналіз особливостей функціонування підрядно-сурядних сполучників у художньому тексті засвідчив розмаїтість їхнього семантико-синтаксичного потенціалу. Ілюстративний матеріал підтвердив використання

аналізованих сполучних засобів як маркерів семантико-синтаксичних відношень у реченнях пояснювального, зіставлявального, допустово-протиставного підтипів. З'ясовано особливості вживання підрядно-сурядних сполучних засобів у парцельованих конструкціях та в межах предикативних частин. Констатовано, що парцельовані сполучникові конструкції є ознакою авторського стилю письменника.

Досліджено синтаксичні умови та особливості вживання підрядно-сурядних сполучників відповідно до новітньої типології сполучників (К. Г. Городенська) та класифікації сполучних засобів, уживаних у синкретичних складних реченнях (Л. В. Шитик). Зроблено кількісні підрахунки синкретичних підрядно-сурядних сполучників у дібраному літературному матеріалі, що дало змогу визначити найбільш продуктивні різновиди синкретичних складних речень, притаманні творчому доробкові В. Шевчука. Письменник надає перевагу реченням, підрядним за формою та сурядним за змістом, зокрема пояснювального й зіставлявального підтипів (засвідчене частотністю вживання сполучників *зокрема, особливо, а саме та коли ...то, тоді як, коли* у значенні *тоді як*) та підрядно-сурядним за формою і значенням – допустово-протиставного підтипу (підтверджене кількісним виявом сполучників *хоч ...але, хай ...але*).

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні функційного потенціалу інших різновидів синкретичних сполучних засобів, у доборі та систематизації ілюстративного матеріалу.

Література

1. Весельська Галина, 2014. Нові явища у функціонуванні сурядних сполучників в українській мові кінця ХХ – початку ХХІ ст. Житомир : Видавництво ЖДУ. <http://eprints.zu.edu.ua/15555/>
2. Вихованець Іван – Городенська Катерина, 2004. Теоретична морфологія української мови : Академічна граматики української мови. Київ : Університетське видавництво «Пульсари». <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/-item/UKR0000844>
3. Городенська Катерина, 2007. Граматичний словник української мови: Сполучники. Київ – Херсон : Видавництво ХДУ.
4. Городенська Катерина, 2010. Сполучники української літературної мови. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго.
5. Загнітко Анатолій, 2012. Функційно-лексикографічна граматики службовості. *Лінгвістичні студії*, с. 8–15. <https://docplayer.net/65633559-Ministerstvo-osviti-i-nauki-molodi-ta-sportu-ukrayini-doneckiy-nacionalniy-universitet-lingvistichni-studiyi-zbirnik-naukovih-prac.html>

6. Загнітко Анатолій, 2014. Теорія граматики і тексту. Донецьк: ДонНУ. <https://r.donnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/160>
7. Кадочнікова Олена, 2016. Різномірні кореляції пояснювальних конструкцій: формально-граматичний аспект. *Наукові записки НаУКМА. Філологічні науки (Мовознавство)*, т. 189, с. 34–38. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/188a9825-e9e7-4667-92ea-97339b95435e/content>
8. Караман Станіслав, 2011. Службові частини мови. В: Караман Станіслав та ін. ред. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Літера ЛТД, с. 293–298.
9. Ковтун Оксана, 2014. Функціонально-семантична кореляція сполучників і сполучних комплексів у сучасній українській літературній мові. Вінниця: ВНТУ. <https://press.vntu.edu.ua/index.php/vntu/catalog/download/79/135/156-1?inline=1>
10. Коломієць Лідія – Майборода Анатолій, 1969. Сполучник. В: Білодід Іван та ін. ред. Сучасна українська літературна мова: морфологія. Київ: Наукова думка.
11. Маслюк Наталія, 2021. Семантико-синтаксичні функції синкретичних сурядно-підрядних сполучників (на матеріалі творів В. Шевчука). *Мовознавчий вісник*. Вип. 30, с. 105–113. <https://ling-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4550/4816>
12. Христіанінова Раїса, 2013. Формально-граматична і семантико-синтаксична типологія складнопідрядних речень. Київ: Інститут української мови НАН України.
13. Шитик Людмила, 2014. Синхронна перехідність синтаксичних одиниць в українській літературній мові. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А.
14. Ясакова Наталія, 2001. Граматична семантика аналітичних сполучників підрядності у структурі складного речення. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6515>

Умовні скорочення в тексті

СУМ – Словник української мови: в 11 тт. / ред. кол.: І. К. Білодід (голова) та ін. – Київ: Наукова думка, 1970–1980. <http://sum.in.ua/>

References

1. Veselska, Halyna, 2014. Novi yavyshcha u funktsionuvanni suryadnykh spoluchnykiv v ukrayinskii movi kintsia XX – pochatku XXI st. [New phenomena in the functioning of conjunctive conjunctions in the Ukrainian language of the late XX – early XXI centuries]. Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU. <http://eprints.zu.edu.ua/15555/> (In Ukrainian).
2. Vykhoanets, Ivan – Horodenska, Kateryna, 2004. Teoretychna morfolohiya ukrayinskoyi movy: Akademichna hramatyka ukrayinskoyi movy [Theoretical morphology of the Ukrainian language: Academic grammar of the Ukrainian language]. Kyiv: Universytetske vydavnytstvo «Pulsary». <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000844> (In Ukrainian).

3. Horodenska, Kateryna, 2007. Hramatychnyi slovnyk ukrainskoi movy : Spoluchnyky [Grammatical dictionary of the Ukrainian language: Connectors]. Kyiv – Kherson : Vydavnytstvo KhDU (In Ukrainian).
4. Horodenska, Kateryna, 2010. Spoluchnyky ukrainskoi literaturnoi movy [Connectors of the Ukrainian literary language]. Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho (In Ukrainian).
5. Zahnitko, Anatolii, 2012. Funktsiino-leksykohrafichna hramatyka sluzhbovosti [Functional and lexicographic grammar of service]. *Linhvistychni studii*, s. 8–15. <https://docplayer.net/65633559-Ministerstvo-osviti-i-nauki-molodi-ta-sportu-ukrayini-doneckiy-nacionalniy-universitet-lingvistichni-studiyi-zbirnik-naukovih-prac.html> (In Ukrainian)
6. Zahnitko, Anatolii, 2014. Teoriia hramatyky i tekstu [Theory of grammar and text]. Donetsk : DonNU. <https://r.donnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/160> (In Ukrainian).
7. Kadochnikova, Olena, 2016. Riznorivnevi koreliatsii poiasniuvalnykh konstruktsii : formalno-hramatychnyi aspekt [Multilevel correlations of explanatory constructions: formal-grammatical aspect]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filolohichni nauky (Movoznavstvo)*, t. 189, s. 34–38. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/188a9825-e9e7-4667-92ea-97339b95435e/content> (In Ukrainian).
8. Karaman, Stanislav, 2011. Sluzhbovi chastyny movy [Service parts of speech]. In : Karaman, Stanislav ta in. red. *Suchasna ukrainska literaturna mova : navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl* [Modern Ukrainian literary language: a textbook for students of higher educational institutions]. Kyiv : Litera LTD, s. 293–298 (In Ukrainian).
9. Kovtun, Oksana, 2014. Funktsionalno-semantychna koreliatsiia spoluchnykiv i spoluchnykh kompleksiv u suchasni ukrainskii literaturnii movi [Functional-semantic correlation of connectors and connecting complexes in the modern Ukrainian literary language]. Vinnytsia : VNTU. <https://press.vntu.edu.ua/-index.php/vntu/catalog/download/79/135/156-1?inline=1> (In Ukrainian).
10. Kolomiets, Lidiia – Maiboroda, Anatolii, 1969. Spoluchnyk [Conjunction]. In : Bilodid, Ivan ta in. ed. *Suchasna ukrainska literaturna mova : morfolohiia* [Modern Ukrainian literary language: morphology]. Kyiv : Naukova dumka (In Ukrainian)
11. Masliuk, Nataliia, 2021. Semantyko-syntaksychni funktsii synkretychnykh suriadno-pidriadnykh spoluchnykiv (na materialii tvoriv V. Shevchuka) [Semantic-syntactic functions of syncretic subordinate-coordinate conjunctions (on the material of V. Shevchuk's novel's)]. *Movoznavchiy visnyk*. Vyp. 30, s. 105–113. <https://ling-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4550/4816> (In Ukrainian).
12. Khrystianinova, Raisa, 2013. Formalno-hramatychna i semantyko-syntaksychna typolohiia skladnopidriadnykh rechen [Formal-grammatical and semantic-syntactic typology of complex sentences]. Kyiv : Instytut ukrainskoi movy NAN Ukrainy (In Ukrainian).
13. Shytyk, Liudmyla, 2014. Synkhronna perekhidnist syntaksychnykh odynyts v ukrainskii literaturnii movi [Synchronous transitivity of syntactic units in the Ukrainian literary language]. Cherkasy : vydavets Chabananenko Yu. A. (In Ukrainian).

14. Yasakova, Nataliia, 2001. Hramatychna semantyka analitychnykh spoluchnykyv pidriadnosti u strukturі skladnoho rechennia [Grammatical semantics of analytical conjunctions of subordination in the structure of a complex sentence]. Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6515> (In Ukrainian).

Sources

- SUM – Bilodid, Ivan, ed. ta in. 1970–1980. Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian Language]. V 11 t. Kyiv: Naukova dumka. <http://sum.in.ua/>. (In Ukrainian).

Семантико-синтаксичний потенціал синкретичних підрядно-сурядних сполучників

(на матеріалі творів В. Шевчука)

Наталія Маслюк, аспірантка кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. masluk.natalka@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9746-6039](https://orcid.org/0000-0002-9746-6039)

Статтю присвячено аналізу семантико-синтаксичного потенціалу синкретичних сполучників підрядності-сурядності в ідосилі Валерія Шевчука.

Простудійовано специфіку синкретизму сполучних засобів на матеріалі творів «Дім на горі», «На полі смиренному», «Око прірви», «Початок жаху», «Привид мертвого дому», «Три листки за вікном». Вагомою для нашого дослідження стала класифікація синкретичних сполучних засобів Л. В. Шитик, розроблена на основі типології сполучників К. Г. Городенської.

Досліджено функційний потенціал виокремлених сполучників підрядності-сурядності як маркерів семантико-синтаксичних відношень у синкретичних складних реченнях. Схарактеризовано прикметні ознаки таких семантичних розрядів аналізованих сполучників: пояснювально-виокремлювальних, акцентовано-виокремлювальних, пояснювально-з'ясувальних, часово-зіставних, умовно-зіставних, допустово-протиставних.

Різновиди сполучників співвіднесені з двома типами синкретичних складних речень: підрядними за формою і сурядними за значенням (пояснювальний і зіставлювальний підтипи) та підрядно-сурядними за формою і значенням (допустово-протиставний підтип). З'ясовано аналогічні семантико-синтаксичні відношення для парцельованих конструкцій. У синтаксичному варіанті простого ускладненого речення аналізовані сполучники витлумачені як маркери відокремленості другорядних членів речення та однорідності зв'язку між членами речення. Визначено граматичні й семантико-синтаксичні особливості авторського стилю в межах досліджуваної теми.

Приклади з творів письменника підтвердили активність функціонування кожної з підгруп сполучників підрядності-сурядності та особливості їх семантико-синтаксичного вияву. Серед пояснювально-виокремлювальних сполучників найактивніше вживаним є зокрема, з-поміж акцентовано-виокремлювальних – особливо, у межах пояснювально-з'ясувальних – а саме, часово-зіставних, умовно-зіставних – тоді як, коли ...то, допустово-протиставних – хай ...але, хоч ...але. Визначено кількісні показники частотності вживання кожного сполучного засобу. Найменш представлена у творах В. Шевчука підгрупа акцентовано-виокремлювальних сполучників, найчисельнішою є група допустово-протиставних.

Ключові слова: підрядно-сурядні сполучники, пояснювально-виокремлювальні, акцентовано-виокремлювальні, пояснювально-з'ясувальні, часово-зіставні, умовно-зіставні, допустово-протиставні, твори Валерія Шевчука.

Semantic and syntactic potential of syncretic subjunctive-sequential conjunctions

(on the material of V. Shevchuk's novels)

Maslyuk, Nataliya, graduate student of the Department of Ukrainian Linguistics and Applied Linguistics of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. maslyuk.natalka@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9746-6039

The article is devoted to the analysis of the semantic and syntactic potential of syncretic conjunctions of subordinate-coordinate in the idiosyle of Valery Shevchuk.

The specifics of the syncretism of connecting means were studied on the material of the novels «House on the Mountain», «On the Humble Field», «Eye of the Abyss», «The Beginning of Horror», «The Ghost of the Dead House», «Three Leaves Outside the Window». L. V. Shytyk's classification of syncretic connectives, developed on the basis of K. G. Horodenska's typology of conojunctions, became important for our research.

The functional potential of highlighted conjunctions of subordination-sequential as markers of semantic-syntactic relations in syncretic complex sentences was investigated. Are characterized the salient features of such semantic categories of the analyzed conjunctions as: explanatory-distinctive, accented-distinctive, explanatory-exploratory, temporal-comparative, conditional-comparative, permissive-opposite.

Types of conjunctions are correlated with two types of syncretic complex sentences: subordinate in form and coordinate in meaning (explanatory and comparative subtypes) and subordinate-sequential in form and meaning (permissive-opposite subtype). Analogous semantic-syntactic relations for parceled constructions have been clarified. In the syntactic version of a simple complex sentence, the analyzed conjunctions are interpreted as markers of the separation of the secondary sentence elements and the homogeneity of the connection between the elements of the sentence. Grammatical and

semantic-syntactic features of the author's style within the boundaries of the researched topic are determined.

Examples from the writer's works confirmed the active functioning of each of the subgroups of subordination-sequential conjunctions and the peculiarities of their semantic and syntactic manifestation. Among the explanatory-distinctive conjunctions, the most actively used is – зокрема, among the accented-distinctive ones – особливо, within the explanatory-finding ones – а саме, temporal-comparative, conditional-comparative – тоді як, коли ...то, permissive-opposite – хай ...але, хоч ...але. Quantitative indicators of the frequency of use of each connective mean were determined. The subgroup of accented-distinctive conjunctions is the least represented in the novels of V. Shevchuk, the group of permissive-opposite ones is the most numerous.

Keywords: subordinate-coordinate conjunctions, explanatory-distinctive, accented-distinctive, explanatory-exploratory, temporal-comparative, conditional-comparative, permissive-opposite, novels of Valery Shevchuk.

A szinkretikus alárendelő kötőszók szemantikai és szintaktikai lehetőségei

(V. Sevcsuk munkái alapján)

Mászljuk, Natália, PhD-hallgató. Bohdan Hmelnickij Nemzeti Egyetem, Ukrán Nyelvészeti és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. masluk.natalka@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9746-6039

A tanulmány Valerij Sevcsuk munkássága alapján elemzi az alá- és mellérendeltségi viszony szinkretikus kötőszavaiban rejlő szemantikai-szintaktikai lehetőségeket.

A kötőszók előfordulásait és sajátosságait a "Hegyi ház", "A szerény mezőn", "A mélység szeme", "A horror kezdete", "A holtak szelleme", "Ház", "Három levél az ablakon kívül" című művek szövegei alapján elemezzük. Kutatásunk során L. V. Shityk szinkretikus konnektívumok osztályozását vesszük alapul, amelyet K. G. Horodenskaya tipológiája alapján dolgoztak ki.

Vizsgáltuk az alárendeltségi sorrend izolált kötőszavainak mint a szemantikai-szintaktikai viszonyok markereinek funkcionális potenciálját a szinkretikus komplex mondatokban. Az elemzett kötőszókat a következő szemantikai kategóriákba soroltuk: magyarázó-megkülönböztető, hangsúlyos-megkülönböztető, magyarázó-feltáró, időbeli-összehasonlító, feltételes-összehasonlító, megengedő-ellentétes.

A kötőszótípusok kétféle szinkretikus összetett mondatral korrelálnak: formailag alárendelt és jelentésükben egymást követő (magyarázó és összehasonlító altípusok), valamint alárendelt-soros formában és jelentésben (megengedő-ellentétes altípus). Tisztáztuk a konstrukciók analóg szemantikai-szintaktikai kapcsolatait. Az egyszerű összetett mondat szintaktikai változatában az elemzett kötőszavak a mondat másodlagos tagjai elkülönülésének és a mondattagok közötti kapcsolat homogenitásának jelzőként értelmeződnek. Meghatároztuk a szerző stílusának nyelvtani és szemantikai-szintaktikai sajátosságait a kutatott témakörön belül.

Az író műveiből vett példák megerősítették az alárendelt kötőszók egyes alcsoportjainak aktív működését, szemantikai és szintaktikai megnyilvánulásuk sajátosságait. A legtöbbször előforduló kötőszavak: "зокрема", "особливо", "а саме", "тоді як, коли ...то", "хай ...але, хоч ...але". Meghatároztuk az egyes kötőszavak előfordulási gyakoriságának mennyiségi mutatóit. V. Sevcsuk műveiben a legkevésbé előfordulóak az hangsúlyos-megkülönböztető kötőszavak csoportja, a legtöbb a megengedő-ellentétes.

Kulcsszavak: alá- és mellérendelő kötőszók, magyarázó-megkülönböztető, hangsúlyos-megkülönböztető, magyarázó-feltáró, időbeli-összehasonlító, feltételes-összehasonlító, megengedő-ellentétes, V. Sevcsuk művei.

УДК 82.07(477.87):821.161.2

DOI 10.58423/2786-6726/2023-2-151-165

Чонка Тетяна, Бергсасі Аніко

Екзистенційна сутність роману Мирослава Дочинця «Бранець Чорного лісу»

1. Вступ

Мирослав Дочинець – письменник, публіцист і видавець, наш сучасник і земляк – народився 1959 року в м. Хуст Закарпатської області, наразі проживає в м. Мукачеві, де заснував у 1998 році видавництво «Карпатська вежа». Є автором понад тридцяти книг, найвідоміші з яких: «Многі літа. Благії літа. Заповіді 104-річного Андрія Ворона – як жити довго в щасті і радості» (2010), «Вічник. Сповідь на перевалі духу» (2012), «Криничар. Діяріюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії» (2012), «Горянин. Води Господніх русел» (2013), «Лис. Віднайдення загублених слідів» (2013), «Світован. Штудії під небесним шатром» (2014) тощо. За романом «Вічник» того ж 2012 року видав адаптований для юнацтва роман «Бранець Чорного лісу», а за романом «Криничар» у 2013 році – «В'язень замку Паланок». Ці романи, зберігаючи сюжетну лінію, написані літературною мовою, у них значно менше, на відміну від оригінальних текстів, діалектизмів та просторічної лексики (точніше, як наголошує сам автор: «У «Вічнику» переважна більшість лексем не діалекти, а **нзс** (несправедливо забуті слова – так вони позначаються в солідних словниках» (Вергелес, 2012)), що значно спрощує сприйняття тексту цільовій аудиторії.

Проза М. Дочинця перекладена угорською, словацькою, румунською, польською, французькою, італійською, англійською та японською мовами.

2. З історії дослідження творчості М. Дочинця

Олена Іщенко у дисертації «Проза Мирослава Дочинця проблематика і поетика» (2020) щодо рівня дослідження творчості митця констатує: «З'ясовано, що студії літературознавців присвячені головно загальним тенденціям доробку М. Дочинця з акцентуацією на осмисленні мистецької цінності та художніх особливостей окремих романів чи зразків малої прози (В. Базилевський, М. Васьків, Л. Єршова, О. Капленко, Є. Свєрстюк та ін.), їх жанрово-стильової природи

(С. Величко, І. Зінчук та ін.), специфіки художнього моделювання концепції героя (Л. Горболіс, С. Ковпик, О. Талько та ін.), проблемі спорідненості романів прозаїка з художніми текстами вітчизняної та світової літератури (Т. Вергелес, Л. Скорина, М. Слабошпицький, П. Сорока та ін.). Розвідки Л. Горболіс присвячені маловивченим на сьогодні екокультурному та екотілесному векторам дослідження романів «Вічник. Сповідь на перевалі духу», «Світован. Штудії під небесним шатром» та «Горянин. Води Господніх русел»» (Іщенко, 2020, с. 3).

Вагомими є загальні висновки О. Іщенко щодо творчості М. Дочинця: «Доробку прозаїка властивий жанровий синкретизм, поєднання реальних фактів із художнім домислом, філософічність (онтологічна й екзистенційна проблематика творів), психологізм (посилена увага до внутрішнього світу людини, духовного самовдосконалення, самоактуалізації), концепція героя-мудреця з самобутньою системою життєвих принципів, апелювання до надбань української та світової культури, метафоризація при моделюванні образів, підпорядкування художньої форми ідейно-тематичному рівню, ретроспективний виклад матеріалу, лаконізм, афористичність тощо» (Іщенко, 2020, с. 4).

Здійснивши огляд критичної літератури, присвяченої дослідженню творчості М. Дочинця, можемо констатувати, що адаптованим для юнацтва романам наразі не присвячено жодного дослідження. Вважаємо за потрібне привернути увагу освітян саме до цих творів М. Дочинця, адже вони є вагомими для вивчення як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах, оскільки мають неабиякий виховний потенціал (на сьогодні до навчальної програми включено лише окремі тексти із книжок «Напутні дари», «Хліб і шоколад», «Книга надиху» для вивчення у 6 класі).

3. Екзистенційна проблематика роману

Концептуально вагомими у контексті нашого дослідження є міркування самого автора про значення літератури в житті людини. В одному з інтерв'ю Мирослав Дочинець з цього приводу зазначає: «Література походить від волхвування. А отже, її завдання полягає в тому, щоб підтримувати в людині дух доброчесності, підводити до головного сенсу життя, котрий, як відомо, – в наближенні до Бога. Письменницьке слово повинно бути бодай світлою тінню Слова предковічного. Добра книжка – це вчитель, лікар, сповідальник. Мабуть-таки, письменник інженер людської душі, і в першу чергу своєї. Особисто я пишу історії душі, часова історія мене цікавить мало» (Дочинець, 2012б).

Про себе ж автор заявляє: «Я не праведник і не проповідник. Я – зачарована людина, що сумує за недосяжним. І це я переливаю в слово. Втім, життєві «деталі» заповітів Ворона я прийняв душею і тілом. Я намагаюся за ними жити. Інакше я б не написав такі книжки...» (Вергелес, 2012).

Уже з першого абзацу досліджуваного нами роману окреслено екзистенційну позицію автора: «...маю дещо сказати світу, маю що видобути зі споду душі» (Дочинець, 2012а, с. 5). Для митця слово виконує священну місію, адже воно є транслятором Божої істини: «Слово несе свою службу довіку» (Дочинець, 2012а, с. 6), завдання автора – донести це слово до читачів: «А я сиплю свої зерна-слова на папір» (Дочинець, 2012а, с. 6).

Одразу прочитується і близькість авторського світогляду до філософії трансценденталізму: бажання злитися з природою, адже вона вічна, чиста і правдива, бо є частинкою самого Бога на землі, що ліричною метафорою проходить через увесь твір, з першої сторінки: «Якби я мав снагу давніх співців, я б написав вербовим прутиком свою книгу на плесі води і спостеріг би, як птахи з висоти зчитують її і як слова, спіткнувшись об каміння ріки, підносяться в небо, а потім спадають на землю місячною росою. Бо слово написано не вмирає, як ті, що виводять його» (Дочинець, 2012а, с. 5).

Саме слово володіє тією силою, що здатна змінити світ, а не зброя: мандруючи полонинами, натрапивши на бункер, де лежали людські кості, пакунок паперу і зброя, герой навіть не торкається її, адже вона – зло, вона від нечистого, проте забирає з собою білий папір, зроблений із рисової соломи, відчуваючи свою місію – пролити на тому папері те, що проситься з його душі до людей, що заклав у неї Господь Бог. Митець щирий з собою і світом, інакше він не вміє: «А я сиплю свої зерна-слова на папір», бо ці зерна мають прорости у читацьких душах, пролитися в їх серцях Божою мудрістю. Цей факт вагомий ще й через те, що цільовою аудиторією даного твору автор бачить молодих людей, оскільки «Бранець Чорного Лісу» є версією роману «Вічник» для юнацтва, присвячений донькам автора – Наталії та Іванні.

За жанром – це синтез пригодницького роману, роману виховання і роману-притчі: пригодницьку лінію становить зовнішня, подієва лінія сюжету – народження героя на Срібній землі, на Закарпатті, його участь у боротьбі краю за свою незалежність; виживання у диких нетрях Карпат, мандри Румунією, заслання в Сибір, на Колиму, подорож до Греції, на острів Крит, на гору Афон, тайгові промисли на Владивостоці, висаджування садів у Колхиді і, зрештою, повернення до рідного краю. Внутрішня, ідейно-домінантна лінія розкрита як на рівні метафоричності мови, так і в окремих філософських відступах, виділених у тексті автором курсивом. Оповідь

ведеться у формі життєпису-сповіді, а сам герой є речником екзистенційних істин. Наратором є сам герой – Знахар, Відун, Характерник, Вічний Дід, Той, що живе в Чорному Лісі (прототипом якого є Андрій Ворон, закарпатський мудрець-цілитель, який дожив до 104 років). Головною сюжетною лінією є його нелегка життєва доля на фоні історичних перипетій початку та середини ХХ століття, подана у формі сповіді.

З великою повагою оповідає герой про усіх своїх учителів – бабку, діда, вуй Ферка, Теркиного батька – Майстра, аптекаря-румуна пана Джордже, аскета Лавра, мінгрела Ваню, китайця Чан Бао, отця Василя, а у фіналі й сам стає Учителем для молодого журналіста («Дід був моїм першим учителем. («Шукай не долю, а волю»)... Дід навчив мене видіти довкола все живе й тішитися йому...» (Дочинець, 2012а, с. 18); «Бабиного язика боявся навіть сільський піп. «Ця скаже – як зав'яже». Мали бабу в селі за шептунку» (Дочинець, 2012а, с. 20); «Мене веселили її замашні приповідки. Вони, як зернята, позападали мені в пам'ять: «Багато ворон і коня повалять», «Розумний пес на вітер не гавкає», «Чесному честь і під лавкою», «Якщо робиш махом – піде прахом», «Голого пасок гріє», «Біда вимучить, біда й виучить», «Який куц, такий і прутик»...» (Дочинець, 2012а, с. 22-23); батька коханої Терки герой називає майстром: «Який то був майстер! ...Долото співало в його руках, а рубанок шептав, лишаячи за собою пахучі золоті стрічки. Міряв він оком, а майстрував душею... А найбільша таїна в тому, що коли майстер творить, його оберігає Творець» (Дочинець, 2012а, с. 90)).

Автор стверджує: поки людина живе, вона має вчитися, бо весь світ, створений Богом, є великою книгою буття, яку допомагають нам пізнати ті, кого Господь посилає нам на нашому шляху: «...людина вчиться не до старості, а до смерті» (Дочинець, 2012а, с. 87). Особлива місія в цьому процесі випадає письменнику: «Найвища цінність – книга. Та книга, де букви, як і трави, мають своє забарвлення, свій аромат. Велика тайна – письмо, а хист писемний – то дар Святого Духа. Письмовець – як чарівник, що виправдовує перед лицем Господа перебування свого народу на землі. ...треба перейти всі раї і пекла земні перед тим, як узятися за перо. Аби писемне слово було ясною тінню того Слова, що було справіку. І смисл усякого письма в тому, щоб укріпити в людях дух доброчесності – найбільше з благ. Щоб покликати людину до світла. Бо той, хто творить, шукає підпору в Творця» (Дочинець, 2012а, с. 180).

Спостерігаємо близькість авторського світогляду до філософії екзистенціалізму, стоїцизму та трансценденталізму, що прослідковується в образі головного героя (речника авторських думок) та тих ідеях, які він висловлює у своїй сповіді.

Ключовими істинами роману є утвердження життєствердної філософії людського буття, яке має базуватися на християнських та загальнолюдських цінностях. У цьому контексті вагомими є філософсько-моральні відступи, виділені автором у тексті курсивом. Здійснимо їх короткий огляд з метою розкриття екзистенційної сутності як засадничої основи роману.

«Приходить час і ми не хочемо, не можемо бути такими, як перше... Змінюймося... Врівнюймо себе з Природою. Скидаймо із себе недобрі звички вчорашнього – і обновимося. І полегшено підемо вперед» (Дочинець, 2012а, с. 49).

«Людині, як птиці чи рибі, треба зовсім мало. Але ми повсякчасно боїмося, що не наситимося. Які ми смішні, які слабкі в своїй нерозумності!» (Дочинець, 2012а, с. 54).

«...Якщо любити життя таким, яким воно є, то й воно полюбить тебе таким, яким є ти» (Дочинець, 2012а, с. 62).

«...Скільки даси ти землі – стільки вона тобі. Земля тримає того, хто тримається її» (Дочинець, 2012а, с. 68).

«Не проси в Природі, що має зробити для тебе. Проси, щоб навчила, що ти маєш зробити для себе» (Дочинець, 2012а, с. 80).

«Треба навчитися бачити довкола все живе і тишитися йому – травині, дереву, грибові, птиці, звіру, небу. Вдивляйся в них добрими очима і уважним серцем – і відкриються такі знання, які не знайдеш у книгах. І побачиш у них себе – іншого, оновленого» (Дочинець, 2012а, с. 121).

Автор стверджує: неможливо пізнати себе, залишаючись байдужим до того, що є навколо тебе – лише уважно дослухаючися до живого світу природи, можна стати собою. Яскраво прочитуються ідеї трансценденталізму у романі: усе є взаємопов'язаним у світі, у всьому вчувається божественна душа, яка вимагає толерантності, взаємоповаги й любові: «Поки я живий і живу серед живого, то мушу коритися цьому закону. Бо не вищий я за дерево, не мудріший за ведмедя, не чистіший за рибину, не гарніший за квітку. Я лише рівна серед рівних мала крихітка живого світу, цятка таїни сокровенної, виплід роботи Великого Майстра» (Дочинець, 2012а, с. 80-81); «Кожний із нас – то жива крапелька води, що є земною і небесною водночас» (Дочинець, 2012а, с. 16); «...ми – діти неба і землі. Голова наша кругла – як небо, ступня пласка – як земля. У неба є чотири пори року, п'ять стихій, дев'ять сторін світу з центром, триста шістьдесят днів у році. У людини теж чотири кінцівки, п'ять внутрішніх органів, дев'ять отворів, триста шістьдесят суглобів. Природа має вітер і дощ, холод і жар. Людина теж може брати і віддавати, гніватися і радіти. Вуха й очі – то сонце й місяць. А серце – Господар» (Дочинець, 2012а, с. 144). «...Ніколи не мав стільки вчителів, як тут – небо, ріка, дерева, трава, гора, камінь, комашка...» (Дочинець, 2012а, с. 211).

Прослідковуємо і образи-архетипи: сонце, вода і душа, – які є основою буття людини на Землі («Душа в тебе світла. Такі жити повинні» (Дочинець, 2012а, с. 11); «душа – як непочата вода в ранній криниці» (Дочинець, 2012а, с. 80); «Всі ми вийшли з води. З води живемо, водою хрестимося. Вода очищає наші душі й омиває тіло...» (Дочинець, 2012а, с. 16); «Вода чистить мозок, як скло...» (Дочинець, 2012а, с. 18); «Вода завжди щось приносить і щось забирає» (Дочинець, 2012а, с. 109); «Сонце сходило на мене» (Дочинець, 2012а, с. 80); «я завмирав перед сонцем, поки тіло не просякло золотими медами його проміння» (Дочинець, 2012а, с. 136); «Слухай, що говорить вода, дивися, що показує вогонь; черпай мудрість лісу. Вони старші за тебе і навчать, як чинити...» (Дочинець, 2012а, с. 259)).

Вогонь для героя є живим і священним як і для кожного гуцула: «...вогонь цей живий! ...Наче говорив до мене. І я... схилив голову, вклонився вогню, як живій людині» (Дочинець, 2012а, с. 34); « Мені було дуже самотньо і тоскно в такі години. Тоді я розмовляв з вогнем, і він, мій вірний приятель, гарячими язиками шепотів щось заспокійливе. Я вслухався в оту бесіду, розгадував живу натуру вогню, вирівнюючи за нею і настрої своєї душі» (Дочинець, 2012а, с. 40); «І головному навчився – охороняти живий вогонь, що викрешується в травні і не сміє згаснути до останнього дня літування на полонині, бо інакше нападуть, хвороби і втрати загострюють у стаї» (Дочинець, 2012а, с. 148).

Вагомим є і мотив туги за дитинством, як за втраченим раєм («солодке дитинство» (Дочинець, 2012а, с. 9); «Риб'яча душа дитинства пробудилася в мені, війнула шовковими плавниками, повертаючи в блаженну сонячну криницю мого дитинного світу» (Дочинець, 2012а, с. 15); «зарум'яніе паляниця сонця мого далекого дитинства» (Дочинець, 2012а, с. 84)).

Важливим для героя є власний дім: «Дім для людини... це той простір, де людина залишається людиною. Це – осереддя людства. І куди б нас не водили мандри, пуповина наша в батьківському домі, а серце – під рідним дахом» (Дочинець, 2012а, с. 95). «Серце кличе мене в дитинство... Якщо знайдеш сили, повертайся туди, де твоє серце» (Дочинець, 2012а, с. 273).

