

műhely



SAPIENTIA
ERDÉLYI MAGYAR
TUDOMÁNYEGYETEM
CSÍKSZEREDAI KAR



NYELVI TÁJKÉP, NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

NYELVHASZNÁLATI TEREK
ÉS NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

Scientia
Kiadó
2018

II. kötet

NYELVI TÁJKÉP, NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

II.

2017. SZEPTEMBER 22–23.

CSÍKSZEREDA



SAPIENTIA ERDÉLYI MAGYAR TUDOMÁNYEGYETEM
CSÍKSZEREDAI KAR
HUMÁNTUDOMÁNYOK TANSZÉK

NYELVI TÁJKÉP, NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

Második kötet:

Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség

2017. szeptember 22–23., Csíkszereda

Szerkesztette:

TÓDOR ERIKA-MÁRIA

TANKÓ ENIKŐ

DÉGI ZSUZSANNA

| Scientia Kiadó |
| Kolozsvár · 2018 |

A kiadvány megjelenését támogatta:



**SAPIENTIA
ALAPÍTVÁNY**

Lektor:

Heltai János Imre (Budapest)

Borítóterv:

Tipotéka Kft.

A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerkesztők, illetve a szerzők vállalják.

Első magyar nyelvű kiadás: 2018

© Scientia 2018

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség : 2017. szeptember 22–23., Csíkszereda / szerkesztette:

Tódor Erika-Mária, Tankó Enikő, Dégi Zsuzsanna. - Cluj-Napoca : Scientia, 2018

2 vol.

ISBN 978-606-975-019-3

Vol. 2 : Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség. - 2018. - Conține bibliografie. -

ISBN 978-606-975-017-9

I. Tódor, Erika Mária (ed.)

II. Tankó, Enikő (ed.)

III. Dégi, Zsuzsanna (ed.)

TARTALOMJEGYZÉK

VIRTUÁLIS NYELVI TÁJKÉP

Hámori Ágnes

„Jó lett, Taven baktali!” Egy orális kultúra vizualitása: a cigány nyelv meg-JEL-enései a Youtube szemiotikai terében 13

Márku Anita

Kárpátaljai magyarul a mémek világában 33

Tóth Etelka

A honlap mint nyelvi tájkép 53

Vitályos-Bartalis Réka

Betekintés néhány romániai kisebbségi iskola virtuális nyelvi tájképébe . . 65

NYELVHASZNÁLATI SZOKÁSOK ÉS NYELVI SOKSZÍNŰSÉG

Molnár Timea

Sociolinguistic practices of the Hungarian community in the Greater Toronto Area 85

Bartha Krisztina

A spontán beszéd néhány aspektusa kétnyelvű kisiskolásoknál 99

Kelemen Ella Emilia

Nyelvi kódváltás és annak implikációi székelyudvarhelyi kétnyelvű adatközlők beszédében 109

Gál Angelika–Kozmács István

A szlovákiai magyar nyelvhasználat vizsgálata középiskolákban 123

Salamon Boróka Emese

Jogi nyelv és nyelvi jogok 135

NYELVTANULÁS, NYELVOKTATÁS

Schmidt Ildikó

Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából 151

Jánk István

Hogyan befolyásolja a nyelvi diszkrimináció a magyar pedagógusok és pedagógusjelöltek értékelését Magyarországon és Szlovákiában? 165

Biró Enikő	
<i>Nyelvoktatás, ideológiák – székelyföldi magyar iskolák nyelvitájkép- elemzése</i>	175
Dégi Zsuzsanna	
<i>Új trendek és irányzatok a nyelvoktatásban</i>	191
Tápainé Balla Ágnes–Bajnóczi Beatrix	
<i>Elsőéves angol szakos hallgatók nyelvtudása és nyelvtanulói háttere tanulmányaik kezdetén</i>	203
Nagy Tünde	
<i>Negatív transzfer a present perfect elsajátításánál a magyar–román kétnyelvű diákok esetében</i>	215
Zs. Sejtes Györgyi	
<i>A nyelvi, metanyelvi tudatosság elemei a szövegértési képességfejlesztés folyamatában</i>	227
Tankó Enikő	
<i>Nyelvi attitűd vizsgálata két csíkszeredai magyar tannyelvű általános iskolában az új román nyelv és irodalom tankönyv kapcsán</i>	241
Abstracts	253
Rezumate	263
A kötet szerzői	273

CONTENTS

VIRTUAL LINGUISTIC LANDSCAPE

Ágnes Hátori

“It’s good, Taven baktali!” Visuality of an oral culture: the presence
of Gipsy language in the semiotic landscape of YouTube 13

Anita Márku

Hungarians in Transcarpathia and the world of memes 33

Etelka Tóth

The website as a linguistic landscape 53

Réka Vitályos-Bartalis

*An introspection in the linguistic cyberscape of minority schools
in Romania* 65

CUSTOMS IN LANGUAGE USE AND LINGUISTIC DIVERSITY

Timea Molnár

*Sociolinguistic practices of the Hungarian community in the Greater
Toronto Area* 85

Krisztina Bartha

Aspects of speech production in bilingual primary school children 99

Ella Emilia Kelemen

*Codeswitching and its implications in the speech of bilingual people
in Udvarhely* 109

Angelika Gál–István Kozmács

A study of Hungarian language use for high schools in Slovakia 123

Boróka Emese Salamon

Language of the Law and Language Rights 135

LANGUAGE LEARNING, LANGUAGE TEACHING

Ildikó Schmidt

*Integration of immigrant children into the public education system
from the perspective of the host school* 151

István Jánk

*How does the linguistic discrimination influence the evaluation
of Hungarian teachers (trainees) in Slovakia and Hungary?* 165

Enikő Biró	
<i>Language teaching, ideologies and beliefs related to it – analysis of the linguistic schoolscapes of Hungarian schools in the Szekler region</i>	175
Zsuzsanna Dégi	
<i>New trends and orientations in language teaching</i>	191
Ágnes Tápainé Balla–Beatrix Bajnóczi	
<i>Language proficiency and language learning background of first-year English major students</i>	203
Tünde Nagy	
<i>Negative transfer in the acquisition of the present perfect by Hungarian-Romanian bilinguals</i>	215
Györgyi Zs. Sejtes	
<i>The elements of linguistic and metalinguistic awareness in the process of developing reading comprehension skills</i>	227
Enikő Tankó	
<i>Analysis of language attitudes in two Hungarian elementary schools in Miercurea Ciuc from the perspective of the new Romanian school books in the fifth grade</i>	241
Abstracts	253
Rezumate	263
About the authors	273