Символічним є образ хреста: хрест як символ долі, від якої не втечеш, і хрест – як символ надії, яку потрібно зберігати навіть у найважчі миті життя. Сухі рамена спаленого блискавкою ясена нагадували хрест, біля якого молився герой, а на його день народження сталося диво – хрест пустив зелені пагони (Дочинець, 2012а, с. 137). Муруючи маяки в морі, задовольняючи забаганки морського панства, він оснащував їх хрестом, який мав оберігати тих, хто в морі, так само, як духовність має бути маяком у морі життя (Дочинець, 2012а, с. 267).

Тема грошей і золота переосмислюється автором у християнському глумаченні, вони не мають ніякого значення для самого героя: «Скільки разів я чув за життя ці слова різними мовами від різних людей: «Маєш гроші?» Вони для них були важливішими, ніж «добридень», «будь здоровий», «дякую». І лише декотрі вгадували, що маю я щось більше, ніж гроші. І в дзеркалах їх очей сам я вгадував, упізнавав себе» (Дочинець, 2012а, с. 141). Маючи гроші, він будував школу й храм, які здатні подарувати людині те, чого не купиш, – мудрість і духовність.

4. Стиль роману

Нашу увагу привернув насамперед ідіостиль митця: інтелектуальне, філософське, онтологічне, дидактичне насичення тексту розкривається багатою метафоричною мовою, фольклорними елементами (прислів'ями, приказками, замовляннями, екзотизмами) у захопливому пригодницькому сюжеті.

В одному з інтерв'ю Мирослав Дочинець зізнається: «...Взагалі, мій стиль – це розстановка слів у такому порядку, щоб на фразу чи абзац можна глянути збоку і згори – як на виноградну ягоду, обтічну, прозору й ароматну. Кажу ще раз: енергія словесного рядка не в багатстві слів, а в їх розташуванні і в заплідненні образом, думкою» (Вергелес, 2012).

Красу, багатство, афористичність мови Мирослава Дочинця відзначають як пересічні читачі, так і літературознавці, наголошуючи на специфічній «лексикографії письма», своєрідній стихії мови, що є головним героєм його творів. Як зауважує сам автор: «...сповідаю аскезу тонкого литва і холодної чеканки. Стиль – самособоюнаповнення. Писати слід так, щоб «клапоть прози» можна було опорядити в рамку, як портрет чи акварель» (Дочинець, 2019) і наголошує: «Треба народитися на Закарпатті, щоб відчутти пахощі, аромат нашої мови. Те, що закладене за словами» (Дочинець, 2019).

Яскравою ознакою мови роману «Бранець Чорного лісу» є афористичність, до прикладу:

«...Круг мене ліс. І в мені ліс. З котрого легше вибратися?»

...Тиша мені промовляє більше, ніж усі людські уста...

...Я мала людина, котра забула, що вона мала...

...Я даритель шматочків своєї душі... Я ділюся ними з усіма живими створіннями, що мешкають поруч. Я ділюся своєю радістю. І це обертає саме моє життя в радісний дарунок. Я вчуся дякувати за цей подарунок.

... Від тебе не чекають неможливого. Зроби можливе.

...Роби не те, що тобі корисно, а те, що покликаний робити. В цьому твоя користь... Не рівняй себе з іншими. Ти є ти...

...Життя щоденно щось дарує тобі. Даруй і ти. Шукай кому і чому віддавати себе. Твоїми руками говорить великий Даритель. ...Віддаровуй і ти набути – і матимеш вічно...

...Люби весну радості, та приймай і зиму печалі.

... Не шукай самого себе – тебе давно знайшли. Ти там, де належить тобі бути...» (Дочинець, 2012а, с. 210-212).

«Бо за всім, що стається з нами, прихований якийсь смисл. І сей смисл, якщо його розуміти, служить нашому розвитку. І все, що стається з нами – повинно ставатися. І в цьому не треба винити нічого і нікого, в тім числі й себе. Бо це є даром досвіду, вищими уроками» (Дочинець, 2012а, с. 256).

«Зустрів людину – порадуї її. Бодай теплим поглядом. І сам зігрієшся.

Не треба нікого скидати з гори. Сам піднімайся на гору. Височини ще більше вивищують достойного і показують нікчемність нікчемного.

Багато говорячи, скажеш багато дурниць.

Уникай брехні, але й правду не всю кажи – щоб не поранити, не образити когось.

Будь м'яким, щоб не зломитись. Будь твердим, аби не зігнутись» (Дочинець, 2012а, с. 277).

«Будьте вдячними; втішайтеся з кожної своєї справи; сподівайтесь тільки на краще; робіть те, що любите, і любіть те, що робите; робіть добрі вчинки; живіть з тими, кого любите» (Дочинець, 2012а, с. 284).

Не можемо не наголосити на вишуканих метафорах Мирослава Дочинця, наведемо кілька для прикладу: «запалене сонцем крайнебо»; «... із голих схилів до нас кліпали на сонці цибулини церковець» (Дочинець, 2012а, с. 25); «У мочаристих Кірешах милувались очі нарцисами, котрі наче білими зорями впали з неба і пахучим килимком заткали долину» (Дочинець, 2012а, с. 25); «Стояла тут якась особлива загула тиша, яку прошивав срібною ниткою дзвін потічка» (Дочинець, 2012а, с. 26); «Дерево плекало мене, як прибудду дитину» (Дочинець, 2012а, с. 28); «я – мізерне зернятко, завіяне лихим вітром у камінну яму глухих Карпат» (Дочинець, 2012а, с. 30); «хіба ти не колосок терпіння з великого людського поля смирення?» (Дочинець, 2012а, с. 39); «хмарина виводила в синьому зошиті якісь письмена, а я не знав тої небесної грамоти, щоб прочитати» (Дочинець, 2012а, с. 47); «Думи, як ненагодовані діти, обсіли мене» (Дочинець, 2012а, с. 51); «Довгим намистом тяглися дні і ночі мого затворництва» (Дочинець, 2012а, с. 64); «Два дари спущені нам з небесної скрині за нелегкі земні труднощі. Це – дитинство і любов», «Відхиляю скрипучі двері пам'яті в оту синю зиму» (Дочинець, 2012а, с. 84); «місяць – великий і лагідний, як добре серце в грудях» (Дочинець, 2012а, с. 105); «місяць, як медова

диня, стояв у прорізі вікна» (Дочинець, 2012а, с. 123); «робота не неволить мене, а звільняє від темряви відчаю» (Дочинець, 2012а, с. 105); «птиці – невтомні діти неба» (Дочинець, 2012а, с. 107); «В годину відпочинку я віддавався улюбленій забаві – мандрувати очима в хмарах. Вони не знали спочину, пролітали на легких крилах, мрійно застигали, протирали небесне скло пухкими веретами» (Дочинець, 2012а, с. 110); «...Дві радості цвіли тієї весни в моєму серці...» (Дочинець, 2012а, с. 111); «цілий світ полощеться в твоїх очах, а не мій закуток» (Дочинець, 2012а, с. 111); «Чорний павук-недоля сплів свою сіть так хитро, що в один мент забрав від мене все – і Терку, і гімназію, і волю... І одної ночі, темної, як мої думки, пішов я в гори. І пішла назирці, як лист за рікою, моя доля» (Дочинець, 2012а, с. 115); «новий день – новий дарунок земної гостинності» (Дочинець, 2012а, с. 135); «Голубий вечір сідав на плечі» (Дочинець, 2012а, с. 276).

Ще однією засадничою істиною творчості Мирослава Дочинця є почуття цілісності зі своїм краєм, рідною землею та її традиціями. Використання закарпатських діалектизмів, екзотизмів, етнографічних замальовок є не просто даниною моді в літературі, а внутрішньою необхідністю, можливістю правдиво будувати свій художній світ, вкорінюючи його у землю, де народився, й піднімаючи до вищих щаблів усвідомлення себе і світу в безперервному русі історії: «Отож піднімаю перо, змайстроване зі старої гуцульської дримби, яку під Говерлою подарував мені веселий ватаг, котрому я повернув зір... Приготував я й чорнило з терпкої калини й бузини, як навчила мене мамка» (Дочинець, 2012а, с. 5).

Неодноразово автор звертається до теми сімейного виховання, адже лише рідні люди здатні закласти міцний фундамент моральності та визначити ціннісні пріоритети, або ж навпаки – не дати дитині цього, залишивши її на самоті із ворожим світом, де вчать виживанню будь-якою ціною.

«Моя мамка навчила мене *подяки*. Розпочинати й звершувати днину подякою. Приймати радощі й прикрощі з подякою. Все, що стається з нами, – благодать. Це милість Згори. Навіть важкі випробування. Нам ніколи не посилається більше, ніж ми можемо знести» (Дочинець, 2012а, с. 17). «Може, в цьому й захована найвища мудрість – дякувати. За все дякувати. А ми просимо, вимагаємо, чекаємо...» (Дочинець, 2012а, с. 270).

Герой рятувався пізнанням та роботою: «Бо коли ти завзято працюєш, то єднаєшся з собою, з природою, з Богом» (Дочинець, 2012а, с. 106). «Ніхто й ніщо не може занапастити людину, крім неї самої... Як ти до

світу – так світ до тебе. Якщо довго заглядати в безодню, то безодня загляне в тебе» (Дочинець, 2012а, с. 164). Він бачив душі людей і їх болячки, лікував, спрямовував до світла; очищав ліс від мертвих і хворих рослин, висаджував дерева, доглядав сад, будував школу й навчав, мурував маяки, кожен із яких увінчував хрестом, завжди дотримувався правил життя, які заповів йому мудрий пан Джордж:

«Йди за світлом і сам неси світло.

Нічого не бійся. Ніщо і ніхто не може знищити твою безсмертну душу. І тому йди по життю вільно, чесно і спокійно.

Навчися радіти кожній подарованій тобі хвилині. Смійся обличчям і душею.

Принось радість іншим. Будь людяним.

Прощай усе і завжди. Прощай усіх і себе» (Дочинець, 2012а, с. 187).

Отже, два основні джерела творчості визнає для себе митець – Боже одкровенням, яке пізнало його серце, та рідний край, який подарував йому душу, бо без нього людина її втрачає. Саме тому справжні люди ладні віддати за свою Батьківщину життя, бо не уявляють свого існування у світі без душі.

Автор наголошує на важливості зв'язку поколінь, бо лише зберігаючи їх, можемо зберегти свою рідну землю і залишитися собою. Саме тому закінчується роман спогадами про діда: «Родова пам'ять кличе мене сюди. Бо з роду все починається – родина, народ, родова мова і родова сила. І ти, як краплина, повниш цю ріку далі. І не повинен порушити її чистоти й глибини. Тоді в минулому твоєму буде радість і в майбутньому матимеш надію» (Дочинець, 2012а, с. 290).

5. Висновки

Отже, екзистенційна проблематика є ключовою в романі: читач спостерігає за нелегкою долею героя (який не має імені, бо є насамперед Людиною) в абсурдному, байдужому, часто ворожому йому світі. У кризових життєвих ситуаціях, що нерідко зумовлені політичними подіями, його вчинки є гуманними та альтруїстичними. Сродна праця та єдність з природою рятують від абсурдності, повертають жагу до життя. Усвідомлення необхідності постійного самовдосконалення, яке можливе завдяки навчанню та праці, життєвий стоїцизм, почуття відповідальності та «самособоюнаповнюваності» – основні екзистенційні ціннісні характеристики героя роману «Бранець Чорного лісу», як і самого автора, який привертає до них увагу своїх читачів.

Література

1. Вергелес Тетяна, 2012. *Мирослав Дочинець: Я – зачарована людина, що сумує за недосяжним* <https://zakarpattya.net.ua/News/93380-Myroslav-Dochynets-IA-%E2%80%99zacharovana-liudyna-shcho-sumuie-za-nedosiazhnym> / (Accessed: 11-10-2021).
2. Дочинець Мирослав, 2012а. *Бранець Чорного лісу*. Львів: Апріорі.
3. Дочинець Мирослав, 2012б. «У справжній літературі мало літератури» / М. Дочинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mukachevo.net/ua/news/view/54066> (Accessed: 11-10-2021).
4. Дочинець Мирослав, 2019. Вічник. <https://ukrainianpeople.us/> вічник-мирослав-дочинець/(Accessed: 10-10-2021).
5. Іщенко О. А., 2020. *Проза Мирослава Дочинця: проблематика і поетика*. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. https://chtyvo.org.ua/authors/Ischenko_Olena/Proza_Myroslava_Dochyntsia_problematyka_i_poetyka/

References

1. Вергелес Тетяна, 2012. *Мирослав Дочинець: Я – зачарована людина, що сумує за недосяжним* [I am an enchanted person who longs for the unattainable] <https://zakarpattya.net.ua/News/93380-Myroslav-Dochynets-IA-%E2%80%99zacharovana-liudyna-shcho-sumuie-za-nedosiazhnym> / (Accessed: 11-10-2021). (in Ukrainian)
2. Дочинець Мирослав 2012а. *Бранець Чорного лісу* [Чорного лісу]. Львів: Апріорі. (in Ukrainian)
3. Дочинець Мирослав, 2012б. «У справжній літературі мало літератури» [There is little real literature] / М. Дочинець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.mukachevo.net/ua/news/view/54066> (Accessed: 11-10-2021). (in Ukrainian)
4. Дочинець Мирослав, 2019. Вічник . <https://ukrainianpeople.us/> вічник-мирослав-дочинець/(Accessed: 10-10-2021). (in Ukrainian)
5. Іщенко О. А., 2020. *Проза Мирослава Дочинця: проблематика і поетика* [Daughter: Problems and Poetry]. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 035 Філологія. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. https://chtyvo.org.ua/authors/Ischenko_Olena/Proza_Myroslava_Dochyntsia_problematyka_i_poetyka/ (in Ukrainian)

Екзистенційна сутність роману Мирослава Дочинця «Бранець Чорного лісу»

Тетяна Чонка, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ, chonka.tetyana@kmf.org.ua
ORCID: [0000-0002-5567-813X](https://orcid.org/0000-0002-5567-813X)

Аніко Берегсасі, доктор габілітований, професор кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ, beregszaszi.aniko@kmf.org.ua ORCID: [0000-0001-6860-7579](https://orcid.org/0000-0001-6860-7579)

У статті досліджено екзистенційну сутність роману «Бранець Чорного лісу» (версії роману «Вічник» для юнацтва) сучасного закарпатського письменника, лауреата Шевченківської премії Мирослава Дочинця. Проаналізовано жанрову, сюжетно-композиційну та мовно-стильові особливості тексту. Визначено, що за жанром – це синтез пригодницького роману, роману виховання і роману-притчі: пригодницьку лінію становить зовнішня, подієва лінія сюжету – народження героя на Срібній землі, на Закарпатті, його участь у боротьбі краю за свою незалежність; виживання у диких нетрях Карпат, мандри Румунією, заслання в Сибір, на Колиму, подорож до Греції, на острів Крит, на гору Афон, тайгові промисли на Владивостоці, висаджування садів у Колхиді і, зрештою, повернення до рідного краю; внутрішня, ідейно-домінантна лінія розкрита як на рівні метафоричності мови, так і в окремих філософських відступах, виділених у тексті автором курсивом. Оповідь ведеться у формі життєпису-сповіді, а сам герой є речником екзистенційних істин.

Здійснено інтерпретацію морально-етичної проблематики, яка є ключовою в романі; акцентовано на основних екзистенційних питаннях, висвітлених у романі, – долі людини у абсурдному, байдужому, часто ворожому світі; її вибір у кризових життєвих ситуаціях, які нерідко зумовлені політичними подіями; стоїцизмі, відповідальності та «самособоюнаповнюваності»; гуманності та альтруїзмі; сродної праці та єдності з природою; необхідності постійного самовдосконалення, яке можливе завдяки навчанню та праці.

У ході дослідження встановлено близькість авторського світогляду до філософії екзистенціалізму, стоїцизму та трансценденталізму.

Ключовими ідеями роману є утвердження життєствердної філософії людського буття, яке має базуватися на християнських та загальнолюдських цінностях. Ще однією засадничою істиною творчості Мирослава Дочинця є почуття цілісності зі своїм краєм, рідною землею та її традиціями. Використання закарпатських діалектизмів, екзотизмів, етнографічних замальовок, історичних фактів є не просто даниною моді в літературі, а внутрішньою необхідністю, можливістю правдиво будувати свій художній світ, вкорінюючи його у землю, де народився, й піднімаючи до вищих щаблів усвідомлення себе і світу в безперервному русі історії. Призначення ж митця – поділитися Божим одкровенням, яке пізнало його серце; прославити свій рідний край, який

дарував йому душу; повісти читача до світла, вказавши йому основні шляхи духовного та інтелектуального зростання.

Ключові слова: пригодницький роман, роман-притча, роман виховання, екзистенціалізм, трансценденталізм, метафора, образи-символи, образи-архетипи.

The existential essence of Myroslav Dochynets's novel "The Prisoner of the Black Forest"

Tetiana Chonka, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Philology, F. Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, chonka.tetyana@kmf.org.ua ORCID: 0000-0002-5567-813X

Aniko Beregszaszi, dr. habil, Professor of the Department of Philology at the Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, [beregzsaszianiko@kmf.org.ua](mailto:beregszaszi.aniko@kmf.org.ua) ORCID: 0000-0001-6860-7579

The article focuses on the existential essence of the novel "The Prisoner of the Back Forest" (a version of the novel "Vechnik" for young people) by the contemporary Transcarpathian writer, laureate of the Taras Shevchenko National Award, Myroslav Dochynets. The genre, plot, composition, linguistic and stylistic features of the text have been analysed. It is determined that the genre is a synthesis of an adventure novel, a novel of education, and a parable novel: the adventure line is the external, eventual plot line – the birth of the hero in the Silver Land, in Transcarpathia, his participation in the struggle of the region for its independence; survival in the wilds of the Carpathians, travelling in Romania, exile in Siberia, Kolyma, a trip to Greece, the island of Crete, Mount Athos, taiga crafts in Vladivostok, planting gardens in Colchis, and, finally, returning to his native land; the internal, ideological dominant line is revealed both at the level of metaphorical language and in certain philosophical passages in italics. The narrative is told in the form of a life story-confession, and the protagonist himself is a spokesperson for existential truths.

The article provides an interpretation of the moral and ethical issue which is the key concept in the novel; focuses on the main existential issues covered in the novel – the fate of a person in an absurd, indifferent, often hostile world; his/her choice in crisis situations, which are often caused by political events; stoicism, responsibility and "self-sufficiency"; humanity and altruism; kindred labour and unity with nature; the need for constant self-improvement, which is possible through study and work.

The study has established the closeness of the author's worldview to the philosophy of existentialism, stoicism and transcendentalism.

The key ideas of the novel are the establishment of a life-affirming philosophy of human existence, that should be based on Christian and universal values. Another fundamental truth of Myroslav Dochynets's work is the sense of integrity with his land, his motherland and its traditions. The use of Transcarpathian dialectisms, exoticisms, ethnographic sketches and historical facts is not just a tribute to fashion in literature,

but an internal necessity, an opportunity to truthfully build his artistic world, rooting it in the land where he was born and raising it to higher levels of awareness of himself and the world in the continuous movement of history. The purpose of the artist is to share God's revelation, which his heart has known; to glorify his native land, which gave him a soul; and to lead the reader to the light, showing him the main ways of spiritual and intellectual growth.

Keywords: *adventure novel, parable novel, novel of upbringing, existentialism, transcendentalism, metaphor, images-symbols, images-archetypes.*

Myroslav Dochynets "A fekete erdő foglya" című regényének egzisztenciális lényege

Csonka Tetyana, PhD, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, docens. chonka.tetyana@kmf.org.ua ORCID: 0000-0002-5567-813X

Beregszászi Anikó, habilitált doktor, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, professzor. [beregsszaszi.aniko@kmf.org.ua](mailto:beregszaszi.aniko@kmf.org.ua) ORCID: 0000-0001-6860-7579

A cikk a kortárs kárpátaljai író, a Sevcsenko-díjas Myroslav Dochynets "A fekete erdő foglya" című regényének (a "Hírmondó" című regény ifjúsági változatának) egzisztenciális lényegét vizsgálja. A szöveg műfaját, cselekményét és kompozícióját, nyelvi és stilisztikai jellemzőit elemezzük. Megállapítható, hogy a műfaj a kalandregény, a nevelési regény és a példázatos regény szintézise: a kalandregény a külső, esetleges cselekményszál - a hős születése Ezüsföldön, Kárpátalján, részvétele a régió függetlenségéért folytatott harcban; túlélés a Kárpátok vadonjában, utazás Romániában, száműzetés Szibériában, Koljmán, utazás Görögországba, Kréta szigetére, az Athosz-hegyre, tajgamesterség Vlagyivosztokban, kertek telepítése Kolchiszban, végül visszatérés a szülőföldjére; a belső, ideológiai uralkodó vonal a metaforikus nyelvezet szintjén és bizonyos filozófiai kitérőkben dőlt betűkkel is megmutatkozik. Az elbeszélés élettörténet-gyónás formájában hangzik el, és a hős maga az egzisztenciális igazságok szószólója.

A cikk a regény szempontjából kulcsfontosságú erkölcsi és etikai kérdések értelmezését adja; a regényben kiemelt fő egzisztenciális kérdésekre összpontosít - az ember sorsa egy abszurd, közömbös, gyakran ellenséges világban; választása a válsághelyzetekben, amelyeket gyakran politikai események idéznek elő; sztoicizmus, felelősség és "önellátás"; emberség és önzetlenség; rokonmunka és egység a természettel; az állandó önfejlesztés igénye, amely a tanulás és a munka révén lehetséges.

A tanulmány feltárja a szerző világnézetének közelségét az egzisztencializmus, a sztoicizmus és a transzcendentalizmus filozófiájához.

A regény kulcsgondolatai az emberi létezés életigenlő filozófiájának megerősítése, amelynek keresztény és egyetemes értékeken kell alapulnia. Myroslav Dochynets művének másik alapvető igazsága a földjéhez, szülőföldjéhez és annak

hagyományaihoz való integritás érzése. A kárpátaljai dialektusok, egzotikumok, néprajzi vázlatok, történelmi tények használata nem csupán az irodalmi divatnak való hódolat, hanem belső szükségszerűség, lehetőség arra, hogy művészi világát igaz módon építse, gyökeret eresztve abban a földben, ahol született, és magasabb szintre emelve önmagát és a világot a történelem folyamatos mozgásában. A művész célja, hogy megossza Isten kinyilatkoztatását, amelyet szíve megismert; hogy dicsőítse szülőföldjét, amely lelket adott neki; hogy a fény felé vezesse az olvasót, megmutatva neki a lelki és szellemi növekedés fő útjait.

Kulcsszavak: *kalandregény, példázatos regény, nevelési regény, egzisztencializmus, transzcendentalizmus, metafora, képek-szimbólumok, képek-archetípusok.*

YDK 82.07PetőfiS.

DOI 10.58423/2786-6726/2023-2-166-187

H. Tóth István

Petőfi Sándor néhány verséről diákszemmel

Mozaikok a tanulói műelemzések kutatásából¹

Tézisek

Tantervek mennek, tantervek jönnek, nyomukban elavult, majd megújult, illetőleg új tankönyvek sorakoznak időről időre, reformokra vagy korszerű szemléletre hivatkozva. Eközben újra és újra ki-kilendül, nekiiramodik a műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás csendes, avagy erősebb amplitúdójú vitája. Ehhez a diskurzushoz járul hozzá ez a tanulmány, miközben rávilágít a vita központjában lévő, akár ellentétesnek is nevezhető fogalompár közbűlő metszetére, amikor a szépirodalmi olvasmány megértésének fokozatai és a poétikai szövegművekkel mint lírai alannyal történő tanulói szembesülés válik rendezőelvvé az irodalomóra világában. Ehhez a szakmai-pedagógiai tűnődéshez kapcsolódik a dél-magyarországi Kelebia húsz 7.-es diákja műelemző dolgozata tényeinek, adatainak és összefüggéseinek a bemutatása az irodalom mint tantárgy tanítását és tanulását segítőként.

Fogalmak

Műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás, poétikai szövegmű, irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélet, szerzői/alkotói attitűd, irodalom- és művészetelméleti fogalmak használata, szakszóalakzat, szakszómező, bekezdés, mondatégsz, mondatégség, szerkezet- és stílusvizsgálat

¹ Köszönettel tartozom Riskó Márta beregszászi magyartanárnak, aki nemcsak tüzetesen javította dolgozatom gépelési és stilisztikai vétségeit, hanem rögzítette a szakmai-pedagógiai álláspontját is: „Jelen tanulmány témája MINDIG aktuális! Teljes mértékben azonosulni tudok a szerzőnek azzal a nézetével (IS), hogy az irodalom művészet ÉS tantárgy = tudományág is, amelynek igenis van olyan tárgyi tudást igénylő alapja, amit nem lehet kihagyni/háttérbe szorítani a készség- és kommunikáció-központúság nevében. Vannak ma is érvényes tanulságai ezeknek a kutatási eredményeknek és a mai állapotok összevetésének, továbbgondolásának.”

1. Magyarázatul

Vannak, akik az irodalomtanítást *műközpontú tantárgy-pedagógiai* tevékenységként látják és élik meg a magyaróráik láncolatában. Mások a *befogadó nézőpontja és szövegértelmezése* iránti kíváncsiságtól hajtva szervezik irodalomóráikat. Jelentős-e, sarkalatos-e, egyáltalán: szükséges-e ez a szembenállás, ez a szembeállítás, amikor így vagy úgy, de a költői-írói alkotások, azaz a *poétikai szövegművek generációkon átívelő továbbadása az irodalomtanítás egyik küldetése?* Mindeközben sosem feledkezhetünk meg arról a tényről, miszerint *az irodalom nemcsak szépirodalom, hanem az egyik tantárgy is* az iskolai tantárgyak sorában, ebből adódóan irodalompedagógiai elvárások is szép számban sorakoznak előttünk a tanításszervezés és tanulásszervezés vonatkozásában.

Kétségtelen, hogy amikor szépirodalmi szemelvényeket lapoztatunk fel diákjainkkal a tankönyvekből, szerencsés esetekben vers- vagy prózaközetekből, illetőleg antológiákból, akkor különböző célok vezérelnek bennünket. Van, amikor *a mű szépségére*, máskor *az alkotás emberminőség-formáló jelentőségére*, vagy *az irodalom fejlődéstörténetében betöltött szerepére* kívánjuk felhívni tanulóink figyelmét. És mindezen szándékaink környékén ott vannak a *jellegzetes irodalomórai aspektusok* is, tudniillik a szépirodalom olvasásába való bevezetés nemcsak esztétikai jellegű, hanem irodalomtanítási nézőpontú is – így áll párba a *költészet különossége és a tanítás ügye*. Tagadhatatlan, hogy az *irodalom* iskolai tantárgy tanításakor mindig szem előtt tartandó az egyes diákjaink és a ránk bízott tanulócsoportjaink ízlésvilága, olvasottsága, befogadáskultúrája, szövegértő és szövegalkotó kompetenciája is.

Nem hagyhatók figyelmen kívül a *műközpontú* és a *befogadás-központú irodalomtanításról* történő tünődés, beszélgetés, véleménycsere (= diskurzus) köréből – a ma már széltében-hosszában forrásmegjelölés nélkül, lényegében szállóigeként terjedő ismert nézetek, közülük – mindenekelőtt Oscar Wilde, Kosztolányi Dezső vagy Örkény István, továbbá Illyés Gyula véleménye sem. És ekkor már nyilvánvalóan az *irodalomtanítás mibenlétének* izgalmas, örvénylő valóságában járunk.

Irodalomtanítási nézőpontunkat mindenképpen befolyásolhatja Oscar Wilde *irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélete*, ezt a *Dorian Gray arcképe* híres előszavában fejtette ki.

Oscar Wilde olyan *esztétikát* alkotott, *amelyik az olvasóra irányította a figyelmet a szerzőről*. Oscar Wilde fejtegetését olvasva nyilvánvalóvá válik, hogy a *szöveg lényege szerint töredékes*, csak az *aktuális olvasói értelmezésben válik*

teljessé. Hogy miről van itt szó? Egyértelmű: a szerzőközpontú irodalomfelfogástól való eltávolodásról.²

Ez az alkotói attitűd Kosztolányi Dezső híres gondolatában is jelen lévő: „A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, és az olvasó, aki olvassa.”

Az olvasóval szembeni alkotói elvárásról Illyés Gyula ezt gondolta: „... ő is (azaz az olvasó) fejtsen ki annyi erőt a megértés érdekében, mint a költő a megértetés érdekében.”

Mindenképpen figyelemre méltó, hogy Örkény István is fontosnak látta az olvasót bevonni az alkotás-értelmezés folyamatába, ezért az egypercesekkel kapcsolatban külön is figyelmeztette az olvasókat művei rejtélyességére, talányosságára, sőt titokzatosságára: „[...] ezek az írásművek voltaképpen matematikai egyenletek. Az egyik oldalon a közlés minimuma áll, az író részéről, a másikon a képzelet maximuma, az olvasó részéről. Más szóval: a novellák egypercesek ugyan, de kétszemélyesek.”³

A fentiek azért kerültek jelen dolgozatom élére, mert újra és újra felmerül a dilemma, hogy mi történjen az irodalomtanítás berkeiben, hová is kerüljön a hangsúly: a mű fontossága vagy a kimenetorientált vizsga határozza meg szaktanári teendőink sorát?

Ez a tanulmány egyértelműen az olvasó emberminőségére kíván összpontosítani, ezért próbál adalékot szolgáltatni a tanterv- és tananyagszerkesztők, a tankönyvírók felelősségteljes munkájához. A szépirodalom olvasása szeretetének és megértése felelőségének a növesztése a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport minden pedagógusának legfőbb teendője.

² A felvetett problémával árnyaltan foglalkozik Kádár Judit *Engedelmes lázadók* című monográfiájában, amelyben többek mellett Tutsek Anna, Lux Terka, Tormay Cecile, Erdős Renée, Kaffka Margit és Kosáryné Réz Lola munkásságát helyezte nagytitok alá, láttatva a magyar íróknak és a nőideál-konstrukciók alakulását a 20. század első felében.

³ Paál Zsolt tanácsadó lektorom a következőképpen foglalta össze nézetét ezzel a dilemmával kapcsolatban: „A problémafelvetés rendkívül izgalmas általában is, de jelen dolgozatban kiváltképpen. Ám Oscar Wilde esetében sokkal érdekesebb a *Kritikus mint művész*, valamint a *Toll, ecset, méreg* című műelemzéseire gondolnunk. Az a probléma, amelyik Kosztolányinak, Illyésnek és Örkénynek tulajdonítva jelenik meg itt, az valószínűleg Friedrich Gundolfnál a *Shakespeare és a Német Szellem* című művében mélyebben található meg, bár Gundolf ezen művében inkább egész irodalmi hatásokról írt. A szellemtudomány viszont komolyan és mélyen foglalkozik az író és a befogadó viszonyával. Wilde esetében úgy érzem, ez még nem tudatos, hanem inkább szellemeskedő paradoxon, ösztönös ráérzés lehet, hiszen Wilde a *Kritikus mint művész* című tanulmányában a kritikus attitűdről beszél azzal az elvárással, hogy a kritikusnak legalább akkora művésznek kell lennie, mint amekkora művész az, akinek művét kritizálja. Valóban jónak érzem ezt az elgondolást, amelyik kitér erre az irodalomesztétikai kérdésre, mert rendkívül izgalmas téma, gondolat és tézis írni, beszélni ezekről.”

2. Kiindulópontok

Az előzmények ismeretében a továbbiakban ez a tanulmány vázlatos képet mutat a 10–14 évesek irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználatáról és szövegalkotási készségeiről. Ugyanakkor e dolgozat megírását több tényező is befolyásolta. Lássunk néhányat!

1. 2023-ban ünnepelte a magyarság és az idegen ajkú, de magyarul is olvasók széles köre a legvilághíresebb költőnk, *Petőfi Sándor születésének 200. évfordulóját*. Ilyen jeles alkalmak idején nemcsak a tanítók és a magyartanárok készülnek új szempontú jubileumi műsorokkal, hanem a nyelv- és irodalomtudomány képviselői is feltárnak és bemutatnak új kutatási eredményeket, új tanulságokat és összefüggéseket az ünnepelttel kapcsolatban.

2. A bicentenárium készítetett engemet arra, hogy a magyarországi radikális tantervreform (= 1988–93) környékén általam végzett *tanulói fogalomhasználatot bemutató kutatás* eredményeit – ezúttal a Petőfi Sándor-versek olvasásával-értelmezésével kapcsolatosakat – megosszam az *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* című folyóirat olvasóival.

3. Ebben a dolgozatomban – tekintettel az adatfelvétel és az adatok elemzésének idejére – mára egyértelműen klasszikussá lett tanulmányokra, kézikönyvekre, monográfiákra hivatkozom, elsősorban ráutalásokkal, lényegében olvasásra, továbbá újraolvasásra készítetők. Jelen tanulmányom eredményeit a friss kutatásokkal összehasonlító, illetőleg egybevetők minden bizonnyal a közelmúlt és az ez idő tájt előtérbe állított szakirodalmat fogják kamatoztatni. Tegyük, mert a tudomány fejlődése mindig megköveteli az *előző eredmények új fénybe állítását*, valamint azok *meghaladását* is az új szempontok folyományaként.

4. Tekintettel arra, hogy a tanulói fogalomhasználatot bemutató kutatást 30 évvel ezelőtt már befejeztem, majd „*Az olvasás: fölfedezés*” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* című akadémiai-kandidátusi disszertációmban (H. Tóth, 1997) összegeztem, időszerűvé vált három évtized elteltével ismét körüljárni – a világban végbement nagy erejű infotechnikai változásokra különös tekintettel – azt a problémát, amit széles körben ölelt fel ez a tudományos kutatás. Ehhez az *új kutatási célkitűzéshez* és ennek a sikeres megvalósításához kíván *támpontokat*: tényeket, adatokat, összefüggéseket nyújtani jelen tanulmányom.

5. Ezzel az írással hozzá akarok járulni a *műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás* szüntelen ébrentartásához, ennek a diskurzusnak a folytatásához.

Az akadémiai kutatásaim keretében az általam vizsgált tanulói műelemzések és ezekből szerveződő szakszóalakzatok tanulságai még határozottabban irányítják tanítás-, tanulás-szervező figyelmünket a kutatási adatokból levont megállapítások érvényességére. Az irodalompedagógiának abból kell kiindulnia, hogy *a mű és olvasójának találkozása természetesen dinamikusan folyamat, amelyben vagy az elfogadás, vagy az elutasítás a domináns jellemvonás. A 10–14 évesek szűkös olvasói tapasztalata és különböző színvonalú irodalomelméleti felkészültsége áll szemben a poétikai alkotás sokjelentésű, többértékű üzenetével. Éppen ezért jelent ez a találkozás mindig sajátos szellemi erőpróbát az alkotó és a befogadó között: Küzdelem zajlik itt, de „ez a küzdelem nem egyszerűen az elszegényítés, a leegyszerűsítés irányába tolódik el, hanem az olvasó sűrítő, kiemelő, kihagyó, átszerkesztő, rövidítő manőverei révén a személyiség szükségképpen saját stílusa, sémája szerint rendezi át, szerkeszti meg az élményeket”* (Nagy, 1985).

Az alább következő kutatási mozaikok egy 20 fős vidéki (= Dél-Magyarország, Kelebia) 7. osztály tanulói által írt műelemzésekből merített tények, adatok és összefüggések mentén rajzolódtak ki.

3. Alapfogalmak körüljárása

Annak érdekében, hogy mind a problémafelvetésem, mind a szakszóhasználatom világos, ezáltal a kifejtés és az elemzés belátható, meggyőző lehessen, tisztázandók a kutatásban alkalmazott kitértetett szerepű alapfogalmak.

A poétikai szövegművek értelmezését befogadó tevékenységnek tekintem. A szövegértelmezésre épülő tanulói szövegszerkesztést (= szövegeképést) az alkotás egyik formájának tartom (H. Tóth – Gálosné, 1994). Ez a forma természetesen komplexebb módon jelenik meg a tanulók írásbeli munkáiban (= műelemzéseiben, műértelmezéseiben, esszéiben), ha

- a) órán olvasott és feldolgozott művekként, továbbá
- b) ajánlott irodalomként olvastatott, illetőleg
- c) szabadon választott olvasmányokként

megismert, értelmezett verseket, elbeszéléseket, regényeket, drámákat olvasó diákjaink ezeket *a poétikai szövegműveket* a saját személyiségjegyeikkel, ízlésvilágukkal egybevetik, a kortársaik meglátásaival összehasonlítják, ekképpen valamiféle *kritikával veszik körbe* a maguk olvasói igényességének formálása érdekében.

Itt és most az 1997-ben lezárult kutatásaim immár több mint negyedszázados eredményei 7. évfolyamos, azaz 12–13 éves tanulók írásbeli nyelvhasználatának, valamint irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználatának az alakulásáról adnak képet. Vizsgálataimban a Deme László által bevezetett mondatszerkezeti mutatók közül a *szerkesztettség mutatót* vettem figyelembe (Deme, 1971).

Ezt annál is inkább követendőnek tartottam, mert B. Fejes Katalin hasonló jellegű kutatásai is meggyőztek engemet arról, hogy „a szerkesztettségi mutató olyan jelzőszám, amely alkalmas arra, hogy a vizsgált szövegek szerkesztettségét számszerűen összehasonlíthassuk. Jelzik, hogy a fogalmazások átlagában hány mondategység jut egy-egy mondategészre” (B. Fejes, 1981).

A tanulók írásbeli műelemző szövegeinek az elemzésekor a mondat minden esetben *mondategész* (= ME), a predikatív szerkezetek (akkor hozzá-, ma már alárendelő szintagmák) és az egyszerű mondatok pedig *mondategységek* (= me). A legáltalánosabb mondatszerkezeti mutatót, az átlagos szerkesztettséget úgy számoltam ki, hogy *a mondategységek összegét elosztottam a mondategészek mennyiségével*. Ezt az eljárást alkalmaztam a vizsgálatba bevont valamennyi tanuló írásbeli szövegművének faggatásakor. Ha így járunk el következetesen, akkor nyomon kísérhetjük például a 10–14 éves tanulók írásbeli nyelvhasználatának alakulását narratív (= elbeszélő) és értekező (= műelemzés, műismertetés, esszé) műfajok vonatkozásában is.

Az volt a feltételezésem, hogy ez a korosztály – benne a 7.-es tanulók is – törekszik olyan szövegműszerkezet konstruálására, amelyben *egy mondategészre* (= ME) *egynél több mondategység* (= me) *jut*. Ellenkező esetben, vagyis, ha csupa egyszerű mondatból áll a tanulói fogalmazás, akkor alatta marad az elvárható nyelvi szintnek. B. Fejes Katalinnál az 1,40-es szerkesztettség átlag alatti teljesítményű, az 1,91-es pedig magas szerkesztettségű írásmű. Itt rögzítem, hogy lényeges kutatási tapasztalatom volt, miszerint a 5.-es (= 10–11 éves) tanulók is idegenkedtek az úgynevezett egyszerű mondatos szövegektől, mivelhogy ők már nem kisiskolások, hanem felső tagozatos diákok.

Akár rövidebb, akár hosszabb szövegműveket (= feleleteket, beszámolókat, meséket, műismertetéseket, műelemzéseket, esszéket) konstruálnak növendékeink a szépirodalmi (= a megízesített nyelvezetű) olvasmányaikról szóló számadásaik alkalmával, mindenképpen tisztában kell lenniük a *bekezdésnyi szövegmű*, vagyis a *bekezdés* (= Bek) szerepével, fontosságával, értékével, tudniillik: „A bekezdésnyi szövegmű, vagyis a szövegmű értékű bekezdés a szövegtan »egyszerű mondat«-a rövid terjedelme ellenére is befejezett, egész közlés – miként teljes értékű mondat is; továbbá egyaránt vizsgálható benne az egész és a rész” (Békési, 1982). Ezt a szövegegységet szövegszerkesztés- (vagy szövegképzés-) -tanításunkban is sarkalatos kérdéssé kell tennünk már az iskoláztatás kezdetétől folyamatosan és következetesen.

Alapvető fontosságúnak tartom még egy fogalom körüljárását mind az eddigiekre, mind a következőkre nézve. Ez a rendszerező fogalom a *szövegmű* terminus technicus, amely a Deme László-féle szövegtipológiában jelentős helyet foglal el. Abból kellett kiindulnom, hogy a szöveg több oldalról is megközelíthető: „A szöveg ugyanis alapvető természete szerint nem mű, hanem működés, s így [...]

funkcionáló folyamat” (Deme, 1979). A jelentés felől közelítő szövegvizsgálat, a legújabb nyelvészeti szemantika egyik ága, amikor a *jelentés* fogalmat használja, akkor „a »jelentés« problematikáját nem szűkíti le absztrakt szemantikai jegyek [...] vizsgálatára, hanem a nyelvi kommunikáció tényeként próbálja megmagyarázni” (Csúri, 1985). Ezekből leszűrhető az a tanulság, hogy a szöveg alaptermészetéhez tartozó ismérvek az *aktualitás és aktualizáltság*, mivel „a szöveg a kommunikációnak természerű tényezője és tényszerű terméke” (Deme, 1979). Igen fontos tétel, hogy a szövegek típusokba rendezhetőek, sőt gyakorlati szempontból szükséges is a szövegvilágban való eligazodáshoz az egyes szövegtípusok pontos leírása, megfelelő kategorizálása (Hangay, 1991).

Amikor Deme László megvizsgálta a *szöveg alaptermészetét*, akkor egymással szerves kapcsolatot kialakító, egymáshoz képest egyre csökkenő mértékű halmazokat állított fel, így: *szöveg – szövegmű – irodalmi szövegmű – költői szövegmű*. Ebben a sorozatban a *szöveg* a teljes halmaz, a többiek az előbbinek részhalmazaként jelennek meg.

1. A *szöveg* mint teljes halmaz. Szöveg lehet minden adott megnyilatkozás, amely éppen csak megfelel a szöveg meghatározásai egyikének is.
2. A *szövegmű* – az előbbi részhalmaza – a szövegnek szabályosan, igényesen formált változata.
3. Az előbbi részhalmaza az *irodalmi szövegmű*, amely a szövegműnek tudományos vagy művészi igénnyel megalkotott válfaja.
4. Az előzők részhalmaza a *költői* (= poétikai) *szövegmű*, amely lehet szabályos vagy szabálytalan formájú, több jelentésrétegű, az irodalmi szövegmű bonyolult felépítésű fajtája.

Az általam végzett kutatásban a tanulók meséit, valamint műismertetéseit *szövegmű*nek neveztem, ugyanis: „Szövegmű a szövegnek szabályosan és igényesen formált (általában tartalmilag-szerkezetileg-formailag előre átgondolt, kicsiszolt, sokszor előre rögzített) válfaja” (Deme, 1979). Az itt idézett jellemzőkkel eredményesen szembesíthetők a diákmunkák.

Feltételezésem, miszerint nem ok nélkül minősíthetem a 10–14 éves gyermekek által írt meséket, továbbá a költői-írói alkotásokat elemző-értelmező műismertetéseket *szövegmű*nek, mivelhogy ezt a hipotézisemet Tolcsvai Nagy Gábor a szövegek világát bemutató könyvének a szövegtípusokkal foglalkozó fejezete által is megerősítette. A tudós szerző arról szól, hogy világunkban az intézmények is kialakíthatják zavartalan működésük érdekében a kommunikációs terükhöz szükséges nyelvi interakciós formákat, továbbá a hozzájuk kapcsolódó szövegtípusokat. Majd ugyanő így folytatja: „Az iskolában számtalan régóta kialakult szövegtípust használ tanár és diák. [...] Szükséges megemlíteni a dolgotat [...]. Az mindig válasz valamilyen kérdésre: mit tudsz erről a témáról? Ennek megfelelően kifejtő, retorikailag is megformált szöveg az eredmény” (Tolcsvai, 1994), az az iskolai

dolgozat, amit szövegműnek tekintek ebben a tanulmányomban, az a tanulói műismertetés.

A szövegmű fogalmával összefüggő elméleti háttér summázata a következő: a 10–14 éves diákok írásbeli dolgozatai is szövegművek, ha azok

- a) szabályosan és igényesen formáltak;
- b) tartalmilag, szerkezetileg is előre átgondoltak;
- c) nyelvileg csiszoltak;
- d) meghatározott témát fejtenek ki;
- e) retorikailag igényességre törekvők.

Ezzel a normarendszerrel is szembesítettem a kutatásomban Magyarország különböző régióiból bevont gyermekek (= 279 fő) munkáit, mivel azok értelemszerűen kapcsolatban vannak a *tanulók olvasási szokásával, olvasottságával, irodalmi felkészültségével*. Megállapítható, hogy mindenképpen összefügg az olvasásszeretettel, a befogadóképesség és az olvasottság a poétikai szövegmű, azaz a megízésített nyelvezetű olvasmány megértésével.

4. Mozaikok az itt bemutatkozó hetedikesek történelmi-szociológiai háttéréről

Mintavételnek is nevezhetjük ezt, az itt következő *kutatásfragmentumot*, hiszen kis létszámú tanulói csoport írásbeli dolgozatai adták ennek az elemzésnek az adatait, majd az adatelemzést követően az összefüggéseket.

A vizsgálatba bevont itteni hetedik évfolyamosok a dél-magyarországi Kelebia község nyolc tanulócsoportos általános iskolájában tanultak.

Ez a magyar falu viszonylag zárt világú volt az 1985–1990 közötti fél évtizedben is, amiként az 1920 és az 1945 utáni nyomasztó évtizedekben is.

Nyomasztotta a faluközösséget a trianoni határ meghúzása, mivel a lakosság jelentős részének a birtokai: termőföldjei, legelői, gyümölcsösei a Szerb–Horvát–Szlovén Királyság részévé váltak.

A 2. világháború tragikus eseményei, kiváltképpen az egyik idekapcsolódó következménye: a határmódosulás is, majd annak az újabb változata, több fájdalmat okoztak, mint örömet – a kizöklent történelmi idő megpróbáltatásai mélyen bevésődtek az itteniek lelkébe.

A sztálini–titói szembenállás folyamányaként a láncoskutya politikai metafora és ennek a valósága újabb csapást jelentett Kelebia családjai és rokonságuk életére: a falu zárt településsé lett, csak különleges engedélyek birtokában kereshették fel egymást – természetesen csupán Magyarországról! – a rokonok.

Hogyan tudott megmaradni Kelebia népe?

A családi kapcsolatoknak, a mindinkább szűkülő templomi összejöveteleknek és a nyelvre, kultúrára, hagyományokra, tudásra vigyázó plébániai, óvodai, iskolai pedagógusközösségek tevékenységfűzésének köszönhetően.

Éppen a fentiek különösségére tekintettel választottam a nagymintás (= 279 fő) kutatásom egyik alcsoportjával ezt az általános iskolát, közelebbről ezt a 20 hetediket.

5. A Petőfi Sándor-művek elemzésével összefüggő kutatási eredmények

A 20 kelebiai 7.-es azt a feladatot kapta, hogy írjanak *műismertetést* Petőfi Sándor egy-egy általuk szabadon választott verséről. Már előzetesen értelmezett elvárás volt, hogy minél több egyéni gondolatot, meglátást és szakkifejezést is fűzzenek az órákon elhangzott ismeretekhez.

Ez az első lényeges kérdés: melyik Petőfi Sándor-verseket választották *műelemzésük* elkészítéséhez a vizsgálatba bevont kelebiai tanulók (= 20 fő)? A következő szemelvényeket választották ezek a 7.-es diákok:

- a) *Az alföld* (3 fő),
- b) *Egy gondolat bánt engemet...* (4 fő),
- c) *Európa csendes, újra csendes...* (1 fő),
- d) *Fiam születésére* (1 fő),
- e) *Föltámadott a tenger...* (1 fő),
- f) *Kiskunság* (1 fő),
- g) *Legszebb versem* (1 fő),
- h) *Minek nevezzetek?* (1 fő),
- i) *Négy nap dörgött az ágyu...* (2 fő),
- j) *Reszket a bokor, mert...* (1 fő),
- k) *Szeptember végén* (4 fő).

Amint látható, 11-féle verset választottak ezek a 7.-es gyermekek szabadon, a műismertető dolgozatuk elkészítéséhez. Az adatok tanúsága szerint egy rapszódia (*Egy gondolat bánt engemet...*) és egy ódai szárnyalású szerelmi vallomás (*Szeptember végén*) volt a legtöbb diákra (4-4 fő) nagy hatással, ami a választást illeti. A tanulócsoport (= cella) további 12 tanulója különböző ízlés és megfontolás alapján választott egy-egy Petőfi-költeményt bemutatásra. *Az alföld* címűt kedvelték még jelentősen (3 fő) az adott közösségben.

Rögzítendő *háttérismeretül*, hogy az osztályközösség magyartanára a régió talán legolvasottabb, leggyakrabban színházba járó pedagógusa hírében állt. A tanárnő szívesen és eredményesen szervezett olyan verskompozíciókat irodalmi színpadi összeállítássá, amely művek inkább tartoztak a tiltott-túrt-támogatott irodalom- és művészetpolitika idején a túrt kategóriába, vagy azok a szemelvények a Magyarországon kevésbé ismert határon túli költők alkotásai voltak.

Követendő példaként neveződött meg ennek a tanárnőnek az az irodalomtanítási eljárása, miszerint vers- és elbeszéléskötetektől, semmint csak a központi tankönyvekből kellett olvasniuk a tanítványainak a szépirodalmat. Ezek a háttérváltozónak is nevezhető információk mintegy igazolják, hogy nem lehet véletlen a fenti, pontokba szedett Petőfi-versfüzér, amely a tanulói Petőfi Sándor-olvasmányokra mutat rá.

Amikor járási és megyei szakfelügyelő-szaktanácsadó lettem, akkor ez a kelebiai tanárnő: Sántha Márta így intett engemet: „Ne akarja megváltani a magyartanárokat, inkább segítse őket az önképzésükben!” Sokakkal együtt ma is az egyik példaképemnek tartom a tanárnőt, akinek a nevét ekképpen őrzi a kelebiai közösségi ház: Sántha Márta Könyvtár és Művelődési Ház.

5. 1. A tanulói szövegművek jellemzői

Akkor tudom a leginkább tárgyyszerű szakmai-pedagógiai ismereteket rögzíteni a kutatás tapasztalatai alapján, ha következetesen mutatom be a tanulói műelemző szövegművek jellemzőit.

Ezekre a szempontokra figyelve ismerhetjük meg a 20 kelebiai 7.-es tanulói műelemző, műértelmező szövegeinek az értékvilágát:

- a) a bekezdések száma;
- b) a mondategységek száma;
- c) a mondategységek száma;
- d) tartalmasság;
- e) fogalomhasználat.

5. 2. A bekezdések (= Bek) számának elemzése

A 20 tanuló 99 Bek-ben fejtegette a gondolatait a szabadon választott Petőfi Sándor-műről. Tekintélyesnek nevezhető ez a mennyiség, hiszen az átlagmutató (= 4,95/fő) is árnyaltabban tagolt írásműveket sejtet.

A diákok 30,00%-a (= 6 fő) szerkesztette szövegművét három-három részből, ugyanakkor 40,00%-uk (= 8 fő) 4-5 bekezdésben írta le meglátásait a szabadon választott költői alkotásról. Talán szükségtelen bekezdésnagyságú (= 8-9 Bek) dolgozatok is születtek.

Az általam elemzett 7.-es írások átlagos bekezdésállományát ezek az adatok jellemzik: $\bar{x} = 1 \text{ Bek} = 3,63 \text{ ME} + 5,36 \text{ me}$. Ez az összefüggés azt jelenti, hogy az átlagos Bek-ben több mint 3 ME található, amelyeket több mint 5 me alkot.

A mennyiségi sor és a szórásmutató (= $\pm 1,95$) felhasználásával elvégzett minősítésszámításom ($v = 39,40\%$) nyomán meg kellett állapítanom, hogy kétségtelenül szélsőségesnek tekinthető a szórás, ugyanakkor szem előtt tartandó az a tény, hogy itt **egyéni olvasói véleményeket tükröző iskolai fogalmazásokról** van szó, és nem uniformizált tanulói közleményekről.

5. 3. A mondategyszek (= ME) számának elemzése

Van, aki 10 ME-ből, van, aki 36-ból konstruálta az általam vizsgált műismertetését. Ez a két szélső érték öleli fel azt a 359 db ME-t, amely adat átlagmutatója (= 17,95/fő) jó teljesítményt jelent ebben az életkorban és különösen ebben a műfajban (= költői szövegmű tanulói elemzése).

Szükséges rögzítenem, hogy az elemzésre választott költői szövegműből vett idézeteket, vagy a különböző tanulmányokból, így az aktuális irodalom-tankönyvekből származó részleteket (= vendégszövegeket) soha nem számoltam bele a dolgozatíróktól származó adatokba.

Az osztályozott adatok és a ME-átlag (= 17,95/fő) ismeretében 14 fő (= 70,00%) kb. 10–20 ME-ben értelmelte a szabadon választott Petőfi Sándor-költeményt. Az átlagos eltérést (= $\pm 6,14$) megadó mutató felhasználásával elvégzett minősítő számítás eredménye után ($v = 34,21\%$) egyértelművé vált, hogy szélsőségesnek tekinthető a ME-k szórása is.

5. 4. A mondategységek (= me) számának elemzése

Az igen szélsőséges eredményekről valló információkat az osztályozott adatokból álló mennyiségi sor mutatja meg. Látszólag magas a me-k száma (= 531 db), az átlag nemkülönben (= 26,55/fő), de ezek a ME-k alkotóelemei, és közel annak a veszélye, amikor 1 ME 1 me-ből építkezik, és ez bizony 7.-ben nem erős színvonalú munkát jelent a szerkesztés szempontjából.

Kb. 6 tanuló (= 30,00%) írta meg a verselemző dolgozatát az átlag (= 26,55/fő) körüli me-mennyiségből. Hogy várhatóan milyen minősítettségű lesz a mondategységek átlagos eltérése (= $\pm 8,69$), felmérhető már abból, hogy a me-k száma 13–38 között volt megszámlálható. A me-k szóródása a minősítő számítás tekintetében ($v = 32,73\%$) ugyancsak szélsőségesnek mondható.

Mind az egyes kelebiai tanulók, mind a 7.-es tanulócsoportjuk (= cella) szerkesztettségi mutatóját itt most összesített eredményként közlöm: $\bar{x} = 1,48/\text{fő}$. Ez annyit tesz, hogy a me-k és a ME-k aránya erősen közelítő. A vizsgált szövegművek 65,00%-a (= 13 dolgozat) az átlagos szerkesztettségi mutató (= 1,48/fő) alatt maradt.

5. 5. A tanulói műismertetések tartalomelemzése

A tartalmi gazdagság (= 93 pont), a hitelesség (= 93 pont) és az eredetiség (= 90 pont) vonatkozásában értek el imponáló eredményt a kelebiai adatközlők, amikor a szabadon választott 11-féle Petőfi Sándor-versből egyet-egyét ismertettek.

A kifejtettség és a témataratás volt az adatközlők gyengéje – egyébiránt ez általános tendencia az iskolai tanulói műelemzések (= műértelmezések, esszék) világában. Ami a kifejtettséget illeti, elsősorban *sommás megállapításokban, elnagyoltan bizonyított gondolatokkal* érveltek a tanulók. A témataratással összefüggésben 4 fő (= 20,00%) műismertetése *csapongó* volt.

Az osztályozott adatok tanúságtevése szerint a tanulók 75,00%-a (= 15 fő) 21-25 pont közötti értéket kaphatott verselemzésének tartalmasságáért, és ez kétségtelenül magas színvonalról valló ismeret.

Az osztályozott mennyiségi adatok egyirányba közelítése körvonalazta a számítással is bizonyított szórásmutatót (= $\pm 2,96$), valamint az azt minősítő műveletvégzés eredményét: kicsinek minősíthető a szabadon választott Petőfi Sándor-versek műelemzésével összefüggő tartalomelemzés átlagos eltérése.

5. 6. A tanulói műismertetések fogalomalkalmazása

Az a 20 kelebiai 7.-es, aki 11-féle Petőfi-költeményből választott egyet-egyet műismertető dolgozata elkészítéséhez, 71 fogalomfajtát alkalmazott 326 egyszeri előfordulásban, vagyis a fogalmak szempontjából megállapítható, hogy ezekben a tanulói szövegművekben a sokféle fogalom széttart a diákok között, mivelhogy $\pm 5,34$ a fogalomalkalmazás szórásmutatója. Ennek kétségtelenül oka lehet az elemzésre szabadon választott versek értékgazdagsága, és az ezzel összefüggő fogalomapparátus sokszínűsége is, amit az irodalompedagógia nyelvére úgy fordíthatok le, hogy ezért kevés volt az összehasonlításra lehetőséget adó szempont. De a fogalomválasztás és -alkalmazás tendenciájának kutatásában az előbbieket nem jöhetnek szóba zavaró tényezőként, mivelhogy az irodalom- és művészetelméleti fogalomhasználat közel áll az egyéni stílus, az individuális szövegmű jellemzőihez.

A továbbiakban a 11-féle, szabadon választott Petőfi Sándor-költemény írásbeli tanulói elemzésekor legalább egyszer is alkalmazott, együtt: 71-féle műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani, könyvtárhasználati fogalom, sokrétegű fogalomapparátusát foglaltam össze betűrendbe sorolva. Az adott műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani és/vagy könyvtárhasználati fogalom után zárójelben azt közöltem, hogy a vizsgálatba bevont 20 tanulóból hány fő alkalmazta, illetőleg használta fel az adott fogalmat a műelemző, műértelmező írásbeli fogalmazásában. Ha az alább következő fogalmak bármelyikét a dolgozatírók több mint fele, nagyjából kb. 2/3-a alkalmazta (= legalább 12-13-szor fordult elő egyszeri számlálásban), azt az adatot kövér dőlttel gépeltem.

Amikor itt és most a kelebiai 7.-es tanulók szakszóalakzataiból építkező szakszómezőjének a bemutatására teszek kísérletet, akkor rögzítem, hogy ez a minta az akadémiai dolgozatom egyik szelete, ugyanakkor amiként cseppben a tenger, akként mutatkozik meg a kutatásba bevont magyarországi tanulók irodalom- és művészetelméleti fogalomtudása, illetőleg fogalomhasználat.

Mindenekelőtt az alakzat kifejezés jelentését és jelenlétét szükséges tisztáznom, hogy mások számára is egyértelmű legyen ennek az általam előállított szakszónak a jelentéstartománya, valamint használata.

Szakszóalakzatnak nevezem az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalomosztályokból tanulói műismertetésben sajátosan (=

körvonalaiiban meghatározott jelentésben) alkalmazott terminus technicusok körét, amely elemeinek egymáshoz viszonyított helyét a tudományos érvényességű, rendszerszemléletű kategóriák: a műfajelmélet, a szerkezettan, a verstan, a stilisztika és a könyvtárhasználat jelölik ki.

Következétesen alkalmaztam a szakszólalakzatról imént közöltek abban a jelentésrétegben is, amelyet *az egyes művek körül kialakult asszociációs környezet, a gyermekek irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati háttértudása* teremtett meg, továbbá úgy is, mint az ezeknek a szakszólalatoknak az összefoglalt gyűjteményéről, azaz a szakszómezőről való gondolatmenetemben.

Az alábbiakban *a kelebiai 7.-es tanulók szakszóhasználatából építkező szakszómezőjének* a bemutatására teszek kísérletet az adatgyűjtéseim és az összefüggéseket elemző munkám eredményeképpen azért, hogy ennek a tudáshalmaznak az elemeit megfontoltan, előkészítetten *állandósult tudássá* fejleszthesse az irodalompedagógia: ábrázolás (2 fő), alapegység (2), allegória (1), allegorikus (1), alliteráció/betűrím (9), arany metszet (1), cím (9), csúcspont (2), dal (1), drámai (3), elbeszélő költemény (1), *ellentét* (13), epika (1), értékgazdag (2), értékkiüresedés (3), értékválság (3), felkiáltás (8), *festői/költői jelző* (12), fokozás (9), fordulópont (3), forma (1), gondolatritmus (1), hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok (1), hasonlat (6), időmértékes verselés (6), ismétlés (3), jelkép (1), keresztrím (8), *költemény* (14), *költő* (15), költői én (4), költői kép (6), költői kérdés (8), körmondat (3), leírás (2), líra (7), makrokozmosz (2), megszemélyesítés (2), metafora (7), mikrokozmosz (2), mondatalakzat (2), motívum (2), *mű* (12), műalkotás (6), műfaj (7), műnem (7), nominális stílus (4), óda (4), párhuzamos szerkesztés (3), párrím (1), programvers (1), rapszódia (2), ritmus (3), romantikus (6), stílus (2), stílus eszköz (2), szabályos váltakozás (1), szép (1), szimultán verselés (1), színszimbolika (2), szókép (4), szótagszám (2), téma (3), ütem (1), verbális stílus (4), *vers* (20), verssor (9), *versszak/strófa* (13), *versszerkezet* (13), záró versszak/verszárlat (2), zeneiség (1)

Az imént felvázolt, egyszeri-e egyszeri számlálásban összesen 71-féle műfaji, stilisztikai, verstani, szerkezetani és könyvtárhasználati fogalomból álló fogalomsor, valamint ezek alkalmazási gyakorisága (együtt: 326 adat) azt mondatja velem dolgozatértékelőként és kutatóként, hogy színesnek mondható a 20 kelebiai 7.-es tanulónak a fogalomalkalmazása. Ilyen volt a lehetőség Magyarországon, így Kelebián is az 1980–83. tanévekben bevezetett irodalomkönyveknek, továbbá az ebben a faluban a stílus elemzést kitüntetetten alkalmazó magyartanárnak köszönhetően. Ugyanakkor ezt a problémát *az irodalomtanítás pragmatikus oldala* felől is megközelíthetjük: a szerényebb fogalomkészlet magabiztosabb egymásra építése és meggyőzőbb felvonultatása (= elmélyítése) a tanulói munkákban feltehetőleg izmosabb sikereket jelentene

diáknak és pedagógusnak egyaránt. Magam erre, a kevesebb fogalom elmélyültebb, sokoldalúbb tanítási-tanulási folyamatban való elsajátíttatására tettem kísérletet a hetedikeseknek írt feladatgyűjteményemben mindenképpen a megtanítást és a megtanulást segítő (H. Tóth, 1998).

6. Mi a fogalomkutatás tanulsága?

Káros következményei vannak annak, ha az irodalompedagógiai gyakorlat csökkenti, esetleg rangján alul kezeli az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat, az úgynevezett szakszómezőt, a *szakszókincs jelentőségét*. Kutatásom igazolja: a bizonytalan alapozású, a rendszerszemléletet nélkülöző *elméleti*: műfaji, stilisztikai, szerkezzetani, verstani, könyvtárhasználati ismeretek nélkül futó benyomások, pillanatnyi hangulatok alapján ítélő (= impresszionisztikus) méltatásba fullad növendékeink műelemző/műértelmező tevékenysége. Gyakran megnyilvánul ez a jelenség abban a formában, amikor a tanulók a verselemzés ürügyén prózába írják át a költeményt, vagy elbeszélés, regény vagy drámai műalkotás elemző bemutatásakor mindössze a cselekmény sikeres vagy felszínes összefoglalását adják, lényegében az úgynevezett saját szavaikkal járják körül a szépirodalmi szemelvényt. *Irodalompedagógiai elvárás*: tanítsuk meg diákjainkkal, tehát velük együttműködve a műismertetés, a műelemzés, a kritika, az esszé hasznavehető szerkesztésének, szóbeli és írásbeli megkomponálásának a menetét.

A felületességet elkerülendő, az alaposság, a megbízható kompetenciatudás eléréséhez korszerű irodalomtanítási *szemlélet és felkészültség* kell, mivel az *irodalom tantárgy* nemcsak egy tantárgy az iskolai kötelezettségek sorában, hanem *művészet is*. A költői szövegmű képei az olvasó lelkében és tudatában érezhetővé, illetőleg érthetővé válnak (Dobóné, 1977), de ehhez működésbe kell lendítenie a mesterségtudást birtokló pedagógusnak a 10–14 évesek befogadói, az olvasmánymegértésen alapuló érdeklődését. Azért tud részt venni ebben az alkotói folyamatban az *olvasó*, mert nemcsak *elsajátító*, hanem *alakító, változtató, sőt újrateremtő* is.

A 10–14 évesek irodalomértésének kutatása idején azt is feltártam, hogy gyakorló magyartanáraink rendszeresen biztatják tanítványaikat arra, hogy az olvasottak által kiváltott *érzelmeikről, hangulatuk* alakulásáról is szóljanak, sőt fejték is ki a benyomásaikat. Többször a *műfajismeretek* hasznosításával juttatják el diákjaikat a szépirodalmi alkotás mélyebb szintjeihez. A legtöbb sikert gyermeknek és pedagógusának a költői mű rejtettebb világához vezető úton a *szerkezet* tüzetes vizsgálata biztosította. Ám a költő, illetőleg az író *egyéni stílusának* tanulmányozása, az adott korba való helyezése kivételes alkalmak ritka irodalomórai pillanatai voltak az általános iskolákban az 5–8. évfolyamokon.

A nyelvi képek eredetiségének vizsgálata, az egyéni leleményű, a konvencionális, az exmetaforák minősítése már nagymértékben az olvasó egyéni ízlésétől és stilisztikai felkészültségétől függ, ezért alig fordult elő ilyen megoldás a tanítási órákon az akadémiai-kandidátusi kutatásom éveit alatt. A tanítási gyakorlat a befogadói értékítélet fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő formszerkezeteit, így a *hangtani formákat*, a *stilisztikai szerkezeteket*, a jelentéstöbbletet adó *vizuális formát* sajnos csak alkalomszerűen, a pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban a legritkábban.

7. Összefoglalás

Azzal a szakmai kérdéssel, hogy a 10–14 éves tanulók mennyi és milyen minőségű terminus technicusszal élnek az irodalomórákon, pontosabban behatárolva: a műelemző írásaikban, ez ideig gyakorlatilag magam foglalkoztam.

Természetesen az a folyamat más kutatók figyelmének a homlokterében is ott állt, hogy *miképpen keresik a kamasz olvasók az öntörvényű műalkotások zárját nyitogató*, talán meg is *nyitó kulcsokat*, vagyis képesek-e érteni, befogadni a számukra előírt verseket, prózai alkotásokat.