CUPRINS

PEISAJUL LINGVISTIC VIRTUAL

Ágnes Hámori

„E bine, Taven baktali!” Vizualitatea unei culturi orale: utilizarea limbii
rromani în spațiul virtual al Facebook-ului 13

Anita Márku

Maghiara din Regiunea Transcarpatia în lumea virtuală 33

Etelka Tóth

Pagina web ca peisaj lingvistic virtual 53

Réka Vitályos-Bartalis

*Introspectivă în peisajul lingvistic virtual al unor școli minoritare din
România* 65

OBICEIURI DE UZ ALE LIMBILOR ȘI DIVERSITATEA LINGVISTICĂ

Timea Molnár

*Practicile socio-lingvistice ale comunității maghiare
în regiunea Toronto* 85

Krisztina Bartha

Unele aspecte ale vorbirii spontane la școlarii mici bilingvi 99

Ella Emilia Kelemen

*Schimbarea codului lingvistic și implicațiile acesteia în vorbirea
subiecților bilingvi din Odorheiu Secuiesc* 109

Angelika Gál-István Kozmács

*Analiza limbii maghiare utilizate în Slovacia la nivelul
învățământului liceal* 123

Boróka Emese Salamon

Limbaajul juridic și drepturile lingvistice 135

ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBILOR

Ildikó Schmidt

*Integrarea în sistemul de învățământ public al migranților minori
din punctul de vedere al școlii* 151

István Jánk

*Cum influențează discriminarea lingvistică evaluarea profesorilor
și a viitorilor profesori în Ungaria și Slovacia?* 165

Enikő Biró	
<i>Programe, ideologii ale predării limbilor și concepții legate de aceasta – analiza peisajului lingvistic în școlile cu predare în limba maghiară din Secuime</i>	175
Zsuzsanna Dégi	
<i>Noi tendințe și orientări în predarea limbilor</i>	191
Ágnes Tápainé Balla–Beatrix Bajnóczi	
<i>Nivelul lingvistic al studenților din anul I și contextul lor lingvistic la începutul studiilor</i>	203
Tünde Nagy	
<i>Transferul lingvistic negativ în achiziția prezentului perfect de către vorbitorii nativi de limbă maghiară</i>	215
Györgyi Zs. Sejtes	
<i>Elementele conștientizării lingvistice și metalingvistice în procesul de înțelegere a textului</i>	227
Enikő Tankó	
<i>Analiza atitudinii lingvistice în două școli primare cu predare în limba maghiară din Miercurea Ciuc din perspectiva noilor manuale de limba română</i>	241
Abstracts	253
Rezumate	263
Despre autori	273

VIRTUÁLIS NYELVI TÁJKÉP

„JÓ LETT, TAVEN BAKTALI!” EGY ORÁLIS KULTÚRA VIZUALITÁSA: A CIGÁNY NYELV MEG-JEL-ENÉSEI A YOUTUBE SZEMIOTIKAI TERÉBEN¹

1. Bevezetés

Az alábbi tanulmány az internetes nyelvhasználat kutatásához kapcsolódva a cigány nyelv (ezen belül a romani) megjelenését és használatát vizsgálja a YouTube-on,² melyet multimodális nyelvi tájképként közelít meg. Fő kérdései: megjelenik-e egyáltalán a cigány nyelv a harmadik évezred digitális közösségi kommunikációjának közegében? A romani nyelvhasználat ma Magyarországon a többségi társadalom számára láthatatlan jelenség, sokan nem is tudnak arról, hogy létezik cigány nyelv és cigány nyelvű beszélők – láthatóvá tud-e válni az internet, ezen belül is a közösségi média vizuális tájképén? Ha igen, milyen főbb társas jelentésekkel és kommunikációs gyakorlatokkal kapcsolható össze?

A tanulmány alapjául mintegy 100, túlnyomórészt magyar feltöltésű YouTube-oldal (kb. 50 cigány zeneszám és 50 cigány családi esemény) elemzése szolgál, amelyeket szociolingvisztikai megközelítésben vizsgáltam, a nyelvítájkép-elemzés során a nyelv és más jelenségek szemiotikai, jelként való funkcionálására és a mögöttük álló társas-kulturális kontextusra koncentrálna. Elemzésem a feltöltött tartalmakra és a hozzászólásokra is kiterjedt.

2. Nyelvítájkép-kutatás és az internet

A hagyományos nyelvítájkép-kutatások elsősorban konkrét fizikai terek (városok, falvak, iskolák, temetők stb.) vizsgálatával foglalkoznak, amelyekhez több nyelv használata kapcsolódik; e kutatások a nyelvek vizuális megjelenésére irányulnak, valamint azokra az ideológiákra, amelyek a vizuális megjelenés/megjelenítés gyakorlatai mögött állnak (Bartha–Laihonen–Szabó 2013. 16.). A nyelv-

1 A tanulmány az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Projektjének keretében és támogatásával készült (SZ-007/2016, kutatásvezető: Bartha Csilla).

2 E tanulmány magyar feltöltésű youtube-tartalmakra koncentrált, más országokban vélhetően más tendenciák lehetnek jellemzők.

vitájkép-szakirodalomban azonban többször megfogalmazódik e hagyományos megközelítésmód kitágításának igénye, különösen a nem-nyelvi jellegű jelekre, valamint az internetes kommunikációra való kiterjesztése (pl. Shohamy 2006; Blommaert 2016a, 2016b; Blommaert–Rampton 2012; Bartha–Laihonen–Szabó 2013; Holecz–Bartha–Varjasi 2016). Ennek ellenére az internetes nyelvhasználat a nyelvitájkép-kutatásokban még csak periférikusan jelenik meg (pl. Ivkovic–Lotherington 2009; Androutsopoulos 2014); a YouTube nyelvi vizsgálata pedig különösen ritka még más nyelvészeti megközelítésekben is.

Ugyanakkor az internet – és különösen a közösségi oldalak – vizsgálata nyelvi tájképként is több szempontból kiemelten fontos, és nem tekinthető periférikus vagy csak közvetetten kapcsolódó témakörnek, sőt, véleményem szerint a nyelvitájkép-kutatások egyik kiemelt területévé kellene válnia: egyrészt az internetes kommunikáció dinamikus jellegéből adódóan, másrészt a miatt az egyre növekvő szerep miatt, amelyet az internet mint valós társas tér az emberi életben betölt.