A tanulói műelemző írásokat faggató kutatásom úgy foglalkozott ezzel a problémával, hogy azt vizsgáltam, *miképpen közelítenek a szépirodalmi szövegműhöz* a 10–14 éves diákok. Elsősorban a fogalmak alkalmazását vettem tüzetesen szemügyre, de nem került el a figyelmemet az sem, hogy hogyan viszonyulnak a gyermekek dolgozataikban az általuk elolvasott és elemzett/értelmezett alkotásokhoz, a költői, írói szövegek világához a műelemző szövegszerkezetük tanúságtevése mentén.

Az az adatok elemzésén nyugvó véleményem, hogy a diákok mindenekelőtt a *tanult irodalom- és stíluselméleti*, valamint *irodalomtörténeti tudásukat* foglalták össze ezekben az írásbeli munkáikban, de a *7. és 8. évfolyamos tanulók*, kiváltképp, ha a szaktanári biztatás sem maradt el, akkor a *személyes érzéseiket* és a saját *gondolataikat* is beleszótták a műismertető fogalmazásaikba.

Az általam feltárt fogalommező – ennek szegmenseként a keletibb kutatás tényei – nem pusztán bizonyító erejű adalék, hanem kiindulási bázis is mind a tantervkészítőknek, mind a taneszközkészítőknek.

Az előzmények nyomán kibomló alapkérdés: *alkalmazható-e az irodalompedagógiában, elsősorban a tanítási gyakorlatban a szakszómező-kutatásom adathalmaza*, a bemutatott *mennyiségi és minőségi szempontból* egyaránt elgondolkodtató fogalomgyűjtemény, a szakszóalakzatokból építkező szakszómező? Nyilvánvaló, hogy az *elméleti igényesség* fontos helyre állítandó az irodalompedagógiában úgy, hogy mindig *mellé* rendelendő az ösztönzés és a konkrét

segítség a *tanulhatóság* és a *taníthatóság* szempontoknak a felkarolásával, következetes alkalmazásával.

Feltétlenül alkalmazható az adattáram, ha az olvasmánymegértés, a szövegmegértés kondicionálásában mind a tankönyvíró, mind az irodalomtanár törődik a rétegezett *megértési fokozatokkal*, melyeknek „alapja az olvasottak szó szerinti megértése, minden szó s az ezekből álló nagyobb egységek, szövegrészek jelentésének a tisztázása. A megértés magasabb szintjét képviseli az olvasottak értelmező (interpretáló) megértése. Ez az a szint, melyet a szövegértési vizsgálatok elvárnak. A bíráló (kritikai) olvasás még igényesebb, s a legigényesebb az alkotó (kreatív) olvasás, tudniillik ez képes a szöveg továbbfejlesztésére” (A. Jászó, 1994).

Eleget kell tennünk annak az irodalomolvasási és irodalompedagógiai elvárásnak, hogy a 10–14 éves korosztály a szépirodalmi művekről (= a szépirodalmi olvasmányokról) való vélekedéseiben fel tudja, illetőleg tudja felhasználni az irodalomelméleti, művészetelméleti és könyvtárhasználati fogalmakat (= a szakszómező-állományt), csak *kellő mértéktartással* és *gondos megmunkálással*, azaz *tanulásra előkészítetten* kerüljenek azok a diákok elé.

Irodalom

Ez az összeállítás a fenti témákkal kapcsolatos tájékozottságot, olvasottságot, valamint az itt releváns tudományos közleményeimet és a tanítást-tanulást segítő taneszközeimet foglalja össze megismerésre, elemzésre, illetőleg meghaladásra készítő céllal.

1. Adamikné Jászó Anna, 1994. *A szövegértő olvasás fejlesztése*. In: Nagy Attila (szerk.): Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadásai). Országos Széchényi Könyvtár, Budapest.
2. Békési Imre, 1982. *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
3. B. Fejes Katalin, 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, Tankönyvkiadó.
4. Csúri Károly, 1985. *Az egyszerű formák szemiotikája*. In: Bernáth Árpád – Csúri Károly. József Attila Tudományegyetem, Szeged.
5. Deme László, 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorlati vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
6. Deme László, 1979. *A szöveg alaptermészetéről*. In: Szathmári István – Várkonyi Imre (szerk.): *A szövegtan az oktatásban és a kutatásban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
7. Dobóné Berencsi Margit, 1977. *Irodalmi érdeklődés – anyanyelvi műveltség (a szóképek tükrében)*. Hevesi Művelődés, Eger.
8. Halász László, 1972. *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

9. Hangay Zoltán, 1991. *A szövegfajták*. In: A. Jászó Anna (főszerk.): A magyar nyelv könyve. Budapest, Trezor Kiadó.
10. Hankiss Elemér, 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
11. H. Tóth István, 1994. *Irodalmi felkészültség* (Fejlesztési követelmények). Társ szerző: Gálosné Szűcs Emília. Iskolakultúra, Budapest.
12. H. Tóth István, 1997. „Az olvasás: fölfedezés” – *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Kandidátusi értekezés). (Témavezető: dr. A. Jászó Anna). Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
13. H. Tóth István, 1998. *Hetedhét határban* (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
14. H. Tóth István, 1998. *Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
15. H. Tóth István, 1999. *Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
16. H. Tóth István, 1999. *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak). Szeged Mozaik Oktatási Stúdió.
17. H. Tóth István, 1999. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai*. Szeged, Módszertani Közlemények.
18. H. Tóth István, 1999. *Utak a művek elemzéséhez*. Módszertani Közlemények, Szeged.
19. H. Tóth István, 2000. *Radnóti Miklós összehasonlítással elemzett versei tanulói műismertetésekben*. Szeged, Módszertani Közlemények
20. H. Tóth István, 2001. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában*. Magyartanítás, Budapest.
21. H. Tóth István, 2001. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 1. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
22. H. Tóth István, 2002. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 2. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
23. H. Tóth István, 2002. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 3. rész). Szeged, Módszertani Közlemények.
24. H. Tóth István, 2002. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszömező-kutatás néhány tanulsága. 4. rész). Módszertani Közlemények, Szeged.
25. H. Tóth István, 2007. *A szövegvilág-kutatás néhány újabb eredménye*. In: Kiss Éva (szerk.): Pedagógián innen és túl (Zsolnai József 70. születésnapjára). Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa–Pécs.
26. H. Tóth István, 2011. *Tanulók fogalomhasználata műelemzésekben* (Egy kutatás tapasztalataiból). Közoktatás (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja), Beregszász.
27. H. Tóth István, 2015. „Nem fecske módra...” *Az olvasmánymegértés fejlesztése* – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.
28. H. Tóth István, 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában* (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához). Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.

29. Kádárné Fülöp Judit, 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.) Akadémiai Kiadó, Budapest.
30. Nagy Attila, 1985. *A felső tagozatosok olvasási szokásairól.* In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
31. Petőfi S. János, 1990. *Szöveg, szövegten, műelemzés.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
32. Tolcsvai Nagy Gábor, 1994. *A szöveg világa.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

References

1. Adamikné Jászó Anna, 1994. *A szövegértő olvasás fejlesztése* [Developing reading comprehension]. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadásai)* [Reading education and teacher training (Presentations from HUNRA conferences)]. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest. (In Hungarian).
2. Békési Imre, 1982. *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok.* [Basic tests on text structure]. Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
3. B. Fejes Katalin, 1981. *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.* [Trends in the written language use of an age group] Budapest, Tankönyvkiadó. (In Hungarian).
4. Csúri Károly, 1985. *Az egyszerű formák szemiotikája.* [The semiotics of simple forms] In: Bernáth Árpád – Csúri Károly. *József Attila Tudományegyetem, Szeged.* (In Hungarian).
5. Deme László, 1971. *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata.* [Frequency analysis of sentence structure features] Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
6. Deme László, 1979. *A szöveg alaptermészetéről.* [About the basic nature of the text] In: Szathmári István – Várkonyi Imre (szerk.): *A szövegten az oktatásban és a kutatásban.* [Textology in education and research] Budapest, Tankönyvkiadó. (In Hungarian).
7. Dobóné Berencsi Margit, 1977. *Irodalmi érdeklődés – anyanyelvi műveltség (a szóképek tükrében)* [Literary interest - literacy in the mother tongue (in the light of word pictures)] Hevesi Művelődés, Eger. (In Hungarian).
8. Halász László, 1972. *Adalékok a műértékelő tevékenység pszichológiai kutatásához.* [Contributions to psychological research on art appreciation.] Budapest, Akadémiai Kiadó. (In Hungarian).
9. Hangay Zoltán, 1991. *A szövegfajták.* [The text types] In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve.* [The Hungarian language book.] Budapest, Trezor Kiadó. (In Hungarian).
10. Hankiss Elemér, 1985. *Az irodalmi mű mint komplex modell.* [The literary work as a complex model] Magvető Könyvkiadó, Budapest. (In Hungarian).
11. H. Tóth István, 1994. *Irodalmi felkészültség (Fejlesztési követelmények).* [Literary preparedness (Development requirements)] Társszerző: Gálosné Szűcs Emília. *Iskolakultúra, Budapest.* (In Hungarian).
12. H. Tóth István, 1997. *„Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés).* [“Reading: discovery” - The development of literary comprehension in an age group (Candidate thesis)] (Témavezető: dr. A. Jászó Anna). *Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.* (In Hungarian).

13. H. Tóth István, 1998. *Hetedhét határban* (Irodalmi feladatgyűjtemény 10–11 éves olvasóknak) [In the seventh border (Literary exercises for readers aged 10-11)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió (In Hungarian).
14. H. Tóth István, 1998. *Régmúlt kövei között* (Irodalmi feladatgyűjtemény 12–13 éves olvasóknak) [Among the stones of the past (Literary exercises for 12-13 year old readers)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
15. H. Tóth István, 1999. *Legendák nyomában* (Irodalmi feladatgyűjtemény 11–12 éves olvasóknak) [In the footsteps of legends (Literary exercise book for 11-12 year old readers)]. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
16. H. Tóth István, 1999. *Jelek az úton* (Irodalmi feladatgyűjtemény 13–14 éves olvasóknak) [Signs on the road (Literary exercise book for readers aged 13-14)] Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. (In Hungarian).
17. H. Tóth István, 1999. *Egy tanulói fogalomhasználatot elemző vizsgálat témája és tanulságai* [Themes and lessons from a study analysing students' use of concepts]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers],. (In Hungarian).
18. H. Tóth István, 1999. *Utak a művek elemzéséhez* [Ways to analyse the works] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers], Szeged. (In Hungarian).
19. H. Tóth István, 2000. *Radnóti Miklós összehasonlító elemzett versei tanulói műismertetésekben* [Comparative analysis of Miklós Radnóti's poems in students' literary studies]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers],. (In Hungarian).
20. H. Tóth István, 2001. *Irodalom-, művészetelmélet és könyvtárhasználat az irodalompedagógiában* [Literature, art theory and library use in literary education]. Magyartanítás, Budapest. (In Hungarian).
21. H. Tóth István, 2001. *Csokonai-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 1. rész) [Reading Csokonai's poems (Some lessons from a field study. Part 1)]. Módszertani Közlemények [Methodological Papers], Szeged. (In Hungarian).
22. H. Tóth István, 2002. *Petőfi-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 2. rész) [Reading Petőfi poems (Some lessons from a field study. Part 2)] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers]. (In Hungarian).
23. H. Tóth István, 2002. *Ady-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 3. rész) [Reading Ady poems (Some lessons from a field study. Part 3).] Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers]. (In Hungarian).
24. H. Tóth István, 2002. *József Attila-versek olvasása közben* (Egy szakszómező-kutatás néhány tanulsága. 4. rész) [Reading Attila József's poems (Some lessons from a field study. Part 4)]. Szeged, Módszertani Közlemények [Methodological Papers] (In Hungarian).
25. H. Tóth István, 2007. *A szövegvilág-kutatás néhány újabb eredménye* [Some recent results from text-world research] In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl* [Inside and beyond pedagogy], (Zsolnai József 70. születésnapjára). Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa–Pécs. (In Hungarian).
26. H. Tóth István, 2011. *Tanulók fogalomhasználata műelemzésekben* (Egy kutatás tapasztalataiból) [Learners' use of concepts in art analysis (From a research experience)] *Közoktatás* (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség lapja), Beregszász. (In Hungarian).

27. H. Tóth István, 2015. „*Nem fecske módra...*” *Az olvasmánymegértés fejlesztése – Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára* [“Not in a Swallow's Way...” Developing Reading Comprehension - A handbook not only for teachers and teachers of Hungarian.] Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász. (In Hungarian).
28. H. Tóth István, 2021. *Barangolás a stílus és a stilisztika világában* (Tanári feladatgyűjtemény és kézikönyv a stilisztika évfolyamfüggetlen tanításához) [Exploring the world of style and stylistics (Teacher's Exercise Book and Handbook for Teaching Stylistics in a Grade-Independent Setting)]. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász. (In Hungarian).
29. Kádárné Fülöp Judit, 1990. *Hogyan írnak a tizenévesek?* (Az IEA fogalmazásvizsgálata Magyarországon.) [How do teenagers write? (IEA Composition Survey in Hungary.)] Akadémiai Kiadó, Budapest. (In Hungarian).
30. Nagy Attila, 1985. *A felső tagozatosok olvasási szokásairól*. In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről* [On the reading habits of upper secondary school students. In: Studies on reading education for children under 14 years of age]. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. (In Hungarian).
31. Petőfi S. János, 1990. *Szöveg, szövegtan, műelemzés* [Text, text analysis, literary analysis]. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. (In Hungarian).
32. Tolcsvai Nagy Gábor, 1994. *A szöveg világa* [The world of text]. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (In Hungarian).

Petőfi Sándor néhány verséről diákszemmel

Mozaikok a tanulói műelemzések kutatásából

Dr. H. Tóth István kandidátus (CSc) ny. egyetemi docens a Magyar Tudományos Akadémia köztestületi tagja. Károlyi Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága; Coventry House Nyelviskola – NovoSchool, Budapest; david228@freemail.hu

Tantervek mennek, tantervek jönnek, nyomukban elavult, majd megújult, illetőleg új tankönyvek sorakoznak időről időre, reformokra vagy korszerű szemléletre hivatkozva. Eközben újra és újra ki-kilendül, nekiiramodik a műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás csendes, avagy erősebb amplitúdójú vitája. Ehhez a diskurzushoz járul hozzá ez a tanulmány, miközben rávilágít a vita központjában lévő, akár ellentétesnek is nevezhető fogalom pár közbülső metszetére, amikor a szépirodalmi olvasmány megértésének fokozatai és a poétikai szövegművekkel mint lírai alannal történő tanulói szembesülés válik rendezőelvé a irodalomóra világában. Ehhez a szakmai-pedagógiai tűnődéshez kapcsolódik a dél-magyarországi Kelebia húsz 7-es diákja műelemző dolgozata tényeinek, adatainak és összefüggéseinek a bemutatása az irodalom mint tantárgy tanítását és tanulását segítő.

Kulcsszavak: *műközpontú vagy befogadás-központú irodalomtanítás, poétikai szövegmű, irodalomtörténeti és irodalomesztétikai szemlélet, szerzői/alkotói attitűd, irodalom- és művészetelméleti fogalmak használata, szakszóalakzat, szakszómező, bekezdés, mondategység, mondategység, szerkezet- és stílusvizsgálat*

Про деякі вірші Шандора Петефі з погляду учня

Мозаїки з дослідження аналізів художніх творів учнями

Іштван Г. Товт, кандидат філологічних наук (CSc), доцент, член зовнішнього органу Угорської академії наук. Філософський факультет Карлового університету, Прага; Мовна школа «Coventry House – NovoSchool», Будапешт; david228@freemail.hu

У статті ідеться про те, що навчальні плани з'являються та зникають, слідом за ними час від часу ми можемо бачити застарілі, потім оновлені, а також нові підручники. Це відбувається завдяки реформам та сучасному підходу до вивчення літератури. Тим часом, знову і знову виринає дискусія про викладання літератури, орієнтованого на художній твір та на його сприймання учнями. Наголошено на тому, що дане дослідження вносить свій вклад саме до цього дискурсу, проливаючи світло на зв'язок між поняттями, що знаходяться в центрі дискусії, і які навіть можна назвати протилежними. Зазначено, що дослідження входить у цей дискурс у тій точці, коли ступінь розуміння прочитаного та зустріч учня з поетичними текстами як ліричними суб'єктами стають керівним принципом на уроках літератури. З цим професійно-педагогічним розмірковуванням пов'язана презентація фактів, даних і співвідношень аналізів художніх творів двадцяти учнів 7-го класу села Келебія, що знаходиться в Південній Угорщині, з метою допомогти викладати та вивчати літературу як навчальний предмет.

Ключові слова: викладання літератури орієнтованого на художній твір чи на його сприймання, поетичний текст, літературно-історичний та літературно-естетичний підхід, ставлення автора/творця, використання теоретичних понять літератури та мистецтва, словотворення, структура поетичного слова, абзац, повне речення, одиниця речення, аналіз структури та стилю

Some of Sándor Petőfi's poems from a student's point of view

Mosaics from the research of students' analyses of art

István H. Tóth Candidate of Sciences (CSc) Associate Professor Member of the Hungarian Academy of Sciences. Faculty of Philosophy, Charles University, Prague; Coventry House School of Languages - NovoSchool, Budapest; david228@freemail.hu

Curricula come, curricula go, and they bring in their wake outdated, then updated, or even new textbooks from time to time, in the name of reforms or a modern perspective. Meanwhile, the quiet, or more intense debate swings back and forth, again and again between the work-centered or reception-centered literature teaching approaches. This paper contributes to this discourse while shedding light on the intersection of what can be called a pair of opposing concepts at the center of the debate, when the degrees of understanding a work of literature and the student's confrontation with poetical works as

lyrical subjects become the organizing principle in the world of a literature class. This professional-pedagogical reflection is supported by a presentation of facts, data, and correlations of the analytical work of twenty 7th grade students from Kelebia in southern Hungary, in order to assist the teaching and learning of literature as a subject.

Keywords: *content-centered versus reception-centered literature teaching, poetic text, historical and aesthetic views of literature, author/creator attitude, use of literary and art theoretical concepts, technical terminology, technical vocabulary, paragraph, complete sentence, sentence unit, structure and style analysis*

Gál Adél

Az Alföld poétája Kárpátalján

Gondolatok a Petőfi-emlékév kapcsán

1. Bevezetés

A 2022-es és 2023-as évet Petőfi-emlékévvé nyilvánította a magyar kormány. A költőfejedelem születésének 200. évfordulója alkalmat kínál arra, hogy a XX. század embere újragondolja és értékelje a költő korának eseményeit. Az alkalom jó lehetőséget nyújt arra, hogy Petőfi Sándor életműve, költészete fokozottan jelen legyen a köztudatban, a kulturális, irodalmi és tudományos életben, fel- és átdolgozások, újraértelmezések lássanak napvilágot. A jubileum alkalmából hirdetett kiállítások, versenyek, előadások, alkotóművészi pályázatok stb. jó alkalmat teremtenek arra, hogy a költő szellemisége modern köntösben kerüljön a közösségek tudatába. „Petőfi is (...) a nemzeti újjászületés költője, és megemlékezni róla annyit jelent, mint a magyar megújulás forrásához zarándokolni” (Révay, 1960, 234. o.).

Nemzeti öntudatunk erősítésekor gyakran merül fel Petőfi Sándor neve, hisz költőnk nemcsak az irodalomba, hanem a történelemben is beírta magát. Mint mondjuk folyamatosan, tollával és kardjával harcolt az igazságért. Petőfiről írni tisztesség – állapította meg Kerényi Ferenc (Kerényi, 1998, 5. o.). Ugyanakkor nehéz feladat is. Jelen munkával nem célok az Olvasó elé tárni és összegezni teljes terjedelmében az új tudományos eredményeket. Lehetetlen vállalkozás volna. Jelen tanulmánnyal a Petőfi-jubileum kapcsán szeretnék emlékezni a költőre, kiemelve vidékünkhez való kötődését.

2. Előjáróban Petőfiről

Petőfi Sándor számos platformon kerül elének (tankönyvekben, kulturális események kapcsán, kiállításokon, irodalmi folyóiratok hasábjain, történelmi megemlékezéseken stb.). Elsősorban az irodalmi folyóiratok 2023-as lapszámai igyekeztek minél tágabb Petőfi-képet tárni az olvasó elé. A közölt írások a költő életművét járják körül, különféle megvilágításban adnak elemzési kísérleteket. A teljesség igénye nélkül csak néhány példát sorolok az emlékévkapcsán megjelent

folyóiratokból és lapszámokból annak szemléltetésére, hogy nem lehet szó és gondolat nélkül eme jubileumi eseményt.

Petőfi emlékének szentelt tematikus lapszámot adott ki az Irodalmi Magazin 2023 elején. Az összeállítása kétszáz éve született költő egyedülálló vonzerejének okait kutatja interjúk, tanulmányok, műértelmezések és kortárs alkotók vallomásain keresztül. Bemutatja a korszakkal foglalkozó szakértők paradigmaváltó vizsgálati eredményeit, valamint teret kap az életmű utóéletének pedagógiai, zenei, filmművészeti és popkulturális aspektusa. (Irodalmi Magazin, 2023/1. XL)

A Szépirodalmi Figyelő 2023/1. száma külön blokkot szentelt Petőfi Sándornak, melyben öt írás jelent meg a költő életműve kapcsán. Vaderna Gábor, Hermann Róbert, Szalisznyo Lilla, Csörsz Rumen István és Nagy K. Krisztina tanulmányait olvashatjuk. (Szépirodalmi Figyelő 2023/1.)

A Jelenkor irodalmi és művészeti folyóirat Petőfi 200 lapszámmal jelentkezett. Szeptemberi számának szépirodalmi blokkja a Petőfivel foglalkozó szerzők írásait közli, majd a következő tartalmi egységben a Petőfi-életművet tárgyaló esszéknek, tanulmányoknak adott helyet. (Jelenkor, 2023. szeptember)

PetőfiLátó 200 címmel jelent meg a Látó folyóirat 2023-as évi első lapszáma, amellyel Petőfi születésének 200-ik évfordulója előtt tiszteleg a szerkesztőség. A tematikus lapszámban kortárs magyar írók és költők gondolták tovább Petőfi költői hagyományát. (PetőfiLátó 200, 2023. január)

Nem is kell olyannyira eltávolodnunk szűkebb pátriánktól. Az Együtt 2023/2 számában jelent meg Vári Fábián László *Petőfi Győrbe készül* című verse, mely költeménnyel Petőfi emlékezete mellett egyúttal a közelmúlt eseményeire¹ is kívánt reagálni. (Együtt, 2023/2. 12. o.)

A Petőfi 200 apropójából létrehozott honlapon pedig számos információ megtalálható az emlékévkapcsán. A tematikus oldal a kulturális élet palettáját színesítő és gazdagító programokat gyűjtötte egy helyre. Petőfi-versek, interjúk, közlemények, kiállítások, előadások halmazából válogathat az Olvasó.

Eltekintve a jubileumi lapszámoktól és az alkalom kapcsán szervezett rendezvényektől, bátran állítható, hogy Petőfi Sándor töretlenül ott van a magyar irodalom centrumában. Irodalmárok és irodalomtörténészek nyúlnak újra és újra életművéhez, s értelmezik újra a Petőfi-képet. Ennek okán a költőt Margócsy a porából állandóan megélemedő főnixként emlegeti. (Margócsy, 2011, 21. o.)

A Petőfi-szakirodalom terjedelmét tekintve elképesztően nagy, s a költővel kapcsolatosan feltehető kérdéseknek száma is igen széles skálán mozog ahhoz, hogy

¹ Számos Petőfi-emlékhelyet tartunk számon Kárpátalján (lásd a tanulmány végén). Ám az elmúlt harminc év során számtalanszor meggyalázták ezeket az objektumokat, emlékhelyeket. Legutóbb például digitális úton ukrán zubonyba bújatták Petőfi szobrát. Az ezt megerősítő újsághír ezzel a címmel jelent meg erről az Index oldalán: *Kárpátalján Petőfi nevével szólítják hadba a magyarokat.* (Index, 2022.06.18.)

akár valami újat fogalmazhatnánk meg az életművel kapcsolatban. A Petőfi-kanonizáció egyedi eset a magyar irodalom történetében – fogalmaz Margócsy István a Petőfi-kultusz határtalansága kapcsán. (Margócsy, 2011, 15. o.) A szerző különféle értékelések és elemzési eredmények bemutatása révén próbálja ismertetni az értelmezés/újraértelmezés nehézségeit, s arra igyekszik rámutatni, hogy a költő vonatkozásában megfogalmazott feltételezési törekvések hogyan válhatnak objektívvé.

A költők általában nem váratlanul szólalnak meg, nem derült égből, mint az isteni kinyilatkoztatások. Petőfi esetében mégis másról van szó. A költőből alig néhány év küzdelmes, csupa kudarc, csupa gáncs pálya után világot beszáguldó üstökös lett – jegyezte meg róla Gortvay Erzsébet, irodalomtörténész. (Gortvay, 2004, 5. o.) Eddig ismeretlen nagyságrendű karriert futott be. Neki megadatott az életet és életművet egyértelműen koronázó „nagyszerű halál”. Rövid élet és kevés idő az alkotásra. Radikális, feltűnést keltő újításának számít, hogy ha számára rövid idő adatott is, ám első lehetett az irodalomban, aki minden egyéb mellékkereset nélkül csupán az irodalmi alkotásaiból, írásainak jövedelméből meg tudott élni. (Margócsy, 2011, 53. o.)

Az az ember, aki költői tollát nemcsak a költészet, az irodalom, hanem a forradalom szolgálatába is állította, személyes példamutatással is kívánta szolgálni a várva várt szabadságharcot. (Gortvay, 2004, 58. o.) Erre utalnak Pilinszky sorai is: „Te: teremtés voltál, kivont kard, lovasroham. Lángész.” Emlékcikkében Petőfit a legnagyobb magasságokba emelte. (Pilinszky, 1999, 694. o.) Rövid, zaklatott életének utolsó, viszonylag nyugodt állomásán, Mezőberényben, alig két héttel a végzetes segesvári ütközet előtt még elmélyülten alkot, az életre készül. A történelem mégis mást hozott számára.

Ugyanerre a rövid, ám termékeny időszakra vonatkoznak a következő sorok: „Nem tudok olyan esetet mondani, ami Petőfi nyilvánosság előtti néhány esztendejéhez hasonló a világirodalomban. Ilyen rövid idő alatt, életében, még senki nem vált népszerűvé, amellet, hogy örökérvényűen maradandót is alkosson. Sikere majdnem megmagyarázhatatlan: olyanok is olvasták, akik nem vettek verseskönyvet a kezükbe...” (Nemeskürty, 1993. 495. o.) „Gondolkodásmódja, beszéde minden ízében a magyar nép lelki alkotottságának eleven tükörképe.” Műveiből látjuk, hogyan érez a magyar nép. (Raffay, 1923, 50.o.) Költészete a minőség és zsenialitás találkozása volt, könnyen írt, sokat dolgozott – nyilatkozta egyik interjúban Markó Béla. (URL1)

Petőfi természete, költőisége nemcsak a fent említett okok miatt került be olyan nagy mértékben a köztudatba. Akár saját korának, akár az utókornak a befogadói közegét tekintjük, számukra a költő speciálisan újat hozott azáltal, hogy magánéleti jelenlétet és a maga korában szokatlan önbemutatást képviselt költészetének tematikájában. (Margócsy, 2011. 36. o.) Petőfi bejárta az országot és minden társadalmi rétegben ismeretségeket szerzett. Az ő munkásságának megismerése

nem a könyvkiadók, könyvterjesztők szorgalmának, hanem a népnek köszönhető, amely magáénak érezte, érzi, és a sajátjaként adja tovább a verseit. (URL2)

„Petőfi olvasója... akárhányszor úgy érezhette, hogy nem a költeményben talál tulajdonképpen gyönyörűséget, hanem az emberben, kit művén keresztül megismer” – idézi Horváth János szavait Margócsy. A fenti sorok igaz mivoltát nem tisztem megítélni. A költeményekről most nem szólok, ám lényegében ezeket a természetes érzelmi megnyilatkozásokat láthatjuk az alább közölt és példaként bemutatott úti jegyzetek is, melyek jórészt a költő pillanatnyi benyomásai, meglátásai. Ennek fényében hatványozottan igaz a megállapítás, hogy költészetének elemzésekor nem lehet figyelmen kívül hagyni életének eseményeit. „...Az ember és a költő úgy összeforrva egymással, hogy semmi ellentmondó vonás nincs közöttük...” (URL3)

Újfajta népies ars poeticájával pályája első szakaszában megvalósította a költészet forradalmát, kiobbantója és egyik vezéregyénisége lett az 1848-as forradalomnak és szabadságharcnak. Illyés Gyula írja róla, hogy Petőfi jellegzetesen forradalmár típus volt. (Illyés, 2002, 61. o.). Az a meggyőződés, hogy küzdeni a zsarnokság ellen elemi emberi jog és kötelesség, még serdülő korában alakult ki benne. S így maradt meg az utókor emlékezetében is, fiatal, jellegzetesen forradalom előtti költőnek, aki nem társadalmi rétegekben, hanem nemzetben gondolkodott.

Vajda János egykor a következőképpen vélekedett: „Azt hiszem, hogy Petőfi nőni fog még úgy a magyar, mint a külvilág ítéletében. S azok lesznek a legszebb korszakok a nemzet életében, amelyekben ismétlődően megint ő lesz az ifjúság eszményképe.” (Vajda, 1895, 162. o.) Jogosan tehető fel a kérdés, hogy miért pont ő az a költő, aki ilyen mértékű figyelmet kap? Mivel vívta ki az utókor tiszteletét és érdeklődését?

Petőfi kiemelkedett a „normalitás” birodalmából. Költészetének kultikus tisztelete pályájának és példamutató életének egészében keresendő, melyben egyszerűség, nagyság, spontaneitás, erkölcsi kiválóság ötvöződik. Nemcsak halála után keletkezett ilyen mértékű kultusza. Már életében is – melyben személyes sors és történelem furcsa és véletlenszerű, mégis szerencsés összefonódása fedezhető fel – zsenialitásáról szólnak a kritikák (Margócsy, 2011, 39–41. o.).

A Petőfi-kultusz akaratlanul és kérdezés nélkül tényként van jelen irodalmunkban, a tankönyvek lapjain, szociális közegünkben, történelmünkben vagy a bölcsőt ringató anyák ajkain. (Horváth, 1927, 488. o.) E jelenlét támasztja alá és bizonyítja Margócsy azon megállapítását, miszerint Petőfi az élet és a politika minden helyzetében tökéletesen megállja a helyét s helyesen dönt... Erkölcsi alapon is választott példaképünk lehet, hiszen ő tudta mindig, hogy mi a helyes. (Margócsy, 2011. 28. o.)

Ahogy azt fentebb említettem, tengernyi szakirodalomból válogathatnánk. Közülük korábban jelentősegteljesebb és meghatározóbb volt Horváth János Petőfiről készült monográfiája, mely csaknem száz év távlatából megkomponált alaposágával hatott és hat ma is. (Horváth, 1926) Noha az újabb értelmezések kortörténeti dokumentum mivolta mellett vitairatként is tekinthetnek rá.

Talán ennél is ismertebb az Illyés Gyula által írt, sokat idézett, számos nyelvre lefordított, s bővített kiadásban is megjelent Petőfi-kötet. (Illyés, 2002) A kötet nemzedékeknek határozta meg a Petőfi-képét. Hitelességét bizonyítandó, hogy egyetemi tananyagként az oktatás szerves részét képezte, valamint az, hogy a költő személyiségét mélylélektani szempontból elemző vizsgálatok is e könyv adatait tekintik mérvadónak. (Virág, 2001, 100–110. o.) „Petőfiről Illyés Gyula írta a legszebb, a leginkább értő könyvet.” (Tamás, 1989, 9. o.) „Neki sikerült először valóságshűen életre kelteni Petőfit.” (H. Törő, 1964, 244. o.)

A kötetek által sugallt Petőfi-képet nem tisztzem megítélni. A szerzők által megalkotott figuráról Margócsy megközelítései képviselik a véleményalkotás legújabb szempontjait, a Petőfi-recepció sokféleségének magyarázatait, s új szempontokat kínál egy mainak tekinthető Petőfi-interpretációhoz (Margócsy, 2007, 2011).

3. Petőfi Kárpátalján

Költőnket több szállal kapcsolhatjuk a mai Kárpátaljához. 1847-ben Erdődre utazott menyasszonyához, s eközben vidékünket is bejárta. Az út során minden alkalmat megragadott, hogy hódoljon természetszeretetének (Kerényi, 2008, 317. o.). Négy kárpátaljai településen is megfordult. Útjairól, beleértve a vidékünkön érintett településeket, napra pontosan olvashatunk Osztovits Szabolcs kötetében is. (Osztovits, 2022, 90–91. o.) Járt Ungváron, Munkácson, Beregszászban és Badalóban. A látottakat, a megtapasztaltakat dokumentálta. Ezekről az utakról főként leveleiből, útirajzaiból² nyerhet információt az utókor.³ Úti leveleiről ismeretes, hogy a költő kérésére azokat a kézirat szerint szóról szóra kell megjelentetni. Így hiteles forrásként tekinthetünk azokra. (Osztovits, 2022, 92. o.) Petőfi 1847. július 10-én elbúcsúzott barátjától, Kazinczy Gábortól, majd július 11-én reggel Széphalomra ment, ahonnan gyorsan távozott is. Az úti cél Királyhelmece, onnan pedig Leleszen át Ungvárnak vette útját (Osztovits, 2022, 91. o.). Az egészen a Dunáig tartó rónaságon kénye-kedve szerint csavargott a költő.

A megyeszékhelyen, Ungváron emléktábla és szobor hirdeti, hogy a magyar irodalom legnagyobb költőjének tekintett Petőfi megfordult a városban. A szobor Ferenczy Béni alkotása. „Úgy érezkelhetjük, mintha csak most lépett volna ki közénk a költő a háta mögött álló egykori Fekete Sas vendéglőből.” (Keresztyén, 1993, 23. o.). A vendéglőt már rég lebontották, helyén emléktábla jelzi a költő ott tartózkodásának emlékét.

² Petőfi útirajzai nemcsak az országon belül tett útjairól számolnak be. Meglehetősen szubjektívek, inkább magáról a szerzőről szólnak. Útirajzaiból számos adalékot megtudunk életéről.

³ Kerényi Ferenc Petőfiről készített kritikai önéletrajzában is említi Kárpátaljai útjaira vonatkozó információkat. (Kerényi, 2008, 317–320. o.) A korábban megjelent Illyés Gyula-könyv például csak Munkácsot említi egy gondolat erejéig. (Illyés, 2002, 264. o.)

1847. július 11-én kelt XII. számú úti levelében Ungvárt komisz, sáros városként emlegeti.

„Késő este értem Ungvárra. Itt kezdődik ama nagy rónaság, mely tart egészen lefelé a Dunáig... Ungvár egyébiránt szörnyen komisz város. Piszkos és rendetlen. Épen olyan, mint a részeg ember, ki pocsétába bukott, s most sárosan tántorog haza felé.” (Petőfi Sándor: Útirajzok, 1987, 47. o.).

Sok ideje nem volt arra, hogy megismerje a várost. Valószínű, ennek tudható be, hogy nem fedezhette fel annak igazi szépségeit. Egy éjszakát töltött csupán az akkori Fekete sas vendéglőben.

1847. július 12-én a mai megyeszékhelyről Munkácsra vitte az útja, hogy megnézzé a statusbörtönné alakított várat. (Osztovits, 2022, 91. o.) A július 12-én Kerényi Frigyeshez⁴ írt XIII. számú úti levelében a következőket olvashatjuk:

„... délután értem Munkácsra. Míg kocsisom megkapatta a lovait, én hirtelen megebédeltem, s siettem ki a statusbörtönné alakult várat megtekinteni, mely a várostól egy jó negyedórányira fekszik a róna közepén, egy magas kerek dombon...” (Petőfi Sándor: Útirajzok, 1987, 48. o.).

Az akkor börtönként működő Munkácsi vár nyomasztó volt számára. Levelében a következőket írja:

„A domb oldalán szőlőt természetnek... nem szeretnék borából inni... azt gondolnám, hogy a rabok könnyét iszom. Fölmentem a várba, az udvarokat s egy pár szobát bejártam, de a börtönöket nem mutatták meg, talán mert egyedül és egészen ismeretlen voltam, vagy senkit sem eresztenek a föld alá? Nem tudom. Egy teremben többek között ott van Rákóczi Ferenc és Zrínyi Ilona arcképe is. Más helyen órákig elnéztem volna e dicső képeket, de itt csak futólag szemléltem őket, mert siettem kifelé. Tudj' isten, e falak közt úgy összeszorult keblem, hogy alig birtam lélekzetet venni. Érzéseimet leírtam egy versben. Azok kínos érzések voltak. Az egész idő alatt, míg itt voltam, fülemben valami szellem szomorú dalokat suttogott. Szavait nem is értettem, illy halkán beszélt, csak suttogását hallám, és ennek oly bús hangja volt. Azt sem tudom, ki volt e suttogó szellem? az emlékezet-e vagy a sejtés? ... 1800-ban és 1801-ben az itteni foglyok egyike volt Kazinczy Ferenc. Szegény Kazinczy! Szegény haza!,” (Petőfi Sándor: Útirajzok, 1987, 48. o.).

Kazinczy raboskodásának színtere nyomasztóan hatott a költőre. Kínos érzéseit (Kerényi, 2008, 319. o.) A *Munkácsi várban* című versében örökítette meg.

Beregszászról szintén úgy vélekedik, mint közönséges mezőváros, melynek egyik érdeme, hogy van benne gót templom. Barátjának, Kerényi Frigyesnek címzett leveleiben a következőképpen fogalmazott a városról:

„Munkáctól egy jó etetés Beregszász. Közönséges mezőváros, van benne gót templom, megyeház és magyar kocsmáros, ami nagy vigasztalás (nem a templom, hanem a kocsmáros), ha az ember három napig csupa zsidó kocsmákban hentergett. Dicsekedés

⁴ A címzett ténylegesen sohasem kapta meg ezeket a leveleket. A szerző maga is bevallja, hogy műve a nyilvánosságnak készült, a kiadás terveivel vetette papírra sorait.

nélkül szólva a legnagyobb emberbarátok egyike vagyok, s tisztelem, becsülöm a zsidókat, de már a kocsmából csak kiebrudalnám őket a pokolig, mert ami ronda, csak ronda az, hiába!” (Keresztyén, 1993, 105. o.; Petőfi Sándor: Útirajzok, 1987, 48. o.).

Július 13-án reggel útnak indul Szatmárra. Badalónál, áttekintve a Tiszán, Csekére és Kölcsey jelöletlen sírjára gondol (Osztovits, 2022, 91. o.).

Az utókor a kevésbé hízelgő szavak emléke ellenére is büszke, hogy nemzetünk nagy költője itt járt. Két éjszakát és egy napot töltött vidékünkön. Itt tartózkodásának eredménye két vers és két úti levél.

Petőfi Sándor esetében egyszerre emelhetnénk ki költői, színészi, avagy forradalmi jellemét. Minden téren maradandót alkotott. Viszont nem hagyhatók figyelmen kívül úti levelei sem, melyekből fent csupán a Kárpátaljára vonatkozó részleteket közöltem. Ahogyan szédületes gyorsasággal ontja magából a legkülönbözőbb verseket, (Vaderna, 2023, 26. o.) ugyanúgy jegyzi az út során őt ért hatásokat, impressziókat.⁵ Folyamatosan alkotta írásait, vetette papírra irodalommal, szerelemmel megfűszerezett benyomásait, s tárta az olvasó elé szubjektív gondolatait. Könnyed, személyes, néha ironikus hanggal telített életvallomások ezek.

4. Kárpátalján keletkezett versei

A Munkácsi várban

Itt tűzé föl piros zászlaját a
Szabadságnak Zrínyi Ilona?
A szabadság hősinek tanyája
Ime, íme most rabok hona.
Semmi más, mint dönthetetlen kőfal,
Semmi más, mint láncsörömpölések -
Bátran tudnék a vérpadra lépni,
Oh de ez a börtön... ettül félek.

Föl s alá jár magas büszke fővel
Ott a sáncon egy ifjú fogoly;
Messzeszállott lángtekintetével
Vajjon hol jár gondolatja, hol?
Lépte gyors még; uj vendég bizonynal,
Erejét az éj s lánc nem töré meg -
Bátran tudnék a vérpadra lépni,

⁵ Költészete kapcsán megjegyzendő, hogy a *Költő lenni vagy nem lenni* című versében maga Petőfi vall arról, hogy miért ömlenek a versek belőle: *Nem, költészet, nem hagylak el soha, Mert nem hagylak el! Táplálni foglak a gyötört kebelnek Legforróbb vérivel (...) Azért éneklek, költök, Míg végső csepp vérem ki nem szívárogo.*

Oh de ez a börtön... ettől félek.

Ott a másik sáncon egy öreg rab,
Nem tekint sem ide, sem oda,
Lassan hordja könnyü, száradt testét...
Nehezebb már lánc, mint maga.
Tört szeméből holt sugár buvik ki,
Mint a sírből a kisértő lélek -
Bátran tudnék a vérpadra lépni,
Oh de ez a börtön... ettől félek.

Ifju rab, nézd, mint virít az erdő,
Akkor is, ha kijösz, zöld lesz az,
Ah de téged, téged akkorára
A nyomor s bú régen behavaz.
És te vén rab, tőled már talán csak
Itt vesz búcsut a lánc és az élet -
Bátran tudnék a vérpadra lépni.
Oh de ez a börtön... ettől félek.

Föld alól föl halk nyögés jön; mint a
Köszörült kés, metszi szívemet.
El, el innen! fönn vagyok, és mégis
Környekez már-már az őrület,
Hát ha még lenn volnék, hogyha ott lenn
Híznék rajtam testi-lelki féreg!-
Bátran tudnék a vérpadra lépni,
Oh de ez a börtön... ettől félek.

Munkács, 1847. július 12.

A Munkácsi várát 1782-ben börtönné alakították át. A rákövetkezendő évtizedekben számos neves forradalmár fordult meg kazamatáiban. Itt raboskodott többek között Kazinczy Ferenc magyar író, nyelvújító és a Martinovics-összeesküvés 42 résztvevője is.

Petőfi Sándor 1847. július 11-én tekintette meg a várat. Látogatásának emlékét az úti levelekben foglalt sorok mellett *A munkácsi várban* című költeménye is őrzi. A versben összegezte a várban tett rövid látogatás során lelkében felmerülő érzéseket. A hat strófára bontott költemény első versszakában a keserűségbe vegyült kérdések szállnak fel a költő lelkéből. A Rákóczi-kort és Zrínyi Ilona hőstetteinek felidézése éles kontrasztot ad az akkori várbörtönnel szemben. A szabadság és a börtön víziója testesül meg a dönthetetlen kőfal és láncsörömpölés

ellentétében. Az erő és a gyengeség, a kitartás és az elesettség együttes megjelenése a költő szorongásainak ad hangot. Hasonlóan vélekedik Kerényi, aki szerint a *piros zászló* a harc vállalásának, a szabadságért és a nemzeti függetlenségért vállalt harc jele (Kerényi, 2008, 424. o.).

Az ifjú fogoly víziójában még ott a szabadság utáni vágy, a lélek megtörhetetlensége, a szabadság elítélt bajnoka. (Kerényi, 2008, 567. o.) Kerényi gondolatát követve állíthatom, ez áll közel Petőfihez, s mintegy reménysugárként jelenik meg a menekülés, a lélek szabadulásának lehetősége. A jelzőkbe rejtett minősítések – ifjú, gyors – még a tetre kész, tenni akaró ifjút jelenítik meg, aki, a költő ironikus szavaival – vendégeskedik e zárt falak között. A tovaszálló gondolatok az elvágyódás kifejezőeszközei.

A harmadik strófa teljes ellenképe a második versszaknak, a fiatallal szemben álló megtört öreg test, melynek már reménye sem maradhatott a szabadságra. A messzeségbe révedő, reményteljes ifjúval szemben itt a remény nélkül létező lélek képét festi meg fájón. A két versszakban fellelhető ellentétek – ifjú-öreg, gyorslassú, lángtekintet-tört szem – a reménység és reményvesztettség, az élet és az elmúlás, szabadság és rabság valóságát ábrázolja.

Ez a reménység és reményvesztettség kontrasztja kap jelentést a negyedik versszakban, ahol már a lehetséges élet, a jövő vízióját feszegeti a költő. A virító, zöld természet reménysége ellenében az utóbbi esetben a lánc és a börtön marad. A börtönélet két lehetséges végkifejlete. Ugyanakkor az idő, a kitartás két sejtető útja. Vajon van-e a fiatalnak annyi kitartó ereje, hogy meglássa még a virágzó természetet, vagy majd az idős rab útjára lépve a börtön falai és a lánc lesz életének utolsó emléke?

A hatodik, egyben utolsó versszakban megfogalmazott nyomasztó környezet látványa a költő érzésvilágára és lelkére is negatív hatást gyakorol. A fájdalom még a szabad lelket is gúzsba köti, melytől az egyetlen szabadulási lehetőség a menekülés. Menekülés térben és gondolatban, hisz a körülmények az elméig hatolnak. A költő érzi, hogy neki még feladata van. A reményvesztett zártságban, végső kétségbeesésben a költő számára a halál talán menekülés és kiút lenne. Ám úgy egyetlen út maradt, a menekülés... a helyszín és a gondolatok elöl.

A versszakokat záró két sor ismétlődő szerepeltetése keretet és nyomatékot ad a költeménynek. Az erőszakos elmúlás és a pinceodúban való elsorvadást lebegteti a költő. A szabadságot és a szabadlelkűséget korlátozó falak a kibontakozni kívánó személyiséget korlátok közé szoríthatja. Ezt fejezi ki az ismétlődő, vissza-visszatérő két verssor.

Gondolhatunk itt a *Börtönéből szabadult sas lelkem* sorban rejtőző gondolatra és érzésvilágra, ahol a költő a tekintetet szabadon röpi el engedő pusztára vágyó önmagát éppen a magasba emel-kedő sas képével veti össze (Fried, Szappanos, 1999, 43. o.). Az *Alföld* sorában megfogalmazott teljes szabadság ellentétéként áll előttünk a várbörtön bezártsága és falak közé szorítása, mely nemcsak a testet, de a lelket is korlátozza. A rabság, a börtön és a vérpad víziója jelenik meg a Véres

napokról álmodom című versében is. *Ha rabbá tesznek, lesz aki/Homályos börtönömbé jó el... Ha meghalok, ha meghalok/A vérpadon vagy csatatéren...*

A *Munkácsi várban* című versre A *királyokhoz* című költeményben tér vissza. Az *Áll még Munkács, áll az akasztófa* verssor a költő szorongásainak ad hangot. Egy év távlatából sem feledi azt a nyomasztó érzést, mely hatalmába kerítette a börtönné alakított vár falai között.

Egyes irodalomtörténészek úgy vélik, hogy ezt a versét nem Munkácson, hanem már Beregszászban, esetleg még később írta. (Csanádi, 2001) Ezt tartom valószínűbbnek, ha figyelembe vesszük, hogy Munkácson csak rövid pihenőt tartott és éjszakára már Beregszászban szállt meg.

Petőfi életében a költemény nem jelent meg nyomtatásban (Kerényi, 2008, 458. o.).

Meleg dél van...

Meleg dél van itt kinn a mezőben,
Rakja a nap a tüzet erősen,
Meleg dél van, meglippen a madár,
A fáradt eb kiöltött nyelvvel jár.

Két lány gyűjti ott a széna rendét,
Két siheder hordja a petrencét,
Hej de nem telik nagy kedvök benne,
Mert ilyenkor súlyos a petrence.

Legjobb dolga van most a királynak,
Vagy ott annak a gulyásbojtárnak;
Király pihen aranyos karszéken,
Gulyásbojtár kedvese ölében.

Beregszász, 1847. július 12.

Pillanatkép, hangulatiság ragadja meg az Olvasót eme versszakokban. Maga a táj szó ugyan nem fordul elő a sorok között, ám Varga Pál szerint akaratlanul is egy tájrészletre, a természet ember által szemlélt szegmensére asszociálhatunk (S. Varga, 2019, 120. o.). Egyetértve Varga Pál gondolatával, elmondható, a látottak, a táj és az ott zajló egyszerű, hétköznapi munkák ihletként zsongtak a költő lelkében. Ez a vers építkezésének alapja, kiindulópontja.

A cselekmények párhuzamban állnak az úti rajzokban leírt *közönséges mezőváros* megfogalmazással. A természet, az állatok elszenvedői a nyári napsütésnek, tűrik a tikkasztó meleget, akárcsak a második strófában megjelenő fáradozó munkások, fiatalok, akik paraszti munkát végeznek, a hőség terhe alatt végzik feladatukat. Hasonló élményt ad a *Kinn a ménes, kinn a pusztán* című költemény sora: *Süt a nap*

eszeveszetten. Ismét Varga gondolatmenetéhez nyúlva a verssor a táj és az Én szoros kapcsolatára, ember és természet affinitására utal (S. Varga, 2019, 130. o.).

Az első két versszak Arany János Toldijának első két énekét idézi. A petrencés rúd pedig a János vitéz 3. fejezetében kerül elő. Ezzel kergette meg gazdája Kukorica Jancsit.

A harmadik versszakban szinte meglepetést kelthet a kitekintés, a távolba révedés, amikor a királyokig nyúlik a költő képzelete. Merészen hat egy uralkodó képének keresztezése a gulyásbojtár képével. Ez már nem a jelenlévő, megtapasztalható valóság, hanem a gondolatiság szintjén kerül távol önmagától. A király aranyos karszéke és a bojtár kedvesének öle más értékek mentén, egymással nehezen összeegyeztethető, ám hasonló gazdagságot, meglelégedést sugall.

A költő életében a vers nem jelent meg nyomtatásban. (Kerényi, 2008. 459. o.)

5. Petőfi emlékezete Kárpátalján

Nevét Kárpátalján nemcsak a magyar közösségek ismerik. Petőfi Sándor bekerült a ruszin és ukrán irodalomba is. Elsősorban az irodalmi körök tehetséges tagjai próbálkoztak meg a műfordításokkal (Medve, 1998, 143. o.).

A témában 2005-ben jelent meg Medve Zoltán *Az Alföld poétája a zordon Kárpátokban...* című kötete, a szerző e téren folytatott több évtizedes kutatásainak eredményeként. (Medve, 2005) A kötet két nagyobb részből áll, kárpátaljai és galíciai fejezetekből, melyek közül az előbbi a terjedelmesebb. A hosszabb, kárpátaljai rész két fejezetre oszlik. Az első röviden vázolja Kárpátalja történetét. A második fejezet három időszakra bontva tárgyalja Petőfi költészetének kárpátaljai fogadtatását, beleértve azokat az írásokat, tanulmányokat is, melyek Petőfi második felső-magyarországi útjának kárpátaljai vonatkozásait dolgozzák fel. Petőfi zseniális költészete nemcsak a magyar népé. (Udvari, 2005) Lehetővé tette a vonatkozó irodalmi kánon széles körben való terjesztését, a Petőfi-életmű hagyományozódását és recepcióját a ruszin nép körében is (S. Benedek, 2005, 50–54. o.). Medve Zoltán a kérdéskör jobb megismerése érdekében a különböző nyelvi és politikai irányzatok bemutatására is vállalkozik. A könyv alaptémájának megfelelően bemutatja a különböző irányzatú lapok Petőfi-fordításait, így a lapokban különböző írásmóddal és dialektusokban megjelent ruszin nyelvű Petőfi-verseket is – olvashatjuk S. Benedek András jellemzését (S. Benedek, 2005, 50–55. o.).

A kárpátaljai ruszin irodalomban a Petőfi-fordítások elég későn jelentkeznek. Az 1900-as évek elején jelentek meg verseinek első ruszin fordításai. A korábbi kutatások O. Sz. Kellijt tartották az első fordítónak, aki egy 1909. évi kalendáriumban közölte két népies versnek a ruszin nyelvű fordítását. Medve Zoltán kutatásai azonban ezeknél korábbi Petőfi-fordításokat is feltártak. Az *Imádságom* című versét tartja az egyik legkorábbinak, (Zoltán, 2004, 698. o.) Medve szerint Mihail Vrabel kárpátaljai

néprajzkutató, szerkesztő munkája. (Medve, 1979, 20–21. o.) Emellett Jurij Skrobinec költőt, műfordítót tartják Petőfi ukrán tolmácsolójának, aki munkássága jelentős részét a magyar költészet közvetítésének áldozta.

Udvari István szerkesztésében jelent meg Medve Zoltán: *Petőfi a ruszin nép nyelvén. Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája*, mely kiadvány a ruszin szerzők által készített Petőfi-fordításokat tartalmazza a 19. századtól. A benne lévő szövegek, fordítások mellett a versek eredeti címe, valamint a fordítókról szóló információk is olvashatók. (Medve, 2005) A könyv a *Studia Ukrainica et Rusinica Nyíregyháziensia* tudományos folyóirat 18. számaként jelent meg.

6. Petőfi emlékhelyek Kárpátalján

A Petőfi-kultusz máig is erősen él nemcsak irodalmunkban, hanem a közéletben is. Emlékét különféleképpen őrzik a közösségek. Erről tanúskodnak a költő nevének különböző használati formái.

A kultusz széleskörűen „természetes” működését mutatják azok a gesztusok, ssmelyek a művek, versek címét, egyes idézeteit, a költők-írók szállóigéit felhívó jelként és emlékeztetőként nem irodalmi környezetben különböző alkalmakkor felhasználják. Ezen kívül alkotásaival nemcsak olvasmányként találkozunk a kulturális térben, hanem színészek, előadóművészek, de még többször alkalmi szavalók előadásában hangzanak fel. Az oktatási intézményekben Petőfi Sándor költészetének tanítása hozzájárul a magyar identitástudat és a megmaradás érzésének erősítéséhez – vallja Németh Ferenc művelődéstörténész. (URL4) Petőfi az irodalomkönyvekben állandóan visszatérő alkotó.⁶ Így az iskolapadokból kikerülő mindegyik generáció tanul a váteszről.

Petőfi neve sokféleképpen használtatik fel a társadalmi érintkezés területein, mely egyben a szocializációs folyamat során kulturális kötődést is feltételez. Példaként csak annyit említsünk meg, hogy nincs talán olyan magyarok által is lakott település, ahol ne lenne legalább egy Petőfi utca. Kulturális körök, társaságok viselik nevét. Emlékének ápolása fontos kapaszkodóvá vált. Ezen kívül számos emléktábla, szobor, dombormű

⁶ Elegendő fellapoznunk a jelenleg használatban lévő iskolai tankönyveket. Az 5. osztálytól kezdve a 11. osztályig – a 7., a 9. és a 11. osztályos tankönyvek kivételével – mindegyikben találunk Petőfi-tananyagot. Már az 5. osztályban az elbeszélő költemények témakörnél a *János vitézt* tanulják a kisdíákok. A 6. osztályban az irodalmi levél kapcsán kerül a tananyagba Petőfi levele Aranyhoz, valamint *Az Alföld*, *A Tisza* és az *Egy estém otthon* című költeményei. A 8. osztályos integrált irodalom könyv már terjedelmesebb Petőfi-képet mutat be. Itt tárgyalja az Útirajzokat és Úti leveleket is, 11 költeményével egyetemben. A 10. osztályban típusokba sorolva ismerkednek a tanulók Petőfi verseivel. Tájéköltészete, epikus költészete, szerelmi lírája, ars poeticája és politikai költészete is helyet kap a tananyagban, szemléltetve a költő sokoldalúságát. Az életrajz és a művek megismertetése mellett a tankönyvekben lévő feladatok önálló kutatásra, kreatív gondolkodásmódra serkentik a tanulókat. (Debreceni, 2014, 2016, 2018a, 2018b)

jelzi egykori itt tartózkodását. Nem csupán egyszerű szimbolikus jelek ezek, hanem az erkölcsi példaadás jelképei is egyben, melyet igen nagy tisztelet övez.

6. 1. Petőfi szobra

Ungvári tartózkodásának emlékét őrzi a Petőfi-szobor, mely a költőről elnevezett téren kapott helyet a megyeszékhelyen. Az emlékművet a Magyar Köztársaság elnöke Göncz Árpád és Leonyid Kravcsuk, az ukrán Legfelső Tanács elnöke 1990. szeptember 29-én avatta fel. Ferenczy Béni alkotását a Magyar Köztársaság ajándékozta Ungvárnak 1990-ben. A szobrot körülvevő virágmező nemcsak esztétikai élményt nyújt az arra járóknak, hanem egyúttal védi a szobrot az esetleges rongálásoktól.

Petőfi beregszászi tartózkodásának emlékét őrzi a Vérke-parti városban, a II. Rákóczi Ferenc téren felállított szobor, mely a költő bronzba öntött cingár, fiús alakját ábrázolja. Az emlékmű az egykori Oroszlán Szálló épületétől körülbelül száz méterre látható, ahol – útban Szatmárcsekére – egy éjszakát töltött 1847. július 12-13-án. A szobrot a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Beregszászi Járási Szervezete állíttatta. Körösenyi Tamás budapesti szobrászművész alkotásának avatására 1991. március 15-én került sor. (Zubánics, 2011, 47. o.) A fehér terméskő talapzaton álló szobor abban a pózban ábrázolja a költőt, ahogyan 1847. július 13-án délután karját előre nyújtva elgyönyörködött a gótikus stílusú római katolikus templomban, amelyről külön is megemlékezett Úti leveleiben.

Az ungvári és a beregszászi szobrokat már több ízben megrongálták – az ungvárinak a kardját törték (URL5), a beregszászit felgyújtották (URL6) –, ám a magyar közösségek mindannyiszor helyreállították az emlékműveket.

6. 2. Petőfi mellszobra

Petőfi várlátogatásának emlékét egy mellszobor őrzi a Munkácsi várban, melyet a Magyar Újságírók Kárpátaljai Szövetsége (MÚKSZ) és társszervezete, a Kárpátaljai Magyar Média Fejlesztéséért Alapítvány (KMMF), valamint Mihajlo Beleny kárpátaljai szobrász kezdeményezésére állítottak. Avatására 2009. január 21-én került sor.

2013-ban egy Petőfi-mellszoborral gazdagodott az Ungvári Gyermekek Művészeti Iskolában kialakított Petőfi Sándor-emlékkiállítás anyaga, köszönhetően Lieber Ferencnek. Az adományozó egy Nyíregyházán vásárolt Petőfi-kerámia szoborral ajándékozta meg a gyűjteményt. (URL7)

6. 3. Petőfi-emléktáblák

Petőfi Sándor ungvári tartózkodása idején a Fekete Sas vendéglőben szállt meg. A Gyöngyösy Irodalmi Társaság 1911. október 15-én emléktáblát helyezett el a költő tiszteletére a Kossuth-téren, az egykori fogadó helyén, az akkori általános iskola falán. A táblaavatáson a Magyar Tudományos Akadémia, a Kisfaludy Társaság, a

Petőfi Társaság, a Petőfi-Ház képviselői is jelen voltak. Az emléktáblát Eidstein kőfaragó készítette, a lant és kard Petridesz János tanár, a keret az agyagipari szakiskola munkája. A babérlevéllel körbefont fekete márványtáblán – melynek bal oldalán papír, kard és lant látható – a következő felirat áll:

„Ezen a téren állott a Feketesas-vendéglő, melyben 1847. július 11-12-ike közötti éjjel PETŐFI SÁNDOR megszállott. Emelte a Gyöngyös Irodalmi Társaság 1911-ben.”

A Munkácsi vár falán, a középső várban emléktábla hirdeti, hogy Petőfi Sándor 1847. július 12-én a várban járt. Az domborműves emléktáblát Rákóczi-falva ajándékozta Munkács városának és a Rákóczi-kör tagságának 1997-ben. (URL8)

Beregszászban, a Kárpátaljai Megyei Magyar Drámai Színház (egykori Illyés Gyula Magyar Nemzeti Színház) épületének falán terrakotta domborműves táblát állítottak annak emlékére, hogy a városban járt Petőfi Sándor 1847. július 12-én, miközben Koltóra utazott menyasszonyához, Szendrey Júliához, és az Oroszlán fogadóban szállt meg. Petőfi Sándor terrakotta emléktáblája volt az első magyar nyelvű köztéri emlékmű – Horváth Anna szobrász és Ortutay Zsuzsa keramikus munkája. Avatását 1987. november 28-án tartották (Zubánics, 2011, 47–48. o.).

Petőfi Sándor kárpátaljai tartózkodása során Badalóban is megpihent. A badalói református templom falán márványtábla hirdeti egykori ott tartózkodását. A Kárpátaljai Magyar Faluszövetség 1938. augusztus 14-én leplezte le az emléktáblát. Ez a legrégebb Petőfi-emlékhely Kárpátalján. A település lakói hagyomány szerint a költő születésnapján (január 1.), illetve az 1848-49-es forradalom és szabadságharc kitörésének évfordulóján (március 15.) ünnepi megemlékezést tartanak itt.

Petőfi képe folyamatosan jelen van tudatunkban, kultúránk, irodalmi műveltségünk szerves részét képezi. Ihletforrása előadásoknak, költeményeknek, netán képzőművészeti alkotásoknak is. A költő versét szavalni tisztelet és magasztos dolog. Petőfi sorsa és költészete jelképes értelmű. Öröksége a nemzeti önazonosságunk fontos része. Magyarságvállalása, küzdeni akarása személyes példaadás lehet a mai kor emberének is. Olyan erkölcsi erő és útmutatás, mely kapaszkodóként szolgál a kárpátaljai magyarság számára. Hiszen a kárpátaljai ember is vívja a maga harcát, küzd a létért, a fennmaradásért. A mi feladatunk kitartani s nem elveszni! Petőfi Sándor ebben útmutatást adott. Hitt a nemzetben, a nemzet felemelkedésében. Ezt a hitet kell nekünk is magunkévá tenni!

Irodalom

1. Csanádi György, 2001. *Régi Beregszásziak*. Beregszász.
2. Debreceni Anikó, 2014. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 6. osztálya számára. Lemberg: Szvit Kiadó.
3. Debreceni Anikó, 2016. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 8. osztálya számára. Lemberg: Szvit Kiadó.

4. Debreceni Anikó, 2018a. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. 5. osztály. Tankönyv az általános közép fokú oktatási intézmények számára. Második, az érvényes magyar nyelvű tantervnek megfelelően átdolgozott kiadás Lemberg: Szvit Kiadó.
5. Debreceni Anikó, 2018b. *Magyar irodalom (szakosított szint)*. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános közép fokú tanintézetek 10. osztálya számára. Lemberg: Szvit Kiadó.
6. *Együtt* (A Magyar Írószövetség Kárpátaljai Írócsoportjának folyóirata) 2023/2.
7. Fried István, Szappanos Balázs, 1999. *Petőfi-versek elemzése*. Nyíregyháza: White Kiadó.
8. Gortvay Erzsébet, 2004. *Emlékezni szükséges. Esszék, emlékezések, jegyzetek*. Kárpátaljai Magyar Könyvek 127. Ungvár: Intermix Kiadó.
9. Horváth János, 1926. *Petőfi Sándor*. (Második kiadás) Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai R. T.
10. H. Törő Györgyi, 1964. Illyés Gyula: Petőfi Sándor. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*. 1964. 68. évf. 2. füzet 244-247.
11. Illyés Gyula, 2002. *Petőfi Sándor*. Budapest: Kortárs Kiadó.
12. *Irodalmi Magazin*, 2023/1. XL.
13. *Jelenkor*, 2023. szeptember.
14. Kerényi Ferenc, 1998. *Petőfi Sándor élete és kora 1823-1849*. Budapest: Unikornis Kiadó.
15. Kerényi Ferenc, 2008. *Petőfi Sándor élete és költészete*. Budapest: Osiris Kiadó.
16. Keresztyén Balázs, 1993. *Irodalmi barangolások a Kárpátok alján*. Ungvár – Budapest: Intermix Kiadó.
17. Margócsy István, 2011. *Petőfi-kísérletek. Tanulmányok Petőfi Sándor életművéről*. Pozsony: Kalligram Kiadó.
18. Medve Anna, Medve Zoltán, 1998. Jurij Kacsij Petőfi-fordításai. In: *Hungaro-Ruthenica* I. 143-153. Szeged.
19. Medve Zoltán, 1979. A Petőfi-tolmácsolás úttörői. In: *Kalendárium '80*. Ungvár.
20. Medve Zoltán, 2005. *Az Alföld poétája a zordon Kárpátokban. Petőfi Sándor kárpátaljai és galíciai recepciója*. *Studia Ukrainica et Rusinica Nyiregyhaziensia* 14. Nyíregyháza.
21. Medve Zoltán, 2005. *Petőfi a ruszin nép nyelvén: Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája*. Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke.
22. Nemeskürty István, 1993. *A magyar irodalom története 1000-1945*. Első kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
23. Osztoivits Szabolcs, 2022. „Sors, nyiss nekem tért” *Petőfi Sándor életének krónikája*. Budapest: Osiris Kiadó.
24. Petőfi Sándor, 1987. *Útirajzok*. Helikon Kiadó.
25. *PetőfiLátó* 200, 2023. január.
26. Pilinszky János, 1999. Levél Petőfi Sándorhoz. In: Hafner Zoltán (szerk.) *Publicisztikai írások*. Budapest: Osiris.
27. Raffay Sándor: Petőfi lelke. In: Császár Elemér és Ferenczi Zoltán (szerk.) *Petőfi-Könyv*. Budapest. A Petőfi Társaság kiadása.
28. Révai József. 1960. *Válogatott irodalmi tanulmányok*. Budapest: Kossuth Kiadó.
29. S. Benedek András, 2005. Feledhető-e a sorsközösség (recenzió). In: *Együtt* 2005/1. VII. évfolyam.