Míg a hagyományos nyelvitájkép-kutatások, amelyek általában az „offline” fizikai terekhez kapcsolódnak, többnyire statikusak és szinkrón jellegűek, az internetes kommunikáció alapvetően dinamikus, így lehetőséget ad arra, hogy a nyelveket és használatukat is a nyelvhasználók közti interakció emergens folyamatában vizsgáljuk – összhangban azzal a felfogással, amely szerint a nyelv nem egyfajta rendszer, mely zárt és statikus, hanem „open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal. It has no fixed boundaries, but is rather made of hybrids and endless varieties resulting from language being creative, expressive, interactive, contact- and dialogue-based, debated, mediated and negotiated” (Shohami 2006. 5.). Ez a felfogás a *nyelv(ek)* helyett sokkal inkább a kreatív és személyes *nyelvhasználást* („*languageing*”), a nyelvhasználók aktív tevékenységét és kommunikatív, jelentés-létrehozó gyakorlatait állítja a középpontba, és efelől közelíti a nyelvi (és más) jelekhez.

Az internetes vagy más szóval digitális kommunikáció, különösen a közösségi média vizsgálata ugyanakkor kihívást is jelent a hagyományos nyelvészeti számára: itt ugyanis számos olyan újszerű nyelvhasználói és kommunikációs gyakorlat alakul ki, amelyek a 21. század világméretű társadalmi-kommunikációs változásai közegében a nyelv és nyelvek, a többnyelvűség, a modalitások és a jelentés-létrehozás merőben új értelmezéseit, új megközelítések és új (vagy újraértelmezett) fogalmak kialakítását teszik szükségessé (Blommaert 2016a; Bartha 2012, 2016). Ugyanezek miatt azonban éppen ez az a terület – így például a YouTube a maga vizuális és multimodális tartalmaival –, ahol a nyelvi tájkép elméleti és módszertani kerete (a szociolingvisztikai megközelítésmód mellett elsősorban a nyelvi és a vizuális aspektusok, a különböző modalitások összekapcsolásával, valamint egy szemiotikai szemlélet hangsúlyozásával) valóban termékeny megközelítésmódnak bizonyulhat és lényeges eredményekhez vezethet.

3. Az internet: metaforikus vagy valós tér?

Az internetes vagy online kommunikáció világát hajlamosak vagyunk szimbolikus vagy metaforikus térként felfogni, amely mintegy másodlagos a fizikai valóságban létező helyszínekhez és terekhez képest. Ez a szemlélet azonban alapos újragondolásra szorul, ahogy arra egyre több vonatkozó munka rámutat (pl. Jones 1997; Lányi–László [szerk.] 2014; Varis 2015); mint Blommaert fogalmaz, „Az internetben nincs semmi virtuális”, „az internet ma a legnagyobb és legösszetettebb szociális tér, amelynek gyakorlati megtapasztalása alapvetően átalakítja a nyilvánosság és a tér fogalmát” (Blommaert 2016a, vö. hasonlóan Varis 2015. 58.; Aczél 2014).

Ennek alátámasztására nézzünk néhány adatot. A facebook a világon és Magyarországon is a legelterjedtebb közösségi oldal, országunkban 5,8 millió regisztrált tagja van (Tossenberger 2017); ezt követi világszerte és Magyarországon is második legnagyobb közösségi portálként a YouTube (világszerte 1,6 milliárd felhasználóval) (Ofcom 2014). Egy átlagos magyar személy napi 3,5 órát van online, amiből kb. 1 órát facebookozással tölt; egy Z generációs (1996–2007 között született) fiatal azonban ennél jóval többet, átlag 6 órát is eltölt online; a 15-29 éves magyarországi fiatalok 88%-a tekinthető napi internethasználónak, egynegyedük pedig gyakorlatilag folyamatosan online van (Székely–Szabó 2017. 60.). A fiatal generációk számára a társas élet, a közösségi tér és a nyilvánosság fogalmi a hagyományostól teljesen eltérő értelmet és megtapasztalást nyernek: a Z generációra állandó online jelenlét jellemző, „gyakorlatilag a mobilon élnek társas életet” (MediaQ 2016. 22.), lényegesen több időt töltve online terekben és diskurzusokban, mint a fizikai nyilvánosság terein és személyes interakciókban. Ezt fokozza az online és offline terek és tevékenységek folyamatos keveredése és összemosódása is: a hagyományos intézmények és tevékenységek egyre jelentősebb része tevődik át az internetre (pl. az iskolai kommunikáció, hivatali ügyintézés, vásárlás) (vö. Fromann 2015). Ehhez járulnak az online játékok is: Magyarországon 2009-ben a 14 év feletti lakosság csaknem egynegyede rendszeres online játékosnak volt tekinthető (E-net 2009; Fromann 2015), ami a tevékenység, társas kapcsolat és az identitás(ok) megélésének egészen új módjaira ad módot.

Az offline és online világ keveredése közvetlenül kihat az „offline” világra is: az online folytatott tevékenység, társas cselekvések és interakciók (pl. az online játékok vagy a facebookos „letiltások” és „lájkolások”) teljes mértékben a résztvevők fizikai, érzelmi, kognitív és társas valóságának a részei; az offline és az online terek szétválasztása mindezek értelmében már fogalmilag is egyre problémásabb (Varis 2015. 58.).

Az internet és a közösségi oldalak világát mindezek alapján nem virtuális, hanem valódi társas térnek, valós interakciós közegnek tekintjük, ahol a résztvevők pszichés, kognitív és társas valóságuk részeként végzik kommunikációs és egyéb tevékenységeiket. Mindez szintén alátámasztja a nyelvítájkép-szemponitú kutatások indokoltságát és szükségességét ebben a témakörben is.

4. A YouTube mint újfajta nyilvánosság és összetett szemiotikai tér

A YouTube vizsgálata különösen fontos nyelvi – szociolingvisztikai, szemiotikai és nyelvi tájkép – szempontból, mivel a maga multimodalitásával, többnyelvűségével, a magánélet és a nyilvánosság újszerű kapcsolódásainak lehetőségével a 21. század egyik legjellegzetesebb diskurzusközegének tekinthető.

A YouTube bemutatására itt nincs mód, de érdemes kiemelni a legfontosabb jellemzőit (részletesebben pl. Ferenczy 2011; Androutsopoulos–Tereick 2015). Az első ilyen jellegzetesség az oldal multimodális jellege. Mivel videofelvételek megosztására szolgál, ezeken a legkülönfélébb események és műfajok jelennek meg; egy-egy videóban különböző szerepet kaphat a látvány (képek vagy eseménysorok), a zenei elemek és hangeffektusok, a nyelvi közlések (akár hangzó formában, akár feliratokként), s mindezek eltérő arányban és egymással számos módon kombinálódva szerepelhetnek. Ez a multimodalitás, a látható, olvasható, hallható és figyelemmel követhető elemek egyidejűsége és komplex kapcsolata, a köztük levő határok összemosódása egy különlegesen gazdag és összetett szemiotikai közeget és kreatív jelentéslétrehozási lehetőséget kínálnak a felhasználók számára.

Fontos emellett a nyilvánosság aspektusa, a privát és a közösségi viszonyok kapcsolatainak újraalakítása (vö. Varis 2015. 58.). Az internet, az okostelefonok és a YouTube elterjedtsége, a feltöltés és megosztás könnyedsége által a YouTube a globalizált, 21. századi nyilvánosság egyik legfontosabb színterévé és megélési módjává vált, mint az információk terjesztésének és elérésének egyik leghatékonyabb csatornája.

További lényeges aspektus, hogy a YouTube a nyilvánosság tág tereként gyors, alkalmi és széles körű – akár az egész világra kiterjedő – kapcsolatok kialakulására ad módot, melyek egészen eltérő földrajzi helyzetű, kultúrájú, nyelvű, életkorú, foglalkozású stb. személyeket hozhatnak (többnyire alkalmi) összeköttetésbe egymással, mint egyfajta „kontaktzóna” (Garcia–Wei 2014. 9.). Az így létrejövő, nyitott, átjárható, multikulturális és többnyelvű közeg, a földrajzi, társadalmi és nyelvi határok kiiktatásával – ami egyébként is a 21. század globalizált világának egyik alapélménye – a YouTube egyik meghatározó eredménye és jellegzetessége. Egy olyan, merőben új szemiotikai, (több)nyelvi és kulturális tér ez, amelyben a résztvevők számára egészen újfajta jelentéslétrehozási, nyelvi-kommunikációs módok, gyakorlatok és normák válnak kialakíthatóvá (vö. Bartha 2012, 2016). A fenti jellegzetességek – a multimodalitás, az újfajta nyilvánosság, a több- és transznyelvűség, az egész világra kiterjedő laza kapcsolati háló és az új kommunikációs módok – itteni elemzésünk szempontjából is meghatározóak.

5. A cigány nyelvek az interneten

Tanulmányunk szempontjából röviden ki kell térni a cigány nyelv internetes jelenlétére és ennek speciális aspektusaira is. Itt csak a romani (oláh cigány) nyelvvel foglalkozunk (a cigány nyelvek változatosságának áttekintéséhez l. Szalai 2007; Bartha [szerk.] 2007). A cigány nyelv internetes használatát több tényező is nehezíti: ezek között elsősorban az orális jelleget, a sztenderdizálatlanságot, kodifikálatlanságot és az írásbeliség iskolai és kulturális hagyományának hiányát említhetjük (vö. Milroy 2001; Ong 1982). Bár voltak kezdeményezések a cigány írásbeliség és irodalom megteremtésére nemzetközileg és Magyarországon is, ezek hatása még nem terjedt el széles körben. Az írásos nyelvhasználatot az is nehezíti, hogy a romani nyelv az iskolai oktatásban is csak marginálisan van jelen Magyarországon (Lakatos 2010; Bartha–Hámori 2011). Az is megemlíthető, hogy egyes kutatások szerint a kisebbségi nyelvek eleve nehezen jelennek meg a modern digitális kommunikációban, az angol mint a globalizáció és a modern technológia nyelve kiszorítja őket (Moring 2014). Jogos tehát a kérdés, hogy a romani nyelv, amely a Gutenberg-galaxis hagyományos írásbeliségében nem vagy csak marginálisan jelent meg, be tud-e hatolni a 21. század internetes kommunikációjának terébe.

Az internetes kommunikáció természetesen sok területet foglal magába, így pl. az e-mailezést, az online sajtót vagy a különféle honlapokat. Általánosságban elmondható, hogy a romani nyelvet (is) használó online felületek működésére voltak kezdeményezések, de ezek többnyire elhaltak (pl. a nagy hatású Rádió C³ honlapja és facebook-oldala; a Zhoriben.net, a RomNet vagy a Romapage); a Roma SajtóKözpont, bár túlnyomórészt magyar nyelven, de még működik, és sok romani nyelvű tartalmat jelentet meg online a *Kethano drom* című folyóirat (<http://www.kethanodrom.hu/>). Önkormányzatok, települések és intézmények honlapjain a romani nyelv nagyon ritkán jelenik meg, akkor is csak szimbolikus funkcióban (pl. a Törökbálinti Cigány Kisebbségi Önkormányzat honlapja: <http://cko.hu/index.html>).

Egészen más tendenciák jellemzik azonban a közösségi oldalakon a magán-személyek diskurzusait. A YouTube és a facebook nyelvhasználatát vizsgálva azt találtam, hogy mindkét helyen megjelenik a romani nyelv: sok nyelvhasználó sok diskurzusban, számos téma kapcsán, több műfajban is aktívan használja a cigány nyelv valamelyik változatát. Az alábbiakban a YouTube-os nyelvhasználatot tekintjük át röviden.

3 http://merites.blog.hu/2011/02/24/kisebbsenek_a_magyar_mediapiacon_es_a_radio_c_letoltesek

6. Romani nyelv a YouTube-on: transznyelviség, multimodalitás és a nyilvánosság új gyakorlatai egy emergens szemiotikai térben

A YouTube-on a cigány nyelvhasználatot három fő tartományban vizsgáltam, mint a nyelvi tájkép három olyan aspektusában, amelyek szervesen összefüggnek egymással (vö. Androutsopoulos–Tereick 2015). Az első tartomány a videók címloldalán statikusan megjelenő *metainformációk*: a címek, leírások, feliratok és jelzések (pl. honlaputasítások). A második tartomány a feltöltött *videó tartalma*, a maga vizuális, nyelvi és nem-nyelvi jelentéshordozó elemeivel együtt. Harmadik tartománynak pedig a *hozzászólások, kommentek* szövegét tekintem. Itt ezek kapcsán a legfontosabb tendenciák bemutatására törekszem, elsősorban a nyelvek megjelenése, használatuk funkciója, a létrejövő lokális kontextus, valamint a kialakuló multimodális szemiotikai közeg jelentéshordozó elemei és mechanizmusai szempontjából.