30. S. Varga Pál: Verstípus és stílustörténet: a magyar tájlíra három változata (Keszthely, Az alföld, Nádas tavon). In: *Studia Litteraria irodalom- és kultúratudományi folyóirat* LVIII. évfolyam2019/3-4. 120-139.
31. *Szépirodalmi Figyelő*, 2023/1.
32. Tamás Attila, 1989. *Illyés Gyula*. Akadémiai Kiadó.
33. Udvari István (szerk.), 2005. *Medve Zoltán: Petőfi a ruszin nép nyelvén. Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája*. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.
34. Vaderna Gábor, 2023. Média, marketing, poétika. Petőfi Sándor: Költő lenni vagy nem lenni. In: *Szépirodalmi figyelő* 2023/1, 24-35.
35. Vajda János, 1895. Petőfi napja. In *Vasárnapi Újság*. 162-163. 42. évfolyam. 11. szám.
36. Vári Fábrián László, 2023. Petőfi Győrbe készül. In: *Együtt* 2023/2.
37. Virág Teréz, 2001. Petőfi költészetének elemzése a budapesti iskola szellemében. In: *Fordulópont*, 11. 100- 110.
38. Zoltán András, 2004. Petőfi a kárpátaljai ruszinoknál és a galíciai ukránoknál. In *Kisebbségkutatás*. 13. évfolyam. 4. szám.
39. Zubánics László, 2011. *Tájba írt történelem. Kultúrtörténeti időutazás Kárpátalja legmagyarabb városában és vonzáskörzetében*. Archív felvételekkel. Ungvár – Budapest: Intermix Kiadó.
40. URL1: Jánossy Lajos, 2023. Markó Béla: Ketten beszélünk, én és a forma. In: *Litera* (<https://litera.hu/magazin/interju/marko-bela-ketten-beszelnunk-en-es-a-forma.html>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 05.)
41. URL2: Kiss Endre József: Petőfi irodalmi recepciójának kezdeteiről. (<https://www.kortarsmuveszet.com/kiss-endre-jozsef-petofi-irodalmi-recepciojanak-kezdeiteirol.html>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 26.)
42. URL3: Jókai Mór Összes művei: Petőfi Sándor élete és költeményei. (<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/jokai-jokai-mor-osszes-muvei-1/iroi-arckepek-10FD7/petofi-11308/petofi-sandor-elete-es-koltemenyei-11309/>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 28.)
43. URL4: Antalovics Péter: Petőfiről másként – 200 éve született Petőfi Sándor (14.) <https://www.vm4k.org.rs/pet%C5%91fir%C5%91l-m%C3%A1sk%C3%A9nt-%E2%80%93-200-%C3%A9ve-sz%C3%BCletett-pet%C5%91fi-s%C3%A1ndor-14> (Letöltés ideje: 2023. 10. 28.)
44. URL5: Ismét megrongáltak Petőfi szobrát Ungváron <https://karpatalja.ma/karpatalja-kozelet/ismet-megrongaltak-petofi-szobrat-ungvaron/> (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)
45. URL6: Felgyújtották a beregszászi Petőfi-szobrot <https://karpataljalap.net/2013/04/26/felgyujtottak-beregszaszi-petofi-szobrot> (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)
46. URL7: Zubánics László, Dupka György: Március 15-e Kárpátalján. (<https://kmmi.org.ua/konyvtar/egyeb/reszletes/marcius-15-e-karpataljan-2>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)
47. URL8: Lajos Mihály: Kárpátalja ma: barangolás Munkács várában és a történelemben. (<https://karpatalja.ma/sorozatok/karpatalja-ma/karpatalja-ma-barangolas-munkacs-varaban-es-a-tortenelemben/>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 28.)

References

1. Csanádi György, 2001. *Régi Beregszásziak*. [Old Beregszaszians]. Beregszász (In Hungarian)
2. Debreceni Anikó, 2014. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 6. osztálya számára. [Integrated literature. Hungarian and world literature. School book for the 6th grade of the educational institutions with a general education system] Lemberg: Szvit Kiadó. (In Hungarian)
3. Debreceni Anikó, 2016. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. Tankönyv az általános oktatási rendszerű tanintézetek 8. osztálya számára. [Integrated literature. Hungarian and world literature. School book for the 8th grade of the educational institutions with a general education system] Lemberg: Szvit Kiadó. (In Hungarian)
4. Debreceni Anikó, 2018a. *Integrált irodalom (magyar és világirodalom)*. 5. osztály. Tankönyv az általános középfokú oktatási intézmények számára. Második, az érvényes magyar nyelvű tantervnek megfelelően átdolgozott kiadás. [Integrated literature. Hungarian and world literature. 5th grade. Textbook for general secondary education institutions. Second edition] Lemberg: Szvit Kiadó. (In Hungarian)
5. Debreceni Anikó, 2018b. *Magyar irodalom (szakosított szint)*. Tankönyv a magyar oktatási nyelvű általános középfokú tanintézetek 10. osztálya számára. [Hungarian literature. Specialized level. Textbook for the 10th grade of Hungarian general secondary educational institutes] Lemberg: Szvit Kiadó. (In Hungarian)
6. *Együtt* (A Magyar Írószövetség Kárpátaljai Írócsoportjának folyóirata) [„Együtt” Literary magazine] 2023/2. (In Hungarian)
7. Fried István, Szappanos Balázs, 1999. *Petőfi-versek elemzése*. [Analysis of Petőfi poems] Nyíregyháza: White Kiadó. (In Hungarian)
8. Gortvay Erzsébet, 2004. *Emlékezni szükséges. Esszék, emlékezések, jegyzetek*. [Remember is necessary]. Kárpátaljai Magyar Könyvek 127. (Transkarpathian Hungarian Books, 127.) Ungvár: Intermix Kiadó. (In Hungarian)
9. Horváth János, 1926. *Petőfi Sándor*. (Második kiadás) [Sándor Petőfi] Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai R. T. (In Hungarian)
10. H. Törő Györgyi, 1964. Illyés Gyula: Petőfi Sándor. [Gyula Illyés: Sándor Petőfi] In: *Irodalomtörténeti Közlemények*. [Literary Announcements] 1964. 68. évf. 2. füzet 244-247.
11. Illyés Gyula, 2002. *Petőfi Sándor*. [Sándor Petőfi] Budapest: Kortárs Kiadó (In Hungarian)
12. *Irodalmi Magazin*. [Periodical literary magazine] 2023/1. XL. (In Hungarian)
13. *Jelenkor*. [„Jelenkor” Periodical literary magazine] 2023. szeptember. (In Hungarian)
14. Kerényi Ferenc, 1998. *Petőfi Sándor élete és kora 1823-1849*. [Life and Age of Sándor Petőfi] Budapest: Unikornis Kiadó. (In Hungarian)
15. Kerényi Ferenc, 2008. *Petőfi Sándor élete és költészete*. [Life and Poetry of Sándor Petőfi] Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
16. Keresztyén Balázs, 1993. *Irodalmi barangolások a Kárpátok alján*. [Literary wanderings at the foot of the Carpathians] Ungvár – Budapest: Intermix Kiadó. (In Hungarian)

17. Margócsy István, 2011. *Petőfi-kísérletek. Tanulmányok Petőfi Sándor életművéről*. [Petőfi-experiments. Studies of the works of Petőfi] Pozsony: Kalligram Kiadó. (In Hungarian)
18. Medve Anna, Medve Zoltán, 1998. Jurij Kacsij Petőfi-fordításai. [Translations of Jurij Kacsij] In: *Hungaro-Ruthenica I.* 143–153. Szeged. (In Hungarian)
19. Medve Zoltán, 1979. A Petőfi-tolmácsolás úttörői. [Forerunners of the Petőfi interpretation] In: *Kalendárium '80*. [Calendar '80] Ungvár. (In Hungarian)
20. Medve Zoltán, 2005. *Az Alföld poétája a zordon Kárpátokban. Petőfi Sándor kárpátaljai és galíciai recepciója*. [The poet of the Lowlands in the Carpathians. Transcarpathians and Galician reception of Sándor Petőfi] *Studia Ukrainica et Rusinica Nyiregyhaziensia* 14. Nyiregyháza. (In Hungarian)
21. Medve Zoltán, 2005. *Petőfi a ruszin nép nyelvén: Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája*. [Petőfi in the language of Ruthenians: Anthology of Transcarpathian Ruthenian translations of Sándor Petőfi] Nyiregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke. (In Hungarian)
22. Nemeskürty István, 1993. *A magyar irodalom története 1000-1945*. Első kötet. [The History of Hungarian Literature 1000-1945. First publication] Budapest: Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
23. Osztovits Szabolcs, 2022. „Sors, nyiss nekem tért” *Petőfi Sándor életének krónikája*. [„Fate, make way for me” Chronicle of the life of Sándor Petőfi] Budapest: Osiris Kiadó. (In Hungarian)
24. Petőfi Sándor, 1987. *Útirajzok*. [Travelogue] Helikon Kiadó. (In Hungarian)
25. *PetőfiLátó 200*. [„Látó” Literary magazine] 2023. január. (In Hungarian)
26. Pilinszky János, 1999. Levél Petőfi Sándorhoz. [Letter to Sándor Petőfi] In: Hafner Zoltán (szerk.) *Publicisztikai írások*. [Journalistic studies] Budapest: Osiris. (In Hungarian)
27. Raffay Sándor: Petőfi lelke. [The soul of Petőfi] In: Császár Elemér és Ferenczi Zoltán (szerk.) *Petőfi-Könyv*. [Petőfi-Book] Budapest. A Petőfi Társaság kiadása. (In Hungarian)
28. Révai József, 1960. *Válogatott irodalmi tanulmányok*. [Selected literary studies] Budapest: Kossuth Kiadó. (In Hungarian)
29. S. Benedek András, 2005. Feledhető-e a sorsközösség (recenzió). [Is it forgettable the community of destiny] In: *Együtt* 2005/1. VII. évfolyam. [Együtt, VII. year] (In Hungarian)
30. S. Varga Pál: Verstípus és stílustörténet: a magyar tájlíra három változata (Keszthely, Az Alföld, Nádas tavon). [Poem type and stylistic history: three versions of Hungarian landscape poetry (Keszthely, Az Alföld, Nádas Tavon)] In: *Studia Litteraria irodalom-és kultúratudományi folyóirat* [Journal of literature and culture studies] LVIII. évfolyam 2019/3-4. 120–139. (In Hungarian)
31. *Szépirodalmi Figyelő*. [Literary magazine] 2023/1. (In Hungarian)
32. Tamás Attila, 1989. *Illyés Gyula*. [Gyula Illyés] Akadémiai Kiadó. (In Hungarian)
33. Udvari István (szerk.), 2005. *Medve Zoltán: Petőfi a ruszin nép nyelvén. Petőfi Sándor kárpátaljai ruszin fordításainak antológiája*. [Zoltán Medve: Petőfi on the language of the Ruthenian people. Anthology of Transcarpathian Ruthenian translations of Sándor Petőfi] Nyiregyháza: Nyiregyházi Főiskola. (In Hungarian)

34. Vaderna Gábor, 2023. Média, marketing, poétika. Petőfi Sándor: Költő lenni vagy nem lenni. [Media, marketing, poetics. Sándor Petőfi: To be a poet or not to be] In: *Szépirodalmi figyelő* 2023/1, 24–35. (In Hungarian)
35. Vajda János, 1895. Petőfi napja. [The day of Petőfi] In: *Vasárnapi újság*. [Sunday Newspaper] 162–163. 42. évfolyam. 11. szám. (In Hungarian)
36. Vári Fábián László, 2023. Petőfi Győrbe készül. [Petőfi is preparing to Győr] In: *Együtt* 2023/2. (In Hungarian)
37. Virág Teréz, 2001. Petőfi költészetének elemzése a budapesti iskola szellemében. [Analysis of Petőfi's poetry in the spirit of the Budapest school] In: *Fordulópont*, 11. 100–110. (In Hungarian)
38. Zoltán András, 2004. Petőfi a kárpátaljai ruszinoknál és a galíciai ukránoknál. [Petőfi among the Transcarpathian Ruthenians and Galician Ukrainians] In: *Kisebbségkutatás*. 13. évfolyam. 4. szám. (Minority research) (In Hungarian)
39. Zubánics László, 2011. *Tájba írt történelem. Kultúrtörténeti időutazás Kárpátalja legmagyarabb városában és vonzaskörzetében*. Archiv felvételekkel. [History written in landscape. Cultural-historical time travel in the most Hungarian city of Transcarpathia. With archive photos] Ungvár – Budapest: Intermix Kiadó. (In Hungarian)
40. URL1: Jánossy Lajos, 2023. Markó Béla: Ketten beszélünk, én és a forma. [Béla Markó: We are two talking: me and the form] In: *Litera* (<https://litera.hu/magazin/interju/marko-bela-ketten-beszelnunk-en-es-a-forma.html>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 05.)
41. URL2: Kiss Endre József: Petőfi irodalmi recepciójának kezdeteiről. [Endre József Kiss: About the beginning of Petőfi's reception] (<https://www.kortarsmuveszet.com/-kiss-endre-jozsef-petofi-irodalmi-repciojanak-kezdeteirol.html>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 26.)
42. URL3: Jókai Mór összes művei: Petőfi Sándor élete és költeményei. [Jókai's works: Life and poetry of Sándor Petőfi] (<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/jokai-jokai-mor-osszes-muvei-1/iroi-arckepek-10FD7/petofi-11308/petofi-sandor-elete-es-koltemenyei-11309/>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 28.)
43. URL4: Antalovics Péter: Petőfiről másként – 200 éve született Petőfi Sándor (14.). [Péter Antalovics: About Petőfi in a different way – Petőfi was born 200 years ago] (<https://www.vm4k.org.rs/pet%C5%91fir%C5%91l-m%C3%A1sk%C3%A9nt-%E2%80%93-200-%C3%A9ve-sz%C3%BCletett-pet%C5%91fi-s%C3%A1ndor-14>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 28.)
44. URL5: Kárpátalja.ma: Ismét megrongálták Petőfi szobrát Ungváron [Petőfi's statue in Ungvár was damaged again] (<https://karpatalja.ma/karpatalja/kozelet/ismet-megrongaltak-petofi-szobrat-ungvaron/>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)
45. URL6: Felgyújtották a beregszászi Petőfi-szobrot [The Petőfi statue in Beregszász was set on fire] (<https://karpataljalap.net/2013/04/26/felgyujtottak-beregszaszi-petofi-szobrot>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)
46. URL7: Zubánics László, Dupka György. Március 15-e Kárpátalján. [15th of March in Transcarpathia] (<https://kmmi.org.ua/konyvtar/egyeb/reszletes/marcius-15-e-karpataljan-2>) (Letöltés ideje: 2023. 10. 22.)

47. URL8: Lajos Mihály: Kárpátalja ma: barangolás Munkács várában és a történelemben. [Mihály Lajos: Transcarpathia today: wandering in Munkács Castle and history] (<https://karpatalja.ma/sorozatok/karpatalja-ma/karpatalja-ma-barangolas-munkacs-varaban-es-a-tortenelemben/>) (Leöltés ideje: 2023. 10. 28.)

Az Alföld poétája Kárpátalján

Gondolatok a Petőfi emlékévé kapcsán

Gál Adél, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék, előadó. galadel1127@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2032-709X

A 2022-es és 2023-as évet Petőfi-emlékévvé nyilvánította a magyar kormány. A költőfejedelem születésének 200. évfordulója alkalmat kínál arra, hogy a XX. század embere újragondolja, értelmezze és értékelje a költő korának eseményeit. A jubileum alkalmából hirdetett kiállítások, versenyek, előadások, alkotóművészi pályázatok stb. jó alkalmat teremtenek arra, hogy a költő szellemisége modern köntösben kerüljön a közösségek tudatába.

Petőfi Sándor számos platformon kerül élénk. Elsősorban az irodalmi folyóiratok 2023-as lapszámai igyekeztek minél tágabb Petőfi-képet tárni az olvasó elé. A közölt írások a költő életművét járják körül, különféle megvilágításban adnak elemzési kísérleteket. Petőfi Sándor töretlenül ott van a magyar irodalom centrumában. Irodalmárok és irodalomtörténészek nyúlnak újra és újra életművéhez, s értelmezik újra a Petőfi-képet.

A magyar nemzet költője Kárpátaljához is kapcsolható. 1847-ben Erdődre utazott menyasszonyához, s eközben vidékünk is bejárta. Az út során minden alkalmat megragadott, hogy hódoljon természetszeretetének is. Négy kárpátaljai településen is megfordult. Útjairól, beleértve a vidékünkön érintett településeket, napra pontosan olvashatunk Osztoivits Szabolcs kötetében is. Járt Ungváron, Munkácson, Beregszászban és Badalóban. A látottakat, a megtapasztaltakat dokumentálta. Ezekről az utakról főként leveleiből, útirajzaiból nyerhet információt az utókor. Ezekből az írásokból, jegyzeteiből szemezgetve és azt összegezve ismertetem a költőnek vidékünkön tett látogatását.

Petőfi Sándor jelen van nemcsak az irodalomban, de a közösség tudatában is. Irodalmi rang tekintetében helye a legnagyobbak között van. Tekintély, aki az utókor emlékezetében fiatal, ám jellegzetesen forradalmi költőként maradt meg. Fontos megemlítenem, hogy nevét nemcsak a magyar közösségek ismerik. Irodalmunk kiemelkedő alakja bekerült a ruszin és ukrán irodalomba is. Jelen munkával nem célom az olvasó elé tárni és összegezni teljes terjedelmében az új tudományos eredményeket. Lehetetlen vállalkozás volna. Jelen tanulmánnyal a Petőfi-jubileum kapcsán szeretnék emléket állítani költőnknek, kiemelve vidékünkhez való kötődését.

Kulcsszavak: *Petőfi, irodalom, recepció, költészet, úti jegyzet*

Поет Великої низовини на Закарпатті

Думки про рік пам'яті Ш. Петефі

Одел Гал, викладач кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Україна; galadel1127@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2032-709X

У статті зроблено спробу осмислити рецепцію угорського поета Шандора Петефі у публічному просторі з нагоди 200-річчя з дня його народження, зокрема розкрити його значення для Закарпаття. Уряд Угорщини оголосив 2022 та 2023 роки роками Петефі. Це дає нагоду людині XXI століття заново переосмислити та оцінити події, за яких жив поет і до яких він долучився. З'ясовано, що до ювілею Ш.Петефі було проведено багато виставок, літературних вечорів, вікторин, змагань, виступів, грантів для митців, що створило можливість осмислити постать великого митця у модерному світлі, заново відчути його актуальність.

Простежено, що реципієнти отримали доступ до Шандора Петефі та його творчості через численні платформи. Насамперед, це номери літературних журналів за 2023 рік. У проаналізованих нами публікаціях здебільшого йдеться про цікаві або маловідомі факти біографії поета, про аналіз його спадщини з допомогою сучасних літературознавчих методик. Шандор Петефі і надалі залишається в центрі угорської літератури. Митці і літературознавці продовжують звертатися до його непересічної постаті та глибокої поезії, розкриваючи все нові її грані.

У публікації зроблено висновок, що митець мав стосунок і до Закарпаття. Коли у 1847 році поет прямував до своєї нареченої, він відвідав і наш край, зокрема, щоби краще пізнати його природу. Ш.Петефі побував у чотирьох населених пунктах Закарпаття. Детальніше про поїздку та відвідані місця можна прочитати у праці Сабопча Остовича. Митець відвідав Ужгород, Мукачево, Берегове та Бадалово. Свої враження від побаченого він старанно занотовував, тож сучасники можуть дізнатися про це події завдяки його листами, щоденнику, дорожнім нотаткам тощо.

Підсумовано, що Шандор Петефі присутній не тільки в літературі, а й у суспільній свідомості. Він посідає чільне місце в літературному каноні, залишається авторитетом для сучасників і запам'ятався їм як молодий, але революційний поет. Важливо відзначити, що ім'я Ш.Петефі відоме не тільки угорцям, але й українцям, до його образу зверталися й українські митці.

Ключові слова: Шандор Петефі, література, рецепція, поезія, дорожні нотатки.

The poet of the Lowland in Transcarpathia

Thoughts regarding the Petőfi' commemorative year

Adel Gal, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology, lecturer, Ukraine; galadel1127@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2032-709X

The Hungarian government has declared 2022 and 2023 to be Petőfi commemorative years. The 200th anniversary of the poet's birth offers an opportunity for 20th-century men to reconsider, interpret, and evaluate the events of the poet's era.

Exhibitions, competitions, performances, artistic contests, etc. announced on the occasion of the jubilee, create a good opportunity for the poet's spirituality to come into the consciousness of the communities in a modern guise.

Sándor Petőfi appears on many platforms. Primarily, the 2023 issues of literary magazines tried to present the widest possible picture of Petőfi to the reader. The published writings, articles, studies, revolve around the poet's oeuvre, providing analysis attempts in different light. Sándor Petőfi is always at the center of Hungarian literature. Writers and literary historians touch upon his oeuvre again and again and reinterpret Petőfi's work and life.

The great poet of the Hungarian nation can also be linked to Transcarpathia. In 1847, he traveled to Erdőd to visit his bride, and in the meantime, he also visited our region. During the trip, he took every opportunity to indulge in his love of nature. He also visited four Transcarpathian settlements. We can read about his journeys, including the settlements in our region, in Szabolcs Osztovits' book. He visited Ungvár, Munkács, Beregszász and Badalo. He documented what he saw and experienced. Posterity can obtain information about these roads mainly from his letters and travel maps. Based on his travel notes, we examine and present the poet's journey in our region.

Sándor Petőfi plays a significant role not only in literature but also in the heart of the community. His place in literature is to be among the best of all. For posterity, he is remembered as a young and revolutionary poet. It is important to mention that his name is known not only by Hungarian communities. The outstanding figure of our literature can also be found in Ruthenian and Ukrainian literature.

With this work, we do not aim to present and summarize the new scientific results to the Reader in its entirety. It would be an impossible undertaking. With this study, I would like to commemorate our poet in connection with the Petőfi jubilee, emphasizing his connection to our region.

Keywords: *Petőfi, literature, reception, poetry, road note*

Рецензії

Reviews

Szemle

Szociolingvisztika a világ körül

Martin J. Ball, Rajend Mesthrie, Chiara Meluzzi (eds.): *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*

Routledge, 2023. 708 p.

1. Bevezető

Jules Verne 1873-ban megjelent népszerű regényében Phileas Fogg 80 nap alatt utazta körül a Földet, számtalan kalandot átélve, s közben sokféle nép képviselőivel találkozott. Ma már gyorsabban is megoldható volna egy ilyen utazás, ám aki átrágja magát a *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World* című nemzetközi kézikönyv 700 oldalnyi terjedelmén, anélkül kaphat képet a világ nyelvi sokszínűségéről, hogy felállna kényelmes olvasófoteljét.

A vaskos kézikönyv egy nyelvészeti irányzat (vagy ahogyan a szakterület alapító atyjának számító William Labov nevezte: a nyelvészet művelésének egy módja), a szociolingvisztika helyzetét, legfőbb kutatási irányait, módszertani és tematikus sokszínűségét tárja elénk. A szociolingvisztika (amit magyarul szokás társasnyelvészetként is emlegetni) a nyelvészetnek az a területe, amely a nyelvet nem csupán jelek rendszereként vagy grammatikai szabályok szerint szerkesztett mondatok halmazaként szemléli, hanem társadalmi beágyazottságában vizsgálja. A nyelvtudománynak ez az ága a nyelv és társadalom közötti szoros kapcsolatokból kiindulva tár fel társadalmilag is hasznos ismereteket mind az emberi nyelvről, mind az emberi társadalmak és közösségek működéséről.

A 2023-ban a Routledge kiadónál megjelent kézikönyvnek ez már a második kiadása, az első 2010-ben jelent meg (Ball eds. 2010). Összehasonlítva a kézikönyv két kiadását, megállapítható, hogy az első kiadásban 33 fejezet kapott helyet 448 oldalon, a friss kiadásban pedig már 54-re nőtt a fejezetek száma, melyek 700 oldalt foglalnak el. Az is figyelemre méltó, hogy – a már az előző kiadásban is dicséretesen kiterjedt – földrajzi hatókör mostanra kivételesen nagy lett. A művet azonos szempontok alapján közel száz szerző írta (mindannyian ismert és elismert nyelvészek).

A kézikönyv a földrajzi logika alapján öt része tagolódik (Ball et al. eds. 2023). A fejezetek közül egy-egy foglalkozik Amerikával (10 fejezetben), Ázsiával (14 részben), Ausztráliával (5 egységben), Afrikával (7 fejezetben) és Európával (18 részben). Az egyes alfejezetek 3600 és 14 000 szó közötti terjedelemben mozognak. Az

egyedülállóan két domináns nyelvet foglal magában, nem pedig egyetlenegy; mind a francia, mind az angol rákényszerítette magát a már ott lévő őshonos bennszülött nyelvekre és kultúrákra, és mindkettő befolyásolta az újabb bevándorlás mintáit és áramlásait. A kétnyelvűség és a multikulturalizmus hivatalos politikái továbbra is jelentős figyelmet kapnak. Az észak-amerikai bennszülött nyelvek és nyelvváltozatok bemutatása a kényszerű asszimiláció és a kulturális elhanyagolás szomorú történetét tárja elénk. Az alárendelt populációkkal végzett kutatásokat gyakran érzéketlen és etikátlan módon végezték, ami kedvezőtlen következményekkel járt az adatközlők számára. Az indián nyelvekre vonatkozó most zajló nyelv-újjaélesztési erőfeszítések egy részének ezért meg kell küzdenie a tekintélyelvű elnyomás történetével.

A Mexikóról szóló fejezet azt mutatja be, hogy Észak-Amerikához hasonlóan néhány őshonos nyelvet alaposabban tanulmányoztak, mint másokat. Mind a csoport mérete, mind a történelmi központiség azt jelenti, hogy a közép-amerikai lingua francák (közvetítő nyelvek) például nagyobb figyelmet kaptak, mint a „kisebb” nyelvek. A Közép- és Dél-Amerikáról szóló fejezetek folytatják az őslakos

2. Az első blokk: Amerika (10 fejezet)

Az egyesült államokbeli szociolingvisztikai kutatások tárgyalása rávilágít a könyv legtöbb központi elemére. A figyelem középpontjában itt a regionalizmus és a dialektusok, a biológiai nem és a társadalmi nem, az életkor és az osztály nyelvhasználatot befolyásoló szerepe áll. Az olvasó figyelmét felhívják a különböző módszertani megközelítésekre, számos fontos nyelvi változóra (lexikális, morfológiai, pragmatikai stb.). A kanadai kontextus, ellentétben az „új világ” más országaival, egyedülállóan két domináns nyelvet foglal magában, nem pedig egyetlenegy; mind a francia, mind az angol rákényszerítette magát a már ott lévő őshonos bennszülött nyelvekre és kultúrákra, és mindkettő befolyásolta az újabb bevándorlás mintáit és áramlásait. A kétnyelvűség és a multikulturalizmus hivatalos politikái továbbra is jelentős figyelmet kapnak. Az észak-amerikai bennszülött nyelvek és nyelvváltozatok bemutatása a kényszerű asszimiláció és a kulturális elhanyagolás szomorú történetét tárja elénk. Az alárendelt populációkkal végzett kutatásokat gyakran érzéketlen és etikátlan módon végezték, ami kedvezőtlen következményekkel járt az adatközlők számára. Az indián nyelvekre vonatkozó most zajló nyelv-újjaélesztési erőfeszítések egy részének ezért meg kell küzdenie a tekintélyelvű elnyomás történetével.

A Mexikóról szóló fejezet azt mutatja be, hogy Észak-Amerikához hasonlóan néhány őshonos nyelvet alaposabban tanulmányoztak, mint másokat. Mind a csoport mérete, mind a történelmi központiség azt jelenti, hogy a közép-amerikai lingua francák (közvetítő nyelvek) például nagyobb figyelmet kaptak, mint a „kisebb” nyelvek. A Közép- és Dél-Amerikáról szóló fejezetek folytatják az őslakos

és gyarmati nyelvek közötti kapcsolatok történetének bemutatását, olyan kapcsolatokat feltárva, amelyek elkerülhetetlenül eltolódással és veszteséggel, revitalizációs erőfeszítésekkel és csoportfeszültségekkel járnak. Az erőfeszítések és erőforrások lehetséges és megfelelő elosztása szintén központi kérdés. A szerzők emlékeztetnek bennünket arra, hogy a nyelv-újjáélesztési erőfeszítéseknek az összes releváns és kapcsolódó diszciplínára és társadalmi kontextusra kell támaszkodniuk; a nyelvtanulásra való összpontosítás valószínűleg még középtávon sem bizonyul hasznosnak. Kevés tehát az, ha a bennszülött nyelveket tantárgyként vagy nyelvtanfolyamokon oktatják, ha nincsenek meg a nyelvek használatához a szükséges feltételek, s így a nyelv mögött nincs társadalmi hasznosság.

Két fejezet a brazil portugálra és a dél-amerikai spanyol nyelvváltozatokra összpontosít. Az elsőben a nyelvi változatosság társadalmi jelentése és a néprajzi kutatómunka értékének vizsgálata hangsúlyos. A szerzők hangsúlyozzák a nyelveket, ideológiákat és attitűdöket a csoportidentitások kialakításával és fenntartásával összefonódó munka szükségességét.

A könyv első részének befejező fejezetei a Karib-térségbe és az atlanti angol nyelvváltozatokhoz vezetnek bennünket. Az előbbi kontextusban a spanyol fontos gyarmati nyelv, de itt szerepel a holland, az angol és a francia is. Egy hasznos táblázatos összefoglalás közel három tucat ország és régió népcsoportjait, hivatalos nyelveit és nyelvváltozatait vázolja fel. A kreol nyelvek és a kódváltás központi szerepet töltenek be a régióban, és az olvasókat ismét emlékeztetik a nyelvi törékenységre és marginalizálódásra, valamint az elégtelen és egyenlőtlen kutatási tevékenységre. Az itt kezelt atlanti angol dialektusok közé tartozik a bermudai változat, amely mind a karibi, mind a dél-karolinai angolból merít. Tristan da Cunha, Szent Ilona és a Falkland-szigetek is szóba kerülnek ebben a fejezetben. Jack Chambers ezeket a szigeteket a szociolingvisták Galápagosának nevezte, ám a szociolingvisztikai irodalomban – ha nem is meglepő módon – nagyrészt figyelmen kívül hagyják őket.

3. Ázsia (14 fejezet)

Az első tanulmányból megtudjuk, hogy Kína az utóbbi időben „mamut szociolingvisztikai laboratóriummá” vált a globalizáció – a kínai nyelv népszerűsítésével és az angol nyelv növekvő befolyásával – a gyors urbanizáció és a nagy belső migráció miatt. Az angol és a putonghua iránti figyelem mellett tehát egyre több kutatás foglalkozik a kisebb és veszélyeztetett nyelvekkel.

A Dél-Ázsiát érintő két fejezet középpontjában az angol és a nepáli, bhutáni, pakisztáni, indiai, bangladesi, srí lankai és a maldív-szigeteki bennszülött nyelvek kölcsönhatása áll. A szerzők vizsgálják a csoportidentitásra gyakorolt hatásokat

azokban a régiókban, ahol a helyi népnyelv nem rendelkezik hivatalos vagy többségi státusszal. A második részben a dravida nyelvek állnak a középpontban: főleg Dél-Indiában beszélik őket, és öt másik országban is megtalálhatóak. Legalább két tucat nyelv és sokkal több dialektus létezik, ugyanannak a változatnak gyakran különböző megnevezései vannak, és problémák akadhatnak a nyelvjárás és a nyelv besorolásával. Míg egyes dravida nyelvek mára veszélyben vannak, négy közülük (kannada, malajálám, tamil és telugu) szerepel India 22 hivatalosan elismert nyelve között. Van egy fejezet Dél-Ázsia északi régióiról is.

A mongóliai fejezetből kiderül, hogy sok más regionális kontextushoz hasonlóan az angol nyelv egyre fontosabb, és a helyi nyelvi sokszínűség iránti lelkesedést bizonyos körökben mérsékelte a nyelvi „tisztasággal” kapcsolatos aggály. A mongol nyelvet jelenleg (hivatalosan) cirill betűkkel írják, de van némi érdeklődés a hagyományos ujgur újbóli bevezetése iránt. Japánban már régóta jelen vannak a szociolingvisztikai megfontolások. A gyakran etnikailag és nyelvileg homogénnek tekintett Japán nyelvi tájképe változatosabb, mint azt sokan gondolják. Körülbelül hárommillió külföldi, néhány kisebb bennszülött kisebbségi csoport és jelentős a munkaerő-bevándorlás színesíti a képet. Bár az angol nyelvtudás nem elterjedt, befolyása folyamatosan növekszik, és érdekes megjegyezni, hogy másfél évszázaddal ezelőtt országos lingua franca-ként javasolták a „nemzeti fejlődés” szolgáltatásban. A koreai fejezet egy általánosan homogén társadalmat is leír: a lakosság körülbelül 5%-a kivételével minden etnikai koreai, csak a koreai nyelv hivatalos, és gyakorlatilag nincsenek kisebbségi nyelvek. Mindazonáltal a szociolingvisztikai szcéna nem nélkülözi az érdeklődést: az angolt széles körben oktatják (a kínai és japán mellett), és folyamatosan kutatják például a nemi eltéréseket a nyelvhasználatban, és fontosak a nyelvjárási változatok is.