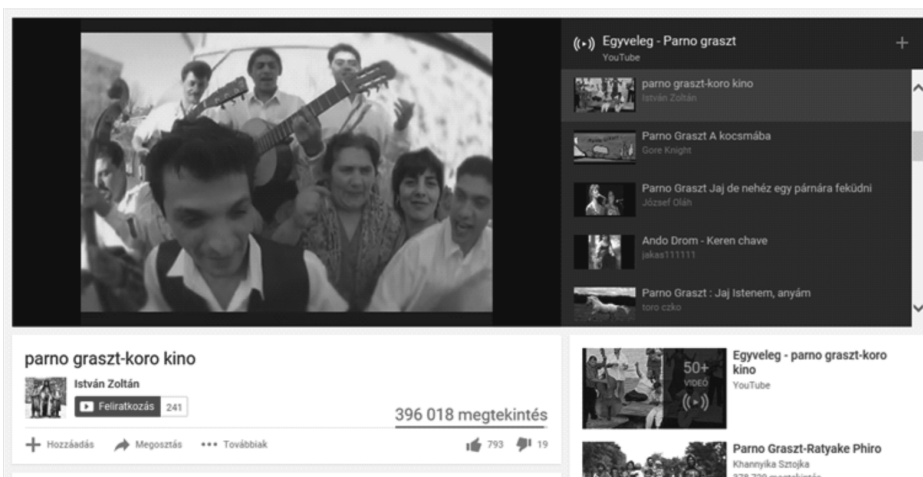
Érdeemes kiemelni, hogy az oldalak technikai megjelenítésére a YouTube 80 választható nyelvet kínál fel (köztük például külön opcióként az angol 2 és a spanyol 3 változatát), de a romani vagy cigány nyelvet egyáltalán *nem szerepelteti*. A YouTube felülről lefelé szabályozott, technikai nyelvhasználati felületén tehát a romani nyelv nem jelenik meg.

A feltöltött tartalmak, valamint a kommentek kapcsán azonban más a helyzet. Ezekben van romani nyelvhasználat, mégpedig két fő témakörhöz kapcsolódva: egyrészt cigány nyelvű (vagy cigány hangzásvilágú) zenei tartalmak, pl. cigány dalok, zeneszámok, klipek kapcsán, másrészt a cigány kultúrkörhöz tartozó, többnyire családi események (esküvő, keresztelők) megosztása esetén. A romani nyelv ezeknél mind a címekben és leírásokban, mind a feltöltött tartalmakban, mind a kommentekben megjelenik.

6.1. Címloldal: címek, szövegek, jelek

A cigány (romani) nyelv kapcsán nézzük először a címloldalakat és az ezeken többnyire egyszerre szereplő feliratokat: címet, leírást és egyéb szövegeket, illetve más jeleket. Az alábbi oldal tipikus példa ezekre.

Mint látjuk, az oldalon több nyelv is megjelenik: romaniul van az együttes neve (*Parno graszt*), a dal címe (*Koro kino*), valamint más, a YouTube által feldobott számok együttesének neve vagy címe is (*Ando Drom*, *Keren chave*). Emellett a magyar nyelv is feltűnik, szintén egyes címekben (*Jaj de nehéz egy párnára feküdni*), továbbá az angol nyelvet is látjuk, pl. a *YouTube* névben és az egyik feltöltő felhasználónevében (*Gore Knight*). A különböző nyelvek akár egyetlen kifejezésben is megjelenhetnek együtt, pl. „*Parno graszt jaj istenem, anyám*”, máshol pl: „*Valentino keresztelője Újkígyóson. Full disc*”.



1. ábra. Romani nyelvű videoklip részlete a címlapon

Ez a jelenség itt nem kódváltásként értelmezhető, hanem sokkal inkább a transznyelviség („translanguaging”, Garcia–Wei 2014; Bartha 2016) példája: annak a kifejeződése, hogy két vagy több nyelv egyidejűen van jelen, használódik és jelenítődik is meg a felhasználók által végzett kreatív jelentéslétrehozásban (Garcia–Wei 2014. 24.). Ennek a transznyelviségnek, amely már első pillantásra megjelenik, a továbbiakban is nagy jelentősége van. Egy-egy címloldalon ugyanakkor nemcsak nyelvek (romani, magyar, angol) és nyelvi szövegek jelennek meg, hanem számok, ikonok, jelzések és képek is hordoznak jelentést: nemcsak többnyelvű, hanem többmodalitású szemiotikai-kommunikációs tájról beszélhetünk tehát.

6.2. A feltöltött tartalmak

Ennek a szemiotikai tájnak meghatározó része maga a feltöltött videó. A cigány nyelvet keresve itt főleg zeneszámokat, valamint családi ünnepek bemutatását találjuk. A romani nyelvű zeneszámok mellé a feltöltők gyakran szerkesztenek olyan képsorokat, amelyek az előadókat vagy a hagyományos cigány életmódhoz kapcsolódó (valós vagy stilizált) életképeket mutatnak, a dal szövegét kiegészítve vagy illusztrálva (többnyire a cigány kultúrához vagy a dalban kifejezett érzelmekhez kapcsolódva). Az így konstruált videókban a nyelvi sík – mind a látható (írott) szavak, mind az elhangzó szöveg – elválaszthatatlanul összefonódik a hangzásvilággal, a zeneiséggel, valamint a vizuális információkkal, és különféle háttértudásokat mozgósítva, együttesen alkotnak egy multimodális, szemiotikai szempontból is összetett tartalmat. Például:



2. ábra. Részletek az *Ando Drom Keren chive*⁴ című dalát kísérő képekből

Egy másik fontos csoportot alkotnak a családi, baráti események kapcsán feltöltött, romani (vagy részben romani) nyelvű videók. Ezek jellemzően valamely, a kisebb vagy nagyobb közösség szempontjából releváns családi eseményt mutatnak be, mint pl. esküvő, keresztelő, ballagás; de találunk videót lánykérésről, kertipartiról és szabadulási buliról is.⁵ E felvételek általában nem spontán, hanem szerkesztett jellegűek (vágva, szerkesztve vannak, nemegyszer profi cégek által) – érdemes hangsúlyoznunk, hogy konstruálás eredményeiről van szó.

Nyelvi tájkép szempontból érdekes tény, hogy több felvételen szerepel is a videókészítő cég reklámfelirata, hol magyarul, hol azonban angolul (!). (Így pl „Merci és Rikárdo kerti partyjának” videóján, a cigány nyelvű dalokkal egyidejűleg olvasható a készítő cég bemutatkozása: „*Hungary organization whose only important to the Roma traditions, culture and the presentation and grooming!*”⁶) Az angol nyelv használata itt, egy magyar cég magyarországi cigányoknak szóló reklámjában valószínűleg a modernség, a magas technikai-informatikai profeszionalizmus megjelenítője.

Általában szinte minden videón kétnyelvűség volt megfigyelhető, vagyis a cigány és a magyar nyelvet is használták, a magyart információs (kommunikációs), a cigány nyelvet információs és szimbolikus funkcióban⁷ is. A videókon több szövegtípus is megjelent: többnyire dalokat hallhatunk (cigány vagy magyar nyelven), vagy egyes elhangzott szövegek vannak rögzítve (pl. köszöntő).

Ezen események megosztása több fő funkciót is betölthet: egyik az ismerősök tájékoztatása, másik az esemény gazdagságának, a szervező bőkezűségének a távolabb élő rokonok, barátok, sőt egészen tág nyilvánosság számára történő bemutatása; ez a nyilvánosságra hozás, a bőkezűség és gazdagság prezentálása, a rokonok, barátok megtisztelése igen fontos érték számos cigány kultúrában (Balogh–Fábiánné 2012. 30.; Stewart 1994). A nagy családi események, ünnepek

4 https://www.youtube.com/watch?v=IbSUE4O_rR8

5 Fecő szabadulási bulija: https://www.youtube.com/watch?v=_hUh0RGEJeQ

6 <https://www.youtube.com/watch?v=QM-x-Xsb9p4>

7 E funkciókról vö. Holecz–Bartha–Varjasi 2016. 74.

megfelelő kivitelezése az érintettek (elsősorban az apa, a család) számára komoly társas jelentőséggel bír. Ezt tükrözi az is, hogy sok esküvői videón nemcsak az ifjú pár, hanem az örömapa neve is (vagy csak az!) szerepel a címben, a szélesebb körű azonosíthatóság biztosítására, pl. „*Esztergomi Bandi fiának a lagzija*”.⁸

A videókon megfigyelhető az oláh cigány kultúra⁹ egyes elemeinek hangsúlyos megjelenése (pl. a romani nyelv), cigány hagyományok és normák érvényesülése: a „*cigány kultúrának*” ez a megidézése (egyben újrakonstruálása) teremt meg az esemény értelmezési keretét,¹⁰ és ehhez kapcsolódnak azok a háttérideológiák,¹¹ amelyekben a nyelvválasztás vagy az esemény egyéb részletei jelentést nyernek (vö. Bartha–Petteri–Szabó 2013. 16.).

A romani nyelv mellett ilyenek bizonyos kiemelt motívumok: pl. a luxusautók vagy a lovas hintó, az ünnepi öltözékek és a kiegészítők (cipő, menyasszonyi korona) és a drága ékszerek, mint a gazdagság, vagyon tárgyi jelei; a bőkezűség jelzései (gazdagon terített asztalok, ételek, szeszesitalok bősége), a családtagokat, nagyszámú vendégsereget mutató felvételek, vagy a cigány kultúrában az esemény során elvárt tevékenységek (pl. üdvözlés, tánc, zene, köszöntés) (vö. Balogh–Fábiánné 2012. 30; Stewart 1994). Ezek a részletek a videók által létrehozott szemiotikai keretben mind jelentéshordozó szerepet kapnak, mint az esemény megfelelőségének, a helyes cigány viselkedésnek, a méltó ünneplésnek a kidolgozói.

Mindezek – vagyis a nyelvhasználat, beszédaktusok, ruhák, jellegzetes tárgyak, ételek, zene, tánc – fontosságát és társas jelentését mutatják a kommentelő közösség visszajelzései is, amelyek gyakran reflektálnak ezekre és a mögöttük álló ideológiákra, többnyire értékelő módon. Pl: „*Egy igazi cigány lagzi! Le a kalappal!*”,¹² „*na így kell ezt csinálni mo!!!*”,¹³ „*Egyedi az újasszonyi ruha meg a kendő! Tan baxtale e névé páror!*”,¹⁴ „*nagyon szép gazdag esküvő... mindenki elegáns... sok szerencsét*”.¹⁵ De megjelennek negatív kritikák is, pl: „*Jó a zene, de ez a tánc ... rununglo cigány vagyok oláh cigány a férjem, de a tánc az jobban megyen mint itt !!!*”, vagy „*Többet vártunk a gyöngyösiektől*”.¹⁶

8 <https://www.youtube.com/watch?v=Bp735ZOIIt&list=RDBp735ZOIIt#t=33>

9 Nem beszélhetünk egységes „cigány kultúráról”, sőt maga a fogalom is problematikus. Egyes elméletek szerint nincs általában vett „cigány életmód” vagy „kultúra”, hanem mindig az adott többségi kultúrával történő együttműködés lehetősége, a többségi kultúrával való szembehelyezkedés (vö. a „kivülállás kultúrája, Romano Rác nyomán) vagy a „szegénység kultúrája” (Lewis) határozta meg a cigányság aktuális életmódját; részletesebben l. Balogh–Fábiánné 2012; Binder 2010. Az itteni értelmezés főleg a magyarországi oláh-cigányok életmódjához szokásosan kapcsolódó jellegzetességekre támaszkodik (Balogh–Fábiánné 2012), a kultúrát (Geertz nyomán) „jelentést hordozó szimbólumok szervezett rendszerének” tekintve (Binder 2010).

10 Ezek a nyilvános megosztások ugyanakkor meg is teremtik, erősítik és terjesztik is az adott lokális kultúrát.

11 Ezek részletesebb feltárása önálló tanulmányt igényel.

12 <https://www.youtube.com/watch?v=3Pjr0UBKgXo&spfreload=10>

13 <https://www.youtube.com/watch?v=dgiVucOfq3s>

14 <https://www.youtube.com/watch?v=U6zL7SNyjhc>

15 <https://www.youtube.com/watch?v=Bp735ZOIIt&list=RDBp735ZOIIt#t=33>

16 <https://www.youtube.com/watch?v=o50XwgmRpp0&t=36s>

Ki kell emelni, hogy az itt elemzett romani nyelvű YouTube-videók által használt (és egyben megteremtett) értelmezési keret *nem* a „politikai vagy társadalmi hatalomgyakorlás” vagy „többség és kisebbség viszonyának” kerete, hanem meghatározóan a *roma kultúra, egy roma társas-kulturális esemény gyakorlása*.