Burma, Thaiföld, Laosz, Kambodzsa és Vietnam áll a délkelet-ázsiai fejezet középpontjában, amelyben a lakosság többnyelvűségéről és az angol nyelv elsajátításának növekedéséről olvashatunk. A kisebbségi nyelvek gazdagságát is bemutatják a szerzők. Noha Kambodzsa a leghomogénebb az öt ország közül, még mindig 20 kisebbségi csoportot tartalmaz a mintegy 17 milliós lakosságon belül. Több mint kétszer annyi ilyen csoport van Thaiföldön, Laoszban és Vietnamban, Burmában pedig körülbelül 135. A kisebbségi nyelvi csoportokon belül természetesen vannak további nyelvjárási felosztások, és az etnolingvisztikai képet még bonyolítja, hogy ugyanannak a csoportnak és ugyanannak a nyelvnek/dialektusnak több különböző neve is lehet – ez a jelenség persze máshol sem ismeretlen. A tengeri régiókról szóló kiegészítő fejezet Indonéziára, Malajziára, Bruneire, Szingapúrra, a Fülöp-szigetekre és Kelet-Timorra összpontosít, Új-Guineával pedig külön fejezetben foglalkoznak. A maláj nyelv az utolsó két állam kivételével mindenben központi szerepet játszik. A gazdag nyelvi sokféleség nagy része alulkutatott, és a

legtöbb nemzeti politika a gyarmati és az őslakos változatok közötti kölcsönhatásokkal küzd, bár eltérő módon. A kisebbségi nyelvek veszélyben vannak, és a „dialektusokról” a sztenderdizált és kodifikált változatok felé (például a mandarin nyelvre) való elmozdulást látunk. Az angol nyelv terjeszkedik, gyakran amerikai formáiban, de a helyi angol nyelvváltozatok száma is növekszik.

Észak és nyugat felé haladva a térségben a közép-ázsiai török (türk) nyelvek (és természetesen Törökországban és Cipruson) szintén alulkutatottak. Figyelemre méltóak az írott nyelvi reformok, amelyek a modernizációval jöttek létre: 1929 elején gyorsan végrehajtották az arab ábécé felváltását a latinra, és beindultak a „nyelvtisztítási” erőfeszítések, amelyek célja az arab és a perzsa befolyásának csökkentése volt a török nyelvre. Az iráni nyelvekről szóló fejezet a dari, a tádzsik és a perzsa (más néven fárszi) nyelvre összpontosít, és feltár egy diglosszikus kapcsolatot az utóbbi kettő között, amely nem különbözik attól, amely a démotikus görögöt és a katharevousát köti össze. A perzsa írás romanizálásának (a latin írásra való áttérésnek) jövőbeli fejleményeiről is szó esik. A Közel-Keleten folytatott kutatások az arab dialektusok érintkezésére és variációjára összpontosítottak, beleértve a standard és nem szabványos változatokat, a klasszikus és a népies arab nyelvet. Ez utóbbit egyre inkább elfogadják, bár ez főleg attitűd jellegű, és természetesen nem általános az összes kontextusban. Az izraeli fejezet a héber nyelv térnyerésére és a nyelvileg mindig is gazdag régió növekvő többnyelvűségére összpontosít. A jelenlegi mintegy kilencmilliós lakosság felének a héber az anyanyelve – ez az arány 20-20% az arab és az orosz esetében. Ma már csak körülbelül 180 000 ember vallja magát a jiddis anyanyelvi beszélőjének. A kétnyelvűség jelen van az oktatásban (a héber–arab és a héber–orosz viszonylatában), bár az iskolai közeg általában héber nyelvű, az angol pedig kötelező tantárgy.

Az ázsiai szekció utolsó fejezete főként a Dél-Kaukázussal, valamint Grúzia, Azerbajdzsán és Örményország nyelvi helyzetével foglalkozik. Három fontos bennszülött nyelvű család a kartveli (amelyek közül a legjelentősebb a grúz), a nakh-dagesztán (csecsen) és az abház-adigge (circasz). Jelentős a nyelvjárási változatoság, sok a kölcsönhatás az oroszsal, és érdekesek az alfabetikus konvenciók, amelyek tükrözik a politikai összefüggéseket és igényeket. Az Észak-Kaukázus teljes egészében Oroszországon belül van, és a domináns nyelvpolitika a fokozott oroszosítás, illetve a kisebbségi nyelvek iránti egyre csökkenő figyelem. (Az Oroszországról szóló külön fejezet logikus módon az európai részben kapott helyet.)

4. Ausztrália (5 fejezet)

Az első ausztrál fejezetből kiderül, hogy a hatalmas térség lakosságának közel negyede (körülbelül 25,5 millió ember) az angoltól eltérő nyelvet beszél otthon: sokan használják a mandarin, az arab, a vietnami, a kantoni, a pandzsábi, a görög,

a tagalog és az olasz nyelvet. Ez a lista feltárja az Ausztráliába érkező bevándorlók változatos származási helyeit, ahol a nem európai telepésekre vonatkozó korlátozások bizonyos körökben egészen az 1970-es évek végéig érvényben voltak. A második ausztrál könyvrészlet az ország őslakos nyelveihez kapcsolódik. A gyarmatosítás előtt 250 ilyen volt; ma már csak körülbelül 15-öt tanulnak meg a gyerekek, és az őslakosok nyelvmegtartásának szintje meglehetősen változó. A kontinens eredeti lakosai között (amely jelenleg a teljes népesség körülbelül 3%-át teszi ki) úgy tűnik, nem volt széles körben beszélt lingua franca. Az Új-Zélandról szóló fejezet a maori lakosság és nyelvének helyzetét tárgyalja. Az 1930-as évek és az 1960-as évek között a csak maori nyelvet beszélő gyerekek aránya 97%-ról 26%-ra csökkent. Gyakorlatilag az összes maori beszélő kétnyelvű, és az angol egynyelvűség az egész országra jellemző. A közelmúltbeli ébredési mozgalmak azonban lehetővé tették, hogy a gyerekek teljes oktatásban részesüljenek maori nyelven.

A következő részben a hangsúly Melanézián, Mikronézián és Polinézián van – beleértve Vanuatut, a Fidzsi-szigeteket és Naurut, valamint a Salamon- és a Marshall-szigeteket. Az őshonos nyelvek támogatására irányuló jelenlegi erőfeszítések a történelmi európai kényszerekkel szemben továbbra is nehézkesek, ahol az angol nyelv elsajátítása prioritássá vált. Ismét érdekesek azok a problémák, amelyeket súlyosbítanak a nyelvi határok és a keveredés, valamint a „nyelvtisztaság” ideológiái.

Új-Guinea hihetetlen nyelvi gazdagsága miatt külön fejezetet kapott. A szigeten a világ népességének 0,2%-a él, és a bolygó szárazföldi területének hasonló hányadát teszi ki az ország, de a világ nyelveinek 18%-a megtalálható itt. A sok nyelvi csoport mérete változatos: vannak körülbelül 200 000 beszélővel rendelkező nyelvek is, de olyanok is, melyeknek ma már csupán kevesebb, mint 40 anyanyelvi beszélője van. Az angol és a többi gyarmati átfedés mellett van két fontos pidgin/kreol nyelvváltozat is, a Tok Pisin és a Hiri Motu. A sziget nyugati fele ma Indonéziához tartozik, ahol a hivatalos nyelv a maláj bahasza. A keleti rész – Pápua Új-Guinea – kormánya elismeri az angolt és a két kreolt hivatalos nyelvként: a Tok Pisin az ország általános köznyelve.

5. Afrika (7 fejezet)

Hét észak-afrikai ország áll a szakasz nyitó fejezetének középpontjában. A mintegy 255 millió fős együttes lakosság körében szociolingvisztikai szempontból leginkább az arab nyelv dominanciája és a többnyelvűség különböző szintjei jelentik a legnagyobb kihívást. A gyarmati nyelvek – elsősorban a francia és az angol, de kisebb mértékben a spanyol és az olasz is – itt is szerepelnek a képben. Oktatási szinten folyamatos kölcsönhatások figyelhetők meg az arab és a francia (vagy az angol), az arab és a nem arab köznyelv, valamint magának az arabnak a szokásos és köznyelvi

változatai között. Nyugat- és Közép-Afrika több mint 20 országa alkot egy olyan régiót, amely az összes afrikai nyelv 85%-át (és a globális nyelvek 25%-át) tartalmazza, és amelyet széles körben elterjedt többnyelvűség és – nem meglepő módon – fontos lingua franca jellemez. A nyelv(ek)re irányuló bármilyen szemszögből végzett kis mennyiségű kutatás tovább csökkent a folyamatos politikai instabilitás miatt. Az őshonos nyelvekre továbbra is a gyarmati kényszerek nehezdednek, de a kisebbséget is beárnyékolják a nagyobb afrikai nyelvek és a lingua francák.

A harmadik fejezet Kelet-Afrikával foglalkozik, ahol a diverzitás szintjei jelentősen eltérnek: Tanzániában körülbelül 120, Eritreában ennél jóval kevesebb, megközelítőleg 15 nyelv található. A kontinens többi részéhez hasonlóan itt is vannak vidéki-városi különbségek a nyelvhasználatban és attitűdökben. A szuahéli mint regionális lingua franca jelentősége megnőtt, gyakran más nyelvek rovására – ezek azonban mind a 2000-es Asmarai Nyilatkozat középpontjában álltak, amely támogatta az afrikai nyelvek kiterjesztését a dekolonizáció alapjaként. A legtöbb kutatás és a legtöbb nyelvpolitika irányvonala az iskolában használt nyelvekkel kapcsolatos kérdésekkel kapcsolatos.

A portugál hivatalos nyelv Angolában, a Zöld-foki Köztársaságban, Bissau-Guineában, Mozambikban, Egyenlítői Afrikában (a spanyol és a francia mellett), valamint São Tomé és Príncipe államokban. Sokak számára továbbra is ez az első nyelv – Angolában a lakosság 40%-ának, Mozambikban 50%-ának, São Tomé és Príncipe-ben pedig gyakorlatilag mindenkinek. Nyolc országot tárgyal a Dél-Afrikáról szóló fejezet. Botswana, Eswatini, Lesotho, Madagaszkár, Malawi, Namíbia, Zambia és Zimbabwe között az angol a gyarmati nyelv, és ez a leggyakrabban hivatalosnak elismert nyelv is, és egyre inkább domináns az egész régióban (még Madagaszkáron is, ahol a francia hivatalos státuszú). Namíbiában a gyarmati nyelv a német volt, de ez elvesztette egykori hivatalos státuszát. Magában Dél-Afrikában tizenegy hivatalos nyelv létezik, és hamarosan a jelnyelv is csatlakozik hozzájuk. A legjelentősebb gyarmati nyelv az afrikaans (ma a lakosság mintegy 14%-ának első nyelve) és az angol (mintegy 10%-os részesedéssel). Körülbelül a lakosság 23%-a beszéli a zulu nyelvet az anyanyelveként, a xhosa esetében pedig ez körülbelül 16%. Mint máshol, itt is folynak kísérletek az őslakos nyelvek státuszának támogatására és javítására.

Egy külön rész az Indiai-óceán szigeteit ismerteti. Az itt kezelt területeken – a Comore-szigeteken, Madagaszkáron, Réunionban, Mauritiuson és a Seychelle-szigeteken – a francia a hivatalos, az utolsó kettőben pedig az angol. Használják több kreolt is, valamint a Comore-szigeteken az arab és comor-szigeteki, Madagaszkáron pedig malgas nyelv változatait.

6. Európa (18 fejezet)

Az első európai témájú fejezet a németről szól, amely államnyelv Ausztriában, Liechtensteinben és Németországban, hivatalos nyelv Luxemburgban és Svájcban, regionálisan pedig Belgium és Olaszország egyes részein. Itt fontosak a bevándorlók és vendégmunkások nyelvjárási preferenciái és a német nyelv változatai. A holland nyelv hivatalos Flandriában, Hollandiában és Suriname-ban (több mint 500 000 beszélő). Frans-Vlaanderenben (vagy Flandre française-ben) nem hivatalos, de ott 90 000 ember beszéli. A német nyelvterületen a variacionista tanulmányok adják a szociolingvisztikai kutatás oroslánrészét. Az északi területen Dánia és Izland nyelvileg nagyon homogén, és csak a dán, illetve az izlandi a hivatalos. Finnországban – kétnyelvű országgént – a finn és a svéd is hivatalos, és három számi (lapp) nyelvváltozatot is elismernek. Norvégia és Svédország is elismeri a számi nyelvet. Figyelemre méltóak az angol nyelvhasználattal kapcsolatos kutatások, különösen a felsőoktatásban, és a legtöbb régió foglalkozik a bevándorlók multikulturalizmusával is.

Nagy-Britanniának nincs hivatalos nyelve, de regionális rendelkezések születtek a walesi és a skót gael nyelv támogatására. Annak ellenére, hogy sok beszélője van, a skót nyelvnek nincs hivatalos státusza; ez részben a vitatott státuszának (dialektus vagy nyelv) következménye. A következő fejezet áttekinti az ír helyzetét és az érdeklődésben tett újjáélesztési erőfeszítéseket – de a lengyel nyelvet is tárgyalja a fejezet, amelynek körülbelül 120 000 beszélője van (s ez a szám négyszer akkora, mint az ír anyanyelv beszélőinek száma). A lengyel és más bevándorlók legutóbbi beáramlása valódi változást idézett elő egy olyan országban, ahol a legtöbb gyakorlati célból régóta az egynyelvű angol nyelvhasználat a norma. Az ír, a skót gael, a manx, a walesi, a korni és a breton a hat fennmaradt kelta nyelv: mindegyik veszélyeztetettnek számít, és most mindegyik részben a revitalizációs kísérletekből. Itt különösen figyelemre méltó az elmúlt évek „új beszélő”-hangsúlya, mivel folyamatosan csökken az anyanyelvi beszélők, illetve a közösségi környezetben tanulók száma. Valószínűleg a walesi és a breton a legerősebb a rendszeres használókat tekintve, ezt követi a skót gael és az ír, és valóban kevesen beszélnek manxi és cornwalli nyelven. Az egyik következmény az, hogy a tanulást ma már általában egy bizonyos csoportidentitás fenntartására irányuló tudatos erőfeszítéssel társítják. A másik az, hogy nem ritkák a viták a feltörekvő változatok „legitimitásáról” a hagyományos használattal szemben.

A francia fejezet kiemeli azokat a hivatalos próbálkozásokat, amelyek az angol terjedésének megfékezésére vagy legalábbis szabályozására irányulnak. A preskriptivizmus a regionális nyelvek esetében is érvényesül – különösen az oktatásban –, bár mintegy kéttucatnyi változat rendelkezik regionális elismeréssel. Olaszországban az olasz és az olasz-román változatokat is magában foglaló nyelvi érintkezés sok kutatást eredményezett. Mint máshol, az angol nyelv növekedése a

felsőoktatásban és a tudományban is aggodalomra ad okot. A svájci kontextus jól ismert arról, hogy négy nemzeti nyelve van. A két legjelentősebb a német és a francia, és mind a négy – így az olasz és a rétoromán – regionális és nyelvjárási eltéréseket mutat. Figyelemre méltó példa a svájci (alemann) német és a sztenderd nyelv változata közötti viszony kutatása. A francia, a német és a luxemburgi nyelv hivatalos Luxemburgban, az utóbbiak beszélt és írott vagyona pedig növekszik. Ez a nemzeti nyelv és a köznyelv. Az őslakos lakosság többnyelvűségét jelentősen növeli az országban élő külföldiek nagy száma.

Spanyolországban talán a legnagyobb érdeklődés a Franco-korszak korlátozó nyelvi és nyelvjárási politikájának fokozódó megfordítása övezi, ami nagyobb figyelmet jelent a katalán, baszk, galíciai, andalúz és valenciai nyelvre. A legtöbb kisebb nyelvtől eltérően, mind a baszk, mind a katalán jelentős városi központokkal rendelkezik: Bilbao és Barcelona. A spanyol nyelvhez hasonlóan a portugál kontextus jóval túlmutat Európán, és nagyon sok beszélőt foglal magában Dél-Amerikában. Figyelemre méltóak az európai és a brazil portugál közötti eltérésekre irányuló kutatások. Málta félmillió lakosának néhány kivételével mindenkinek a máltai az első nyelve, bár ennek egyre gyakrabban kell megküzdenie az angollal (amely társhivatalos nyelv a szigetországban). Az ország történelme és földrajza következménye, hogy a máltai nyelv olasz és arab nyelvű elemeket is tartalmaz.

Kelet-Közép-Európa – a Németország és a volt Szovjetunió keleti határai közötti régió – egy Magyarországra, Szlovákiára, Lengyelországra és Csehországra koncentráló fejezet témája. A többnyelvűség mindig is jellemző volt ezekben a régiókban, ahol a változó politikai sorsok azt jelentik, hogy sokan ma már történelmi hazájukon kívüli országokban élnek kisebbségként. A kisebbségi kérdés minden érintett államban meghatározó kutatási téma. A következő fejezet a Balkánról szól, különös tekintettel a volt jugoszláv köztársaságokra, valamint Görögországra, Albániára, Bulgáriára és Romániára. Ezekben a régiókban nagy figyelem irányul a nyelv nacionalizmusban betöltött szerepére. A szerző megállapítja, hogy „a nemzeti határok nem felelnek meg megfelelően az etnikai és nyelvi határoknak”, ami többek között a szerb-horvát nyelvből két nyelv kialakítására irányuló folyamatos erőfeszítéseket is magyarázza. Ezek tankönyvi példái a nacionalista érzelmeknek, amelyek felülmúlják a nyelvi valóságot és a pragmatikus politikát. A balkáni régió államai közül nem mindegyik fogadta el a Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartáját, amely a „kis” nyelvváltozatok támogatását célozza, sőt, néhányan egyértelműen asszimilációs nyelvpolitikát folytatnak.

Oroszországban a szociolingvisztika területén viszonylag új keletű irány foglalkozik a városi népnyelvvvel, valamint a regionális és irodalmi normákkal. Történelmileg természetesen az oroszosítás különböző politikái voltak az érdeklődés tárgyai, nem is beszélve a volt Szovjetunió belüli nyelvi interakciókról. Az Ukrajnáról szóló fejezet főként az ukrán és orosz nyelv kölcsönhatására vonatkozik. Csak

nagyon kevesen nem értik e két nyelv egyikét sem az országban, de amint azt a világ más részein látjuk, a „nagyobb” nyelv beszélői közül kevesebben ismerik (vagy állítják, hogy ismerik) a „kisebbit”, mint fordítva. Az orosz és az ukrán közötti kölcsönös érthetőség viszonylag jelentős, és van egy kevert változata is e két nyelvnek, az úgynevezett „szurzsik” (сържик). Más kevert nyelvekhez hasonlóan ezt is gyakran pejoratívan értékelik.

Az utolsó európai fejezet a balti országokkal foglalkozik. Észtország, Lettország és Litvánia mind a Szovjetunióon belül volt, így nem meglepő, hogy itt a fejezet zömét az oroszokkal szembeni védőpolitikák ismertetése teszi ki. A történelmi kisebbségi változatok és az angol nyelv közelmúltbeli térnyerése is kutatás tárgyát képezi.

7. Összefoglalás, illetve hol vagyunk mi

Ez a talán kissé hosszúra nyúlt ismertető rávilágított néhány egyedi szempontra és visszatérő témára, melyek ebben a kézikönyvben megjelennek. Az előbbiekből közül megjegyezzük, hogy az új világ bevándorlókat befogadó országai közül Kanadának két meghatározó európai nyelvű áramlata van. A spanyolországi baszk és katalán – gyakorlatilag egyedül a kisebbségi nyelvek között – erős városközponttal rendelkezik. A nacionalista impulzusok megkövetelik, hogy a szerb-horvátból két nyelvet csináljanak. Utóbbiak között találjuk az angol növekvő és olykor aggasztó befolyását, a nyelv erejét a csoportidentitás fenntartásában, az őslakos és a „kisebbit” nyelvek közötti feszültségeket, valamint a nyelvpolitikák terjedelmében és hatásaiban tapasztalható nagy eltéréseket. A specifikusság és az általánosság e szerencsés kombinációjával az olvasók egyszerre kapnak betekintés bizonyos helyzetekbe, és megragadhatják a nyelvi helyzetek közötti hasonlóságokat is.

Mivel a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán belül működő Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont fő kutatási iránya épp a szociolingvisztika, adódik a kérdés: vajon az itt tárgyalt átfogó kézikönyvben tárgyalt témák megjelennek-e itt, Kárpátalján is, illetve eléri-e a világ nagy nyelvészeti központjaiban dolgozó szerzők figyelmét az a munka, amelyet a beregszászi kutatók végeznek. Nos, ha áttekinti az ember a kelet-közép-európai, illetve az ukrainai fejezetet, kiderül, hogy a Beregszászon működő nyelvészeti kutatóközpont nagyon is jelen van a világ szociolingvisztikai térképén. Ez egyértelműen kiderül, ha megvizsgáljuk a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontban folyó kutatások tematikáját (két- és többnyelvűség, nyelvpolitika, nyelvi jogok, a kisebbségi nyelvek helyzete, nyelv és oktatás egymáshoz való viszonya), hiszen ezek a témák megjelennek az angol nyelven megjelent hatalmas kézikönyv legkiemeltebb kutatási témái között is. Arról is meggyőződhetünk a szintetizáló kézikönyv fejezeteit lapozgatva, hogy a beregszászi kutatók kutatásai és az ezek alapján készült publikációi egyértelműen eléri a nemzetközi színvonalat és számot tartanak a nemzetközi szakmai közvélemény

figyelmére. Ez kiderül abból, hogy a hatalmas kötet két fejezetében is találunk számos olyan közleményre való független hivatkozást, amelyek szerzői a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvészeti kutatóközpontjának munkatársai.

Figyelemre méltó az is, hogy a beregszászi szociolingvisztikai műhelyben született munkákra mind a magyar szociolingvisztikai kutatásokat is ismertető kelet-közép-európai fejezet (Kontra et al. 2023), mind pedig az ukrainai könyvrészlet (Ivanova 2023) hivatkozik. Előbbi fejezet ezekre a publikációkra utal: Csernicskó-Fenyvesi (2012), Csernicskó-Kontra (2023). Utóbbi fejezetben pedig az alábbi munkákra hivatkozik a szerző: Csernicskó (2013, 2017), Csernicskó-Fedinec (2016), Csernicskó-Ferenc (2016), Csernicskó-Máté (2017), Melnyk-Csernicskó (2010). Mindez azt jelenti, hogy a kárpátaljai szociolingvisztikai kutatások a kelet-közép-európai és ukrainai szociolingvisztikában is számítanak.

Irodalom

1. Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds., 2023. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge.
2. Ball, Martin J. eds. 2010. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge.
3. Csernicskó, István, 2013. The European charter for regional or minority language by Ukraine. *Acta Academiae Begersasiensis*, 2, pp. 127–146.
4. Csernicskó, István, 2017. Language policy in Ukraine: The burdens of the past and the possibilities of the future. In: Simone E. Pfenninger – Judit Navracsecs eds. *Future research directions for applied linguistics*. Multilingual Matters, pp. 120–148.
5. Csernicskó, István – Fedinec, Csilla, 2016. Four language laws of Ukraine. *International Journal on Minority and Group Rights*, 23, pp. 560–582.
6. Csernicskó, István – Fenyvesi, Anna, 2012. Sociolinguistic and contact-induced variation in Hungarian language use in Subcarpathia, Ukraine. *AHEA: E-journal of the American Hungarian Educators Association*, 5, <https://ahea.net/e-journal/volume-5-2012/27>.
7. Csernicskó, István – Ferenc, Viktória, 2016. Transitions in the language policy of Ukraine (1989–2014). In: Marián Sloboda – Petteri Laihonon – Anastassia Zabrodskaja eds. *Sociolinguistic transition in former eastern bloc countries: Two decades after the regime change*. Peter Lang, pp. 349–377.
8. Csernicskó, István – Kontra, Miklós, 2023. The linguistic human rights plight of Hungarians in Ukraine. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson eds. *The handbook of linguistic human rights*. Wiley-Blackwell. (pp. 373–382).
9. Csernicskó, István – Máté, Réka, 2017. Bilingualism in Ukraine: Value or challenge? *Sustainable Multilingualism*, 10, pp. 14–35.
10. Ivanova, Olga, 2023. Sociolinguistics in Ukraine. In: Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World* Routledge. pp. 576–597.

11. Kontra, Miklós – Sloboda, Marián – Nekvapil, Jiří – Kielkiewicz-Janowiak, Agnieszka, 2023. Sociolinguistics in East Central Europe. In: Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge. pp. 631–641.
12. Melnyk, Svitlana (Мельник Світлана) – Csernicskó, István (Черничко Степан) 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації*. PoliPrint.

References

1. Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds., 2023. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge.
2. Ball, Martin J. eds., 2010. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge.
3. Csernicskó, István ,2013. The European charter for regional or minority language by Ukraine. *Acta Academiae Begersasiensis*, 2, pp. 127–146.
4. Csernicskó, István ,2017. Language policy in Ukraine: The burdens of the past and the possibilities of the future. In: Simone E. Pfenninger – Judit Navracsecs eds. *Future research directions for applied linguistics*. Multilingual Matters, pp. 120–148.
5. Csernicskó, István – Fedinec, Csilla, 2016. Four language laws of Ukraine. *International Journal on Minority and Group Rights*, 23, pp. 560–582.
6. Csernicskó, István – Fenyvesi, Anna, 2012. Sociolinguistic and contact-induced variation in Hungarian language use in Subcarpathia, Ukraine. *AHEA: E-journal of the American Hungarian Educators Association*, 5, <https://ahea.net/e-journal/volume-5-2012/27>.
7. Csernicskó, István – Ferenc, Viktória, 2016. Transitions in the language policy of Ukraine (1989–2014). In: Marián Sloboda – Petteri Laihonon – Anastassia Zabrodskaja eds. *Sociolinguistic transition in former eastern bloc countries: Two decades after the regime change*. Peter Lang, pp. 349–377.
8. Csernicskó, István – Kontra, Miklós, 2023. The linguistic human rights plight of Hungarians in Ukraine. In: Tove Skutnabb-Kangas – Robert Phillipson eds. *The handbook of linguistic human rights*. Wiley-Blackwell. (pp. 373–382).
9. Csernicskó, István – Máté, Réka, 2017. Bilingualism in Ukraine: Value or challenge? *Sustainable Multilingualism*, 10, pp. 14–35.
10. Ivanova, Olga, 2023. Sociolinguistics in Ukraine. In: Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World* Routledge. pp. 576–597.
11. Kontra, Miklós – Sloboda, Marián – Nekvapil, Jiří – Kielkiewicz-Janowiak, Agnieszka, 2023. Sociolinguistics in East Central Europe. In: Ball, Martin J. – Mesthrie, Rajend – Meluzzi, Chiara eds. *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*. Routledge. pp. 631–641.
12. Melnyk, Svitlana (Мельник Світлана) – Csernicskó, István (Черничко Степан) 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації*. PoliPrint.

Tóth-Orosz Enikő, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, fiatal kutató. toth-orosz.eniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8588-6626.

Еніке Товт-Орос, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ, Науково-дослідний центр імені Антонія Годинки, молодший науковий співробітник. toth-orosz.eniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8588-6626.

Enikő Tóth-Orosz, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Antal Hodinka Linguistics Research Center, Junior Researcher. toth-orosz.eniko@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-8588-6626.

Міжнародній посібник про мовні права людини

Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.): The Handbook of Linguistic Human Rights

Wiley-Blackwell, 2023. 712 p.

Мовні права стають все більш важливою категорією прав людини. Багато мовних прав містяться в ряді міжнародних угод, договорів і конвенцій. Зобов'язання щодо недискримінації за мовною ознакою стало стандартом лінгвістичного законодавства на національному та міжнародному рівнях. Через це багато мовних прав сформульовані в негативному ключі як приписи недискримінації (Galdia, 2017, с. 398). Будь-яка дискримінація, заснована на мовних або лінгвістичних факторах, стала відомою як лінгвіцизм. Як концепція, лінгвіцизм виникла паралельно з іншими «-ізмами», такими як расизм, сексизм або ейджизм. Хоча слово лінгвіцизм вживається не так часто, як, наприклад, згадані вище «-ізми», воно, ймовірно, буде незнайомим для більшості людей, які зможуть ідентифікувати його як певну форму дискримінації на основі використання мови. У посібнику «The Handbook of Linguistic Human Rights» редактори визначають лінгвіцизм як «ідеології, структури та практики, які використовуються для узаконення, впровадження, регулювання та відтворення нерівного розподілу влади та ресурсів (як матеріальних, так і нематеріальних) між групами, які визначаються на основі мови» (Skutnabb-Kangas-Phillipson, 2013, с. 10). Деякі автори припускають, що лінгвіцизм є потужною теоретичною конструкцією, яку можна використовувати як загальну концепцію для охоплення повного спектру проблем мовної дискримінації, і наголошують, що соціальні фактори, пов'язані з мовною дискримінацією, є важливими для проливання світла на потенційно нечувані голоси в мовній дискримінації (Nguyen & Hajek, 187). Цей том є вагомим внеском у науку про мовну дискримінацію та значно підвищує обізнаність щодо проблем, пов'язаних із лінгвістикою, браком мовної справедливості та численними порушеннями мовних прав людини в усьому світі.

Посібник складається з 712 сторінок і містить вступ та п'ять основних частин. Видання містить 52 розділів, написані 62 авторами. У вступі, написаному редакторами Туве Скутнабб-Кенгас (Tove Skutnabb-Kangas) і Робертом Філіпсоном (Robert Phillipson), пропонується стислий огляд посібника. Редактори підкреслюють, що існує дуже обширна література

про мовні права, але цей Посібник є першим, що стосується мовних прав як прав людини, позначених як мовні права людини (Linguistic Human Rights, скорочено LHR). Важливість LHR для досягнення соціальної та мовної справедливості в інтересах як більшості, так і меншин. Зважаючи на це, редактори сподіваються, що Посібник сприятиме боротьбі з мовною маргіналізацією, несправедливістю та мовним і культурним геноцидом, які широко поширені в сучасному світі (Skutnabb-Kangas-Phillipson, 2013, с. 3). У вступній частині редактори спочатку визначають деякі з основних понять при обговоренні LHR, таких як рідні мови (MTs), корінні народи, племена, меншини (ITMs) та їхні мови (ITM Languages). Вони коротко обговорюють лінгвіцизм і лінгвістичний геноцид і питання про те, які мовні права мають бути включені до LHR.

Частина I під назвою «Підходи до лінгвістичних прав людини» спирається на різні дисципліни, такі як міжнародне право, соціолінгвістика, політична теорія, економічна політика та історична лінгвістика. У першій статті Роберт Данбар (Robert Dunbar) стверджує, що хоча в міжнародному праві існує певна сукупність прав, які можна описати як лінгвістичні права людини, у цій сукупності прав також є деякі значні прогалини. Він пояснює, що основні міжнародні договори про права людини містять такі права, але не надають прав на такі види діяльності, як освіта чи транспорт з використанням неофіційної мови. Він також розглядає роль англійської мови як глобальної мови для мовних прав людини. У своїй статті під назвою «Наслідки мовної політики «глобальної» англійської мови для мовних прав людини» Роберт Філіпсон пов'язує англійську мову з економічними та політичними факторами, які маргіналізують інші мови та загрожують мовним правам людини, стверджуючи, що всі мови, крім англійської, потребують термінової підтримки.

Міжнародні стандарти мовних (лінгвістичних) прав людини представлені в частині II, яка здебільшого стосується міжнародних стандартів LHR, визначених Організацією Об'єднаних Націй, але також надає європейську перспективу та описує мовні права людини в роботі Всесвітньої федерації глухих. Проте перша стаття проливає світло на деякі недоліки мовних прав, такі як слабка підтримка збереження різноманітності в умовах зникнення мов, часта нездатність представників меншин і корінних народів спілкуватися з владою своїми мовами та односторонність просування основних мов з економічних і геополітичних причин. Щодо мовних прав людини в діяльності ООН, у своїй статті Фернан де Варенн (Fernand de Varennes) стверджує, що мовні права людини в Організації Об'єднаних Націй найкраще можна описати

як «роботу, що триває» через відсутність вичерпної картини розуміння мовних прав людини.

Частина III пропонує приклади порушень мовних прав людини в різних частинах світу. Перший приклад стосується опору порушенням мовних прав людини носіями інуїтських мов (Інуктут) у Нанавуті, Канада. Друга стаття, автором якої є Андреа Бер Ніколс (Andrea Bear Nichols), аналізує лінгвоциди та історичні циди через розповідь однієї з канадських перших націй, малісітів. Йон Рейнер (Jon Reyhner) описує мовні права людини для корінних народів у США після прийняття трьох законів про мови корінних американців (1990, 1992 та 2006), а також поточні зусилля з підтримки відновлення мов корінних народів у США. Мінланг Чжоу (Minglang Zhou) аналізує мовні права людини серед меншин у Китаї, зазначаючи, що за останні кілька десятиліть LHR у Китаї спостерігали покращення в одних сферах і регресію в інших. Стаття Джеральда Роша (Gerald Roche) присвячена LHR у Тибеті та його власній пропагандистській роботі щодо мов Тибету. Джаффер Шейголісламі (Jaffer Sheyholislami) обговорює, якою мірою мовна політика та практика забезпечують підтримку курдської мови як мови меншин у чотирьох державах, де проживають курди: Туреччині, Ірані, Іраку та Сирії. С. Черничко та М. Контра (Csernicskó I., Kontra M.) пояснюють становище носіїв угорської мови як національної меншини в Україні в загальному контексті мовної ситуації в Україні. Автори наголошують: «Якщо європейські міжнародні організації залишаться пасивними співучасниками розмивання української мережі освіти регіональними мовами або мовами меншин, буде створено прецедент, у результаті якого права меншин, раніше набуті в правовій системі держави, громадянами якої вони є, можуть бути згорнуто в будь-який час» (Csernicskó–Kontra, 2013, с. 379). Ахмед Кабел (Ahmed Kabel) описує мовні права людини та політику гідності в Північній Африці. У розділі, написаному Їргою Г. Волдейзом (Yirga G. Woldeyes), розглядаються фактори, що впливають на англійський лінгвістичний імперіалізм в Ефіопії, стверджуючи, що «англійська мова, як дамоклів меч, висить над LHR в Ефіопії. Він являє собою символічну, структурну та ідеологічну силу, яка позбавляє громади можливості вдосконалювати свої місцеві мови» (Woldeyes 2013, с. 401). Дві статті присвячені LHR в Індії; перший, написаний Е. Аннамалай (E. Annamalai), зосереджується на судовому тлумаченні закону для захисту мовних меншин в Індії, тоді як другий, написаний Шивані Наг (Shivani Nag), стосується відносин між LHR та вищою освітою в Індії з її власного досвіду як особи чия рідна мова кангрі. Стаття, яка завершує Частиною III, аналізує емансипацію ромів і LHR, надаючи деякі зауваження щодо ромського народу, ромської мови,

ромського руху, використання ромської мови в освіті та положення ромської мови в етнолінгвістичному просторі Європи.