Az elemzésekből az is kitűnt, hogy a cigány közösségek több tagja gyorsan felismerte a YouTube *mint újszerű kommunikációs mód közösségi lehetőségeit*, és ezeket kreatívan összekapcsolta a nyilvánosságra hozásnak, a gazdagság és a bőkezű vendéglátás külvilág előtti (cigányok és nem cigányok számára történő) prezentálásának hagyományával: ezt mutatja, hogy az utóbbi években rohamosan szaporodnak az ilyen cigány családi, közösségi eseményekről feltöltött videók, sőt új műfajok is megjelentek (pl. kerti parti, születésnap köszöntő). Ezeknek a YouTube-feltöltéseknek mint új kommunikációs gyakorlatoknak a működőképességét, közösségi és kommunikációs sikerét jelzi az is, hogy földrajzilag távoli helyekről is reagálnak rokonok vagy ismerősök, pl. „*Sok boldogságot a ifju pàrnak Hagymusz es Andi Floridabol*”,¹⁷ vagy „*jackson vagyok gyórból nagyon sajnálom hogy nem lehetemot nagyon szép*”,¹⁸ de a tágabb roma (sőt nem roma) közösség részéről, gyakran ismeretlenektől is számos komment érkezik. Sőt, találunk példát hasonló jellegű, de Kanadából feltöltött cigány–magyar kétnyelvű esküvői videókra is, amelyek szintén a roma hagyományoknak megfelelő lagzíról adnak tájékoztatást, elsősorban a magyarországi közösség számára.¹⁹

Megfigyelhető tehát a kommunikációs gyakorlat létrejötte, alakulása és terjedése is.

A sok tekintetben archaikusnak mondható romani nyelv és kultúra tehát nemcsak hogy meg tudott jelenni a huszonegyedik század legmodernebb kommunikációs platformján, hanem annak a lehetőségeit aktívan és termékenyen kihasználva, a kulturális hagyományok alapján újszerű kommunikációs gyakorlatokat is ki tudott alakítani.

6.3. A YouTube-ra feltöltött esemény mint nyelvi tájkép: multimondális jelek komplex rendszere

Ezeket a nyelvi viszonyokat és az egyéb képi és tárgyi jellegzetességeket részletesebben is elemezzük egy ballagási videó, „Niki ballagási bulija”²⁰ kapcsán; ez egy fiatal cigány lány ballagása, amely nagy és ünnepélyes társasági eseményként zajlik. Megfigyelhetjük, hogy a nyelvek használata fontos társas-kulturális jelentést kap ezen (és a többi, ehhez hasonló) videón, és elválaszthatatlanul összefonódik más modalitású jelekkel is, mint pl. a résztvevők ruhája, ékszeri,

17 <https://www.youtube.com/watch?v=U6zL7SNyjhC>

18 <https://www.youtube.com/watch?v=dgiVucOfq3s>

19 <https://www.youtube.com/watch?v=6RgcyffdAlI> és

<https://www.youtube.com/watch?v=aw2yLz89JUk>

20 <https://www.youtube.com/watch?v=XISIRbkOpQQ&t=891s>

lovak hintók, ételek, valamint a tánc és a zene. Ezeket Shohamy nyomán rendkívül fontosnak tartjuk bevonni a nyelvítájkép-elemzésbe, mint a „nyelvhasználás” (languaging), az aktív és kreatív jelentéslétrehozás kiterjesztett módjait: „Languaging refers to the multiple ways of representation that are not limited to words but rather includes additional ways of expression consisting of a variety of creative devices of expression such as languaging through music, clothes, gesture, visuals, food, tears and laughter” (Shohamy 2006. 16.).

Nyelvi szempontból azt találjuk, hogy az eseményen mindvégig váltakozik a romani és a magyar nyelv használata. A videó elején rögtön romani nyelvű ének és a cigány multságokhoz köthető zene hangzik fel (ez az összes vizsgált videóra jellemző). Mindez zeneileg is és nyelvileg is azonnal megteremti azt a kontextust, amelyben az esemény részletei jelentést kapnak, vagyis a roma kultúra, a roma hagyományok és a „roma közösségi esemény” keretét (vö. Stewart 1994).²¹

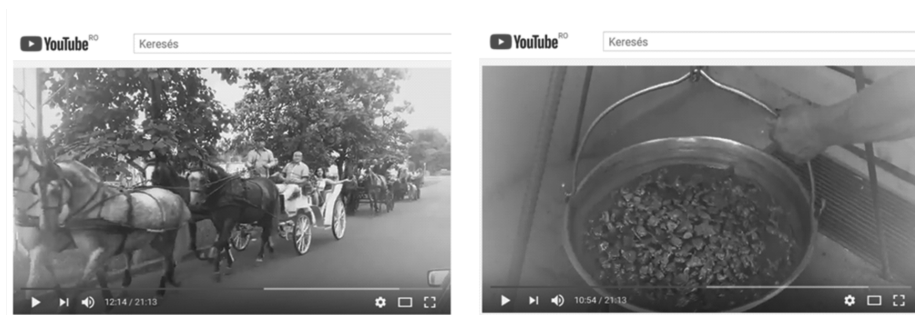
A romani mellett a magyar nyelv is gyakran szerepel a felvételen: a vizsgált videóban a résztvevők egymás között főleg ezt használják, elsősorban információs funkcióban. A két nyelv, a romani és a magyar közös jelenléte ebben a multimodális tájban a „magyarországi” aspektussal is kiegészíti a „roma esemény” bemutatását, és a „roma” és a „magyar” tágabb kapcsolatát is reprezentálja, beemelve a magyart mint azt a földrajzi-nyelvi-kulturális környezetet, amelyben az itt bemutatott, roma kultúrához tartozó esemény lejátszódik és beágyazódik. A nyelvek és kultúrák egyidejű jelenlétét, egymásba folyását, fluiditását mutatja az is, hogy a résztvevők magyar nyelvhasználatában megjelennek a romani nyelvre jellemző pragmatikai és stilisztikai sajátosságok is, a roma kultúrában elvárt beszédaktusok (pl. köszöntések, gratulációk) és kifejezések szerepelnek magyarul (pl. *„Kati, legyetek szerencsések! Az Isten hozott benneteket!”*).