Частина IV під назвою «Приклади: реалізація мовних прав людини» відкривається статтею Маркку Суксі (Markku Suksi) про історію успіху в галузі лінгвістичних прав людини, якою є встановлена конституцією двомовність фінської та шведської мов у Фінляндії. Ще одна стаття, присвячена Фінляндії, стосується мовних прав людини корінних саамів у системі освіти Фінляндії. У своїй статті Ярмо Лайніо (Jarmo Lainio) розглядає практичне впровадження LHR у Швеції для мов національних меншин, дійшовши висновку, що останнім часом існує бажання компенсувати століття дискримінації мов національних меншин у Швеції. У наступних статтях аналізується реалізація мовних прав людини в Канаді, Латинській Америці, на південному заході США, Росії, Непалі, Індії та Новій Зеландії.

Остання частина Посібника під назвою «Наскрізні питання лінгвістичних прав людини» розглядає такі питання, як роль усного та письмового перекладу в просуванні мовних прав людини, взаємозв'язок між мовним тестуванням/оцінюванням і LHR, сприяння LHR через мовну документацію, зростання багатомовності мережі Інтернет, боротьба за досягнення принаймні деяких базових LHR та лінгвістичної справедливості. Заключна стаття, написана редакторами під назвою «Післямова: домагаючись лінгвістичних прав людини», нагадує нам, що ми дійсно живемо в неспокійні часи, що небагато урядів беруть на себе зобов'язання активно підтримувати маргіналізовані мови, що ООН має чудові цілі та документи, але це безсилі впливати на те, що насправді роблять країни-члени ООН. Остання стаття закінчується потужним повідомленням: «Багато рецептів порятунку планети закодовано в малих мовах ITM і космоглядах їх носіїв» (Phillipson-Skutnabb-Kangas, 2013, с. 686).

Видання досліджує підходи до лінгвістичних прав людини (LHR) у всіх ключових наукових дисциплінах.; оцінює сильні та слабкі сторони міжнародно-правових пактів і декларацій, які визнають LHR корінних народів, меншин та інших меншинних груп; представляє докази того, як LHR порушуються на всіх континентах, а також докази успішної боротьби за досягнення мовних прав людини та мовної справедливості; підкреслює важливість того, що рідні мови корінних народів і меншин є основними мовами викладання/навчання для збереження культурної ідентичності, успіху в освіті та соціальної інтеграції.

Посібник є надзвичайно цінним для розуміння та оцінки концепції мовних прав людини та їхнього значення для соціальної та мовної справедливості. Він добре організований, яскравий і дуже цікавий у своїй

повноті. Тому її можна щиро рекомендувати не лише юристам і студентам права, дослідникам та студентам у галузі мовознавства, фахівцям мовної політики, а й усім, хто зацікавлений у захисті мовних прав усіх людей і певній формі мовної справедливості.

Література

1. Csernicskó, István – Kontra, Miklós, 2023. The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 373–382.
2. Galdia, Marcus, 2017. *Lectures on Legal Linguistics*. Peter Lang Edition.
3. Phillipson, Robert – Skutnabb-Kangas, Tove, 2023. Afterword: Pursuing Linguistic Human Rights. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 679–687.
4. Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert, 2023. Introduction: Establishing Linguistic Human Rights. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 1–21.
5. Woldeyes, Yirga G., 2013. English Linguistic Imperialism and Mother Tongue Medium Education in Ethiopia. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 393–404.

References

1. Csernicskó, István – Kontra, Miklós, 2023. The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 373–382. (In English)
2. Galdia, Marcus, 2017. *Lectures on Legal Linguistics*. Peter Lang Edition. (In English)
3. Phillipson, Robert – Skutnabb-Kangas, Tove, 2023. Afterword: Pursuing Linguistic Human Rights. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 679–687. (In English)
4. Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert, 2023. Introduction: Establishing Linguistic Human Rights. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 1–21. (In English)
5. Woldeyes, Yirga G., 2013. English Linguistic Imperialism and Mother Tongue Medium Education in Ethiopia. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert (eds.): *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Wiley-Blackwell. 393–404. (In English)

Гіреш-Ласлов Корнелія

Гіреш-Ласлов Корнелія, доктор філософії з галузі соціології, доцент кафедри історії та суспільних дисциплін, директор Науково-дослідного центру імені Антонія Годинки Закарпатського угорського інституту

імені Ференца Ракоці II. hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489

Hires-László, Kornélia, PhD, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of History and Social Sciences, Antal Hodinka Linguistics Research Centre, hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489

Hires-László Kornélia, PhD, Történelem és Társadalomtudományi Tanszék, docens, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, igazgató. hires.laszlo.kornelia@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-6526-6489

Az interkulturalitás szerepe a nyelvtanításban

Holló Dorottya: Kultúra és interkulturalitás a nyelvtanításban

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2019, 140 p.

Holló Dorottya írása a magyar nyelv-tanároknak szóló zsebkönyvsorozat egyik darabja. A bevezető részből kiderül, hogy nem elég egy idegen nyelvet pusztán megtanulni, hanem annak eltérő kommunikációs szituációkhoz kapcsolódó használatát is el kell sajátítani. Ehhez azonban a nyelvtanulóknak szükségük van interkulturális készségekre, amiket a nyelvtanításon lehet kialakítani a nyelv és kultúra integrált oktatása révén.

A második fejezet a *Kultúra és interkulturalitás* címet kapta. Elsőként a kultúra nyelvtanításban betöltött szerepével ismerkedhetünk meg. Az 1980-as évektől elterjedt kommunikatív nyelvtanítás célja az, hogy valós beszédhelyzetekben is felhasználható nyelvtudással ruházza fel a tanulókat, akik a kulturális háttértudásuk és attitűdjeik segítségével a szituatív nyelvhasználat szabályainak megfelelően képesek kommunikálni. Az idegennyelv-oktatásban mégis fejlődést okoz a kultúra tanítása, mivel a nemzetközi nyelvvizsgaszteken objektív okokból nem jut szerep a kulturális ismereteknek. Azonban a nyelvtanulást lehetetlen elválasztani a kultúra tanulásától, mert a nyelv csak a kultúrával együtt tud létezni (Seelye, 1993), a sikeres kommunikációhoz pedig elengedhetetlen a célnyelvi kultúra ismerete.

Az idegen nyelvi beszélők valójában interkulturális beszélők, akik nyelvi és szociolingvisztikai tudásuk használatával képesek eltérő kultúrák között is biztosítani a hatékony kommunikációt.

Ezt követően a szerző megismertet minket a kultúra fogalmának eltérő definícióival, amelyeket az alábbi módon összegez: „A kultúra a generációk során továbbadott, a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, látásmódok, elképzelések, viselkedési- és kommunikációs minták valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak lehetnek egy csoport tagjaira és megkülönböztethetik őket egy másik csoporttól.” (Holló, 2019, 16–17. o.).

A nyelvhasználatához kapcsolódó kulturális tudás három fontos területhez kapcsolódik: országismeret, beszéd- és viselkedéskultúra, valamint szövegszerkezet és szövegkezelés. Ezen ismeretek hozzásegítenek minket a társadalmi és morális tudatossághoz, a nyílt gondolkodáshoz, a civilizációs háttértudáshoz, a megfelelő viselkedésminták és önbizalom kialakításához.

Egyaránt fontos a kisbetűs és nagybetűs kultúra ismerete, valamint a Hymes (1972) által megalkotott kommunikatív kompetencia megléte, amely a következőket tartalmazza: grammatikai, szövegszerkesztési, szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia (Canale & Swain, 1980). Ezt a modellt különböző kutatók további kompetenciákkal (szociokulturális, szociális, pragmatikai), valamint a kulturális és interkulturális tudatosság fogalmaival bővítették ki.

A szerző külön kitér arra is, hogy a kultúra bizonyos részei láthatóak, könnyen észrevehetőek a mindennapi érintkezések során (pl. szokások, hagyományok, művészet), míg egyes rétegek teljesen láthatatlanok (pl. a magyart idegen nyelvként beszélők nehezen értik meg az udvariassági formulák jelentésárnyalatát). Itt kerül megemlítésre a klasszikus jéghegy modell, amely bemutatja Levine & Adelman (1993) alapján, hogy a kultúra legnagyobb része el van rejtve és közvetlenül nem érzékelhető. Kapunk is néhány gyakorlati példát, amelyeken keresztül megérthetjük, hogy a kultúra elemei hogyan lehetnek kívülről is jól láthatók (pl. köszönések), miközben rengeteg mögöttes tartalmat hordoznak magukban.

Az interkulturalitás egyre nagyobb szerephez jut az idegennyelv-tanításban. Már nem a tökéletes célnyelvi nyelvhasználat a követendő minta (ami csak az anyanyelvi beszélőkre jellemző), hanem a nyelvi, kulturális és kommunikációs képességek együttes fejlesztése a cél. Fontos, hogy az etnocentrikus világszemlélet idővel átalakuljon kulturális relativizmussá (másnéven etnorelativizmus), amely az újdonságok és a különbözőségek elutasítása helyett a kulturális sokszínűséget helyezi előtérbe, és minden jelenséget elfogulatlanul vizsgál. Az etnorelatív gondolkodásmód kialakításában fontos szerepet játszanak a nyelvtanárok.

Emellett megkülönböztetünk enkulturációt (saját kultúránk elsajátítása a szocializáció során) és akkulturációt (idegen kultúrák elsajátítása). A nyelvórákon lehetőség van a nyelv és a kultúra párhuzamos tanítására, amellyel az akkulturációt tudjuk elősegíteni. Minél jobban ismerünk egy nyelvet, annál inkább elmerülünk a célkultúrában, és ez fordítva is igaz. A könyvben részletezésre kerül még Acton & Walker de Felix (1986) akkulturációs modellje is, az Enyedi (2000) által összegzett érzelmekkel együtt. Ebben a megközelítésben a nyelvtanulót egy utazóhoz hasonlítják, aki folyamatos fejlődésen megy át az „utazás előtti” etnocentrizmusból egészen odáig, hogy már empátiára képes „állampolgárrá” válik. A nyelvtanulás tehát olyan, mint egy utazás az idegen nyelv világába. A nyelvtanár feladata az útmutatás, hogy a tanulók meg tudjanak birkózni a nyelvi kulturális sokkal, és sikeres önálló nyelvhasználókká váljanak.

Érdekes témákat feszeget a kulturális félreértéseket bemutató alfejezet, amelyben a szerző megkülönböztet kulturális incidenseket, koccanásokat és konfliktusokat. Ezek mind eltérő súlyosságúak, viszont hosszú távon negatív

következményekkel járhatnak. Például hajlamosak leszünk az előítéletekre, ha idegen kultúrákkal találkozunk. Ezért kell a kulturális félreértéseket kezelni, amelyre kiváló eszközt szolgáltat Bennett, Bennett & Stillings (1977) *eLeMÉR* módszere. Ennek értelmében először leírjuk, hogy mit látunk, majd megmagyarázzuk az adott jelenséget, végül pedig értékeljük saját érzéseinket a tapasztalt dolgokkal kapcsolatban.

Az interkulturális kommunikatív kompetencia összetett fogalmával is megismerkedhetünk, amely magában foglalja az alábbiakat: idegennyelv-tudás és kommunikáció, árnyalt és megfelelő nyelvhasználat, kommunikációs módok kialakítása, különböző kultúrák közötti nyelvi és kulturális közvetítés, valamint további kultúrák és nyelvek tanulása. A bonyolult meghatározást és a rengeteg alkotóelemet egy rövid definíció keretében foglalta össze Deardorff (2011, 66. o.): az interkulturális kompetencia „*az interkulturális helyzetekben való hatékony és megfelelő viselkedés és kommunikáció*”. Az idegennyelv-tanulóknak azért van szükségük erre a kompetenciára, mert csak így válnak képessé más kultúrájú emberek megértésére, a velük folytatott tiszteletteljes kommunikációra, és saját kulturális identitásuk megszilárdítására. A soron következő fejezetek ezért a korábbiakban ismertetett készségek elsajátíttatására fókuszálnak, ezzel is segítve a nyelvtanárok munkáját.

A harmadik fejezet *Kulturális ismeretek* címmel került összeállításra, és elsőként az országismeret nyelvtanulásban betöltött szerepével foglalkozik. Olvashatunk úgynevezett civilizációs témakörökről, amelyek alapján megfelelő ismertető szövegeket tudunk készíteni a célnyelvi kultúra bemutatásához. E témakörök közé tartozik például a történelem, a földrajz, az ikonok, a híres emberek és helyek, a látványosságok, a hagyományok és ünnepek, a gazdaság, a tudományos eredmények, a művészet eltérő formái, a populáris kultúra, a célkultúra értékrendjei, a kulináris szokások. Léteznek viszont tabutémák is, amelyekről egyáltalán nem esik szó a nyelvórákon sem, mert konfliktust generálnának.

Az interkulturális kommunikáció további lényeges aspektusai közé tartozik a beszéd- és viselkedéskultúra. Az interakció módja, helye, a résztvevők társadalmi-kulturális háttere, viszonya, hozzáállása, valamint a beszédtema mind befolyásolják, hogy az adott kommunikációs helyzet formális, informális vagy semleges nyelvhasználatot és viselkedést kíván meg. Olyan kommunikációs helyzetek sorolhatók ide, mint az üdvözlés, a beszélgetés kezdeményezése, a társalgás módja, a véleménykérés és -kifejtés, az egyet (nem) értés vagy kritika megfogalmazása, a megbeszélés vagy vita menetének irányítása, a közbeszólás, kérés, panaszkodás, visszautasítás, dicséret, biztatás, elbúcsúzás. Ezek mind kultúránként eltérő nyelvhasználati és kommunikációs jellegzetességekkel

rendelkeznek, amit a nyelvtanároknak célszerű nyelvhasználati feladatokkal szemléltetni a diákjaik számára.

A kulturális ismeretek közé tartozik még a pragmatikai kompetencia is, amely a kommunikációs üzenetek szándékolt jelentésének a megértését jelenti, vagyis egy közlést az adott kontextus szerinti jelentésében értelmezzük.

A szerző kiemeli a kontextus szerepének fontosságát a jelentés megértésében, valamint kétféle szöveget különböztet meg: a teljesen egyértelmű jelentéssel bíró írói felelősségen alapuló szövegeket (pl. használati utasítás, ételrecept), és a nagyobb kreatív szabadságot biztosító olvasói felelősségen alapuló szövegeket (pl. szépirodalmi művek). Interkulturális kommunikáció tekintetében az írói felelősségű szövegek alkotására kell törekedni a félreértések elkerülése végett.

A nyelvhasználat tanulmányozásában szintén szerepet játszik a szociolingvisztika tudománya, amely a nyelv különböző változatait és a társas kontextusban előforduló nyelvhasználatot vizsgálja. A szerző autentikus példákon át szemlélteti, hogy a férfiak és nők, valamint az eltérő életkorú személyek között hogyan változik a nyelvhasználat. Emellett szó esik a dialektusokról, a szakmai csoportokra jellemző regiszterekről, a nemzeti variánsokról (mint amilyen a magyar kisebbségi nyelv is Kárpátalján).

Ha sikeresek akarunk lenni az idegennyelvi kommunikációban, akkor tisztában kell lennünk a nonverbális kommunikáció eszközeivel: hangszín, hangleadás, hangerő, testbeszéd, testtartás, mimika, szemkontaktus, gesztusok, öltözködés, személyes tárgyak, időkezelés, interakciós viselkedés. Eltérő kultúrákban ezek a tényezők nagy variabilitást mutatnak, amit már csak azért is kiemelkedően fontos figyelembe venni, mert a kommunikációs üzenetek több mint 65%-át a nonverbális jegyek teszik ki. Az idegennyelvhasználóknak tehát meg kell ismerkedniük egy másik kultúra nonverbális sajátosságaival, ha el akarják kerülni azt, hogy akaratlanul is bántóan viselkedjenek, vagy kulturális félreértésekbe keveredjenek.

A kultúrák közötti hasonlóságok és eltérések megértésében segítséget nyújtanak a kulturális dimenziók, vagyis egy adott közösség tipikus értékszemlélete, gondolkodási és viselkedési mintázatai. E dimenziókat négy nagy kategóriába sorolhatjuk, amelyek segítenek a kulturális különbségek logikai összefüggéseinek megértésében:

1) Az egyén és a többi ember viszonya – megkülönböztetünk kis és nagy hatalmi távolságú kultúrákat, individualista és kollektivistákultúrákat, maszkulin és feminin kultúrákat, specifikus és diffúz kultúrákat, teljesítményorientált és tekintélyorientált kultúrákat.

2) A hozzáállás és a körülmények szerepe – léteznek univerzális és partikuláris kultúrák, kötött és laza kultúrák, bizonytalanságot tűrő és

bizonytalanságot kerülő kultúrák, hosszú és rövid távra tervező kultúrák, semleges és érzelmi beállítottságú kultúrák, belső és külső indíttatású kultúrák.

3) Az idő szerepe – az időhasználat alapján elkülönítünk szekvenciális (monokronikus) és szinkronikus (polikronikus) kultúrákat.

4) A kommunikáció szerepe – a kommunikációs dimenziók szerint vannak magas és alacsony kontextusú kultúrák, direkt és indirekt kultúrák.

A kulturális dimenziók szintén fontos részét képezik az interkulturális kommunikációnak, mert a nyelvtanulók ily módon megérthetik, hogy milyen sok szempontból különbözhet egymástól két eltérő kultúrájú ember. Ha a nyelvtanárok egyaránt foglalkoznak a nyelvtanítás mellett a kulturális készségek fejlesztésével is, akkor diákjaikból előítéletektől mentes, nyitott gondolkodású, jó nyelvtudású idegennyelv-használó válik.

Ez azért is fontos, mert a kulturális dimenziók és a kultúránként eltérő gondolkodásmód nyomán követhetők a szövegszerkezet és szövegkezelés területén. Például az arab nyelvű szövegekben sok az ismétlés, a mellérendelő és a párhuzamos szerkezet, míg a kínai és japán nyelveken írt szövegek szerkezete a bevezetés – kifejtés – eltérő téma bevonása – konklúzió sémát követi, indirekt stílussal, közvetetten kapcsolódó gondolatokkal, analógiákkal. Az idegen nyelveken tanuló diákoknak tehát nemcsak helyes mondatokat kell alkotniuk, hanem a szövegek logikájára is oda kell figyelniük. Érdemes a nyelvórákon kitérni olyan szövegnyelvészeti jellemzők elemzésére és gyakorlására, amelyek hatást gyakorolnak arra, hogy mit és hogyan írunk. Ilyenek például a szöveg célja és célközönsége, a szöveg szerkezete, a műfaji sajátosságok, a gondolatok összekapcsolása, a koherencia, logika, kohézió, az érvek kifejtése és alátámasztása, a retorikai eszközök.

A nyelvtanulók szövegalkotási készségeit befolyásolják az anyanyelvük szövegalkotási hagyományai, hiszen egyes kultúrákban előnynek számít a korábban megírt szövegrészek forrásmegjelölés nélküli másolása, míg más írástradíciókban ez plágiumnak minősül. Kultúránként eltérő módon zajlik az írástanítás, más lépésekből áll az írás folyamata.

A negyedik fejezet az *Interkulturális attitűdök és készségek* címet kapta. Az attitűd nem más, mint a saját értékrendünktől való elvonatkoztatás, és annak elfogadása, hogy a világon számos eltérő elképzelés létezik, amelyekhez nyitottan és érdeklődve kell állnunk. A sikeres kultúráközi kommunikáció feltétele a kulturális diverzitás értékelése és elfogadása. Ha csak a saját meggyőződéseinkben hiszünk, kizárjuk magunkat az új gondolatok és nézetek megismeréséből. Ehhez azonban elengedhetetlen attitűd az előítéletmentesség.

Holló két csoportra osztotta az interkulturális kommunikációhoz szükséges készségeket: az új dolgok megértését és elemzését segítő tanulási készségekre,

és a kommunikációs készségekre. A tanulási, elemző készségekre azért van szükség, mert a nyelvet és a kultúrát is egy élethosszig tartó folyamat részeként sajátítjuk el. A nyelvhasználat és a viselkedési szokások is folyamatos változáson mennek keresztül, tehát lehetetlen mindent megtanulni. A kommunikációs készségek pedig lehetőséget adnak a kapcsolatteremtésre, az interkulturális közvetítésre, az előítéletek leküzdésére, az együttműködésre, pozitív attitűdök kialakítására.

Végszóként kapunk egy *Lezárás helyett* címmel ellátott részt, amely két táblázat formájában összefoglalja, hogy a kulturális ismeretek, attitűdök és készségek fejlesztésére milyen önállóan és nyelvtanórán is végezhető gyakorlatok léteznek. A könyvben emellett számos érdekes feladatot találhatunk a leírt témákhoz kapcsolódóan, amelyek elősegítik az új ismeretek feldolgozását, valamint fejlesztik az olvasók interkulturális kompetenciáját.

A jelen kutatást Magyarország Collegium Talentum Programja támogatta.

Irodalom

1. Acton, William R. – Walker de Felix, Judith, 1986. Acculturation and mind. In: Valdes, Joyce Merrill ed. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 20–32.
2. Bennett, Janet – Bennett, Milton J. – Stillings, Kathryn, 1977. *Intercultural communication workshop facilitator's manual*. Portland: Portland State University.
3. Canale, Michael – Swain, Merrill, 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1: pp. 1–47.
4. Deardorff, Darla K., 2011. Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research* 149: pp. 65–79.
5. Enyedi Ágnes, 2000. Culture shock in the classroom. *novELTy* 7/1: pp. 4–16.
6. Hymes, Dell, 1972. On communicative competence. In: Pride, J. – Holmes, J. eds. *Sociolinguistics: Selected Readings*. London: Penguin Books.
7. Levine, Deena A. – Adelman, Mara B., 1993. *Beyond language – Cross cultural communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
8. Seelye, Ned, 1993. *Teaching culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Váradí Krisztián

Váradí Krisztián, gyakornok. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia Tanszék; PhD-hallgató, Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola. varadikrisztian98@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

Вараді Крістіян, викладач-стажист. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II, Кафедра філології. Добувач ступеня доктора філософії.

Університет Паннонії, Докторська школа мультилінгвізму.
varadikrisztian98@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

Krisztián Váradi, trainee lecturer. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Department of Philology. PhD student. University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School. varadikrisztian98@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7554-4158.

Нові видання антології української художньої літератури в перекладі угорською

Bárány Erzsébet – Bárány Béla – Gazdag Vilmos: Ukrán Irodalmi Antológia 1. A kezdetektől a XIX. század közepéig.

Beregszász, Ukrajna: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2023, 188 o.

Bárány Erzsébet – Bárány Béla – Gazdag Vilmos: Ukrán Irodalmi Antológia 2. A XIX. század közepétől a XX. század elejéig.

Beregszász, Ukrajna: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2023, 224 o.

Bárány Erzsébet – Bárány Béla – Gazdag Vilmos: Ukrán Irodalmi Antológia 3. A XX. század.

Beregszász, Ukrajna: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 2023, 122. o.

Вивчення української мови школярами Закарпаття, для яких рідною мовою яких є угорська, нелегке завдання. У будь-якому разі воно вимагає сприймання двомовної інформації. Це означає, що в багатьох випадках навчальний матеріал передусім необхідно передати учням рідною мовою, щоб потім отримати результат цільовою мовою. Не легша ситуація і з літератури. Більше того, доводиться брати значно об'ємніший предметний матеріал, ніж з мови. А щоб уміти аналізувати літературні твори, їх треба спочатку інтерпретувати. Чим далі, тим важче, бо від класу до класу збільшується кількість і обсяг творів, ускладнюється мова, термінологія виключно подається українською, іноземна, маловживана лексика, фразеологічні звороти супроводжуються поясненнями українською мовою, їх кількість іноді перевищує межу можливостей сприйняття учнями. Крім теоретичних знань, необхідна також змістова підготовка. Якщо учень може отримати доступ до нової інформації лише цільовою мовою, то немає впевненості, що вивчення матеріалу буде ефективним.

Угорськомовні школи на Закарпатті насправді не забезпечені двомовними (рідною та державною) виданнями, які б сприяли навчанню учнів державної мови. Підручники, видані в попередні роки, також не домінували у цьому напрямку. Зміст та великий обсяг навчальних програм також не сприяють

кращому засвоєнню навчального матеріалу учнями, які навчаються в школах з мовами національних меншин. Крім того, у програмі з української літератури для угорськомовних шкіл немає розрізнення, тобто те, що повинен знати учень, який володіє українською як рідною мовою, те саме має знати учень, у якого рідною мовою є інша. Вважаємо важливим, щоб з'являлося якомога більше двомовних видань з метою ефективного навчання державної мови.

Мета кожного вчителя-словесника – розвивати компетентність мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають тексти різного типу, зокрема художні тексти класичної та сучасної художньої літератури. А для цього необхідно, щоб вони знали і розуміли зміст і проблематику літературних творів.

Важливим у процесі викладання літератури для закарпатських угорськомовних учнів є антологія у трьох томах: «Ukrán irodalmi antológia 1. A kezdetektől a XIX. század közepéig», «Ukrán irodalmi antológia 2. A XIX. század közepétől a XX. század elejéig», «Ukrán irodalmi antológia 3. A XX. század» за редакцією Єлизавети Барань, Адальберта Барань та Вільмоша Газдага. Цінність видання полягає у тому, що твори перекладені угорською мовою. Усі три частини охоплюють окрему літературну епоху.

Автори намагалися зібрати твори, які включені до навчальної програми та знання яких є необхідним для складання зовнішнього незалежного оцінювання для вступу до закладів вищої освіти, останнім часом яке проходить у формі національного мультипредметного тесту .

Перша частина антології містить твори української літератури від початку до середини XIX століття в перекладі угорською мовою: 13 творів чотирьох авторів (Рисунок 1).

Рисунок 1. Зміст першої антології

АВТОР	НАЗВА ТВОРУ
Ismeretlen szerző Невідомий автор	Ének Igor hadáról (<i>Слово о полку Ігоревім</i>)
Hrihorij Szkovoroda Григорій Сковорода	De libertate A tiszta lelkiösméret dicséreti (<i>Всякому місту звичай і права</i>)
Ivan Kotljarevszkij Іван Котляревський	Aineis (<i>Енеїда</i>)

АВТОР	НАЗВА ТВОРУ
Tarasz Sevcsenko Тарас Шевченко	Osznovjanyenkóhoz (<i>До Основ'яненка</i>) Katerina (<i>Катерина</i>) Hajdamákok (<i>Гайдамаки</i>) Kaukázus (<i>Кавказ</i>) Álom (<i>Сон (У всякого своя доля)</i>) Baráti üzenet (<i>І мертвим, і живим, і ненародженим...</i>) Végrendelet (<i>Заповіт</i>) Nekem már mindegy... (<i>Мені однаково...</i>)
Pantelejmon Kulis Пантелеймон Куліш	A Fekete Tanács (<i>Чорна Рада</i>)

Друга частина містить твори з середини XIX століття до початку XX століття (Рисунок 2).

Рисунок 2. Зміст другої антології

АВТОР	НАЗВА ТВОРУ
Ivan Necsuj-Levickij Іван Нечуй-Левицький	A Kajdas család (<i>Кайдашева сім'я</i>)
Ivan Franko Іван Франко	Himnusz (<i>Гімн</i>) Miért csak álmaim... (<i>Чого являєшся мені у сні</i>) Mózes (<i>Моїсей</i>) Zahar Berkut (<i>Захар Беркут</i>)

У третій частині читач може ознайомитися з перекладами творів української літератури XX століття (Рисунок 3).

Рисунок 3. Зміст третьої антології

АВТОР	НАЗВА ТВОРУ
Mihajlo Kocjubinszkij Михайло Коцюбинський	Elfelejtett ősök árnyai (<i>Тіні забутих предків</i>) Intermezzo
Leszja Ukrajinka Леся Українка	Contra spem spero Erdei rege (<i>Лісова пісня</i>)
Sztefanik Vaszily Стефаник Василь	A kőkereszt (<i>Камінний хрест</i>)

АВТОР	НАЗВА ТВОРУ
Pavlo Ticsina Павло Тичина	Hárfákkal (<i>Арфами, арфами...</i>) Tudjátok, hogyan zizeg a hársfa (<i>Ви знаєте, як липа шелестить...</i>)
Andrij Malisko Андрій Малишко	Dal a keszkenőről (<i>Пісня про рушник</i>)
Vaszil Szimonenko Василь Симоненко	Emberként jöttél világra (<i>Ти знаєш, що ти – людина</i>) Az anyaság hattyúi (<i>Лебеді материнства</i>)
Hryhir Tyutyunnyk Григор Тютюнник	Három madár egy fészekben (<i>Три зозулі з поклоном</i>)
Vaszil Sztusz Василь Стус	Uram, dühtől megtisztulva (<i>Господи, гніву пречистого...</i>)
Ivan Dracs Іван Драч	Ballada a napraforgóról (<i>Балада про соняшник</i>)
Dmitro Pavlicsko Дмитро Павличко	Két szín (<i>Два кольори</i>)
Lina Kosztenko Ліна Костенко	Szörnyű a szó, amikor magában hallgat (<i>Страшні слова, коли вони мовчать</i>)

Структура антологій продумана й умотивована логікою аналізу матеріалу. У передмові автори описують актуальну ситуацію навчання української літератури в школах з угорською мовою навчання.

Поза сумнівом, літературна антологія у трьох томах за редакцією Єлизавети Барань, Адальберта Барань та Вільмоша Газдага зацікавить читача завдяки вкладеній великій праці для полегшення розуміння творів митців українського слова.

На нашу думку, представлені частини літературної антології стануть у пригоді учням, а також їхнім учителям на уроках літератури. Адже література як явище мистецтва підвищує рівень загальної освіченості людини.

Андрея Певсе, Наталка Лібак

Андрея Певсе, PhD, доцент кафедри філології, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Україна; pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0002-0564-2307](https://orcid.org/0000-0002-0564-2307).

Наталка Лібак, доцент кафедри філології, Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, Україна; libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0002-0200-4668](https://orcid.org/0000-0002-0200-4668).

Andreya Pevse, PhD, associate professor, Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education; pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0002-0564-2307](https://orcid.org/0000-0002-0564-2307).

Natalka Libak, associate professor, Department of Philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: [0000-0002-0564-2307](https://orcid.org/0000-0002-0564-2307).

Pósze Andrea, PhD, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, docens, pevse.andrea@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0564-2307.

Libák Natália, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék, docens, libak.natalka@kmf.org.ua, ORCID: 0000-0002-0564-2307.

УДК 001.891:81'(05)

DOI журнал: 10.58423/2786-6726

DOI випуск: 10.58423/2786-6726/2023-2

Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica: наук. журн. Вип. II, №1 (2023) / редкол.: А. Берегсасі, Є. Барань, В. Газдаг та ін.: Закарпат. угор. ін-т ім. Ф. Ракоці ІІ. - Берегове : ЗУІ, 2023. - 244 с. - Текст укр., англ., угор.

ISSN 2786-6726 (online)

ISSN 2786-6718 (print)

«Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica» – це науковий журнал, заснований у 2021 році ЗВО «Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ». Мета видання – висвітлювати та популяризувати сучасні наукові студії в царині української, угорської та іноземної філології, пропагувати наукові досягнення країни в галузі мовознавства та літературознавства.

Журнал індексується:

Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського

MTMT (<https://www.mtmt.hu/>)

MATARKA (https://matarka.hu/szam_list.php?fsz=2348)

Реєстр наукових видань України (<https://nfv.ukrintei.ua/>)

CrossRef

Google Scholar

Відповідальність за зміст і достовірність публікацій покладається наавторів. Точки зору авторів публікацій можуть не співпадати з точкою зору редколегії.

Відповідальний за випуск:

Аніко Берегсасі

Бібліотечно-інформаційний центр «Опаці Черє Янош» при ЗУІ ім. Ф.Ракоці ІІ.

Свідоцтво про державну реєстрацію:

КВ № 25090-15030Р від 08.11.2021 р.

Контактні дані редакції

90202, Закарпатська обл., м. Берегове, вул. І. Франка, буд. 14, корпус 2

Офіційний сайт журналу

<https://aab-philologica.kmf.uz.ua/>

A kiadvány megjelenését az MTA (KMAT) támogatta.



Гарнітура *Sitka Display*. Папір офсетний.

Формат видання 70x100/16.

Умовн. друк. арк. 13,90.

Видавництво Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
90200, м.Берегове, пл. Кошута, буд.6.

Електронна пошта: aab-philologica@kmf.org.ua