A videó egyik legfontosabb jelenetében szintén mindkét nyelv szerepel: a lány egy kétnyelvű énekekben az összegyűlt vendégsereg előtt köszönetet mond szüleinek gyermekkoráért és neveltetéséért. Az énekekben romani és magyar nyelvű részek váltakoznak, pl. *„...Sok boldogságot kívánok édesanyám! Legyen hosszú az életed, anyu ezt kívánjuk tened!... A te két szemed, az nekünk a fény... (...) „Amaro dad, tu szan pe luma, po trajo o maj laso dad! Tu baragyan patyvalesz amen opre... (jelentése: Apánk, te vagy a világon, az életben a legjobb apa! Tisztességben neveltél fel bennünket! Megköszönjük neked ezek a szép éveket. Örülünk, amikor rád nézünk, mert tudjuk, hogy te is örülsz, amikor ránk nézel...).*

A romani nyelv használata itt, a köszönetmondás kulturálisan fontos aktusában kiemelten lényeges, és több szimbolikus jelentéssel is bír: kifejezi a közösségi identitást, a hagyományok, a szülők és a vendégek iránti tiszteletet, és hangsúlyosan meg- és újrateremti a cigány nyelvi-kulturális kontextust.

21 „A romani nyelv ismerete nagyon fontos azok miatt a viszonyok miatt, amelyeknek részeseivé teszi a beszélőt. Ez az a pont, ahol a *romanesz* két jelentése, a nyelv és a kultúra egyévé válik” (Stewart 1994).

A nyelvhasználat mellett érdemes megemlítenünk az esemény további, nem-nyelvi jellegű részleteit is. A videofelvétel részletesen megmutatja a lány ünneplőruháját, a kiegészítőket (cipő, táska, ékszerek) mint a gazdagság tárgyi jeleit. Láthatjuk a nagyszámú vendégsereg érkezését és a gazdagság tárgyi jeleit, mint a családtagok lovas hintókon való utazását, az ételek és italok bőséges választékát; fontos elem a hatalmas kondérban látható gulyásleves, amely a vendégek jóltartását, a bőséget és a vendéglátók bőkezűségét jelzi. Érdemes megemlíteni az érkező vendégek udvarias köszöntését, az ajándékokat, valamint a táncot. Mindezek együttesen jelenítik meg, hogy az adott esemény a (lokálisan érvényes) roma hagyományoknak megfelelően, egy gazdag, sok vendég előtt tartott, nagyszabású és fényűző ünnepként ment végbe.



3. ábra. *A gazdagság és bőkezű vendéglátás tárgyi jelei a videón*

Összefoglalásképpen megállapíthatjuk, hogy a vizsgált videókon gyakran és hangsúlyosan szerepelt a romani nyelv, és használatának fontos szimbolikus funkciója volt: a videó elején azonnal jelezte az (adott) roma kultúrához való tartozást, és egyben meg is teremtette azt a társas-kulturális értelmezési keretet, amelyben az esemény további részletei jelentéssel bírtak. A nyelv nem elszigetelten jelent meg, hanem a bemutatott események számos, más jellegű és eltérő modalitású részlete is hordozott jelentést, így például az egyes tárgyak, gesztusok, zene- és táncrészletek is mint a gazdagság, bőség és egyben a roma hagyományoknak megfelelő közösségi viselkedés reprezentálói.

Ha tehát a YouTube-tartalmakat nyelvi tájként, sőt kiterjesztve a fogalmat, szemantikai tájként vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a nyelvek, az elhangzó és írott szövegek, a zene, a képek és a mozgás ezekben egy egymással összefonódó, komplex multimodális szemiotikai rendszert alkottak, amelynek egyes elemei – elválaszthatatlan módon – kiegészítették és erősítették egymást, és a YouTube lehetőségeit aktívan és kreatívan kihasználva gazdag jelentéshálót hoztak létre.

6.4. A publikum: a kommentek

Végezetül vizsgáljuk meg nyelvi tájkép szempontjából a YouTube-oldalak harmadik tartományát: a *videókhöz írt kommenteket*. Ezek szervesen összefüggnek a videók tartalmával, de azoktól részben el is különülő diskurzusvilágot alkotnak, az új résztvevők, résztvevői szerepek és új diskurzus- és jelentéssíkok megjelenésével.

Elsőként nézzük, mely nyelvek tűnnek fel a kommentekben. A zeneszámok kommentelői között sokkal több a külföldi, nemzetközibb a publikum, míg a családi eseményekhez leginkább Magyarországról szólnak hozzá (bár itt is találunk külföldi megjegyzéseket). Utóbbiaknál a legtöbb hozzászólás magyar nyelvű, ezek mellett vagy ezekbe ágyazva azonban rendszeresen megjelennek romani hozzászólások és kifejezések is, pl.: „*nem rosz jo lett taven baktali be kato shukar gyesz*”,²² „*tán báltalé lé duje terne!! :)*”²³

A romani nyelv használata itt több funkcióval is bírhat: lehet információs funkciójú, de lehet az egyéni identitás jelölője, a közösségi identitás hordozója, a helyes és „igazi” cigány viselkedés része, a hagyományok megtartásának kifejezője vagy a megszólítottak iránti tisztelet kifejezése is.²⁴ Ezek a funkciók gyakran össze is mosódnak.²⁵ Továbbá olykor az angol nyelv is megjelenik, vélhetően mint a modernség, globalizáltság jelzése: „*HAVE A NICE DAY SZÉP ESKÜVŐ EGY ÉLETR SZÓLJON MINDEN JÓT KÍVÁNOK*”.²⁶

A nyelvek váltakozása, olykor egymásba ágyazódása itt ismét a transznyelviség fogalmával jellemezhető: a résztvevők a videó által kijelölt (több) nyelvi-kulturális keretben nyelvi forrásaikat egyformán és kreatívan használják jelentések közvetítése érdekében, sőt, nemcsak nyelvi forrásokkal, hanem más, vizuális jelekkel is aktívan élnek. Ilyen pl. a nagybetűvel írás, rövidítések, az írásjelek (pl. felkiáltójel) és emotikonok használata: „*Húúúú nagyon szép a Menyaszonyy!!!Grt....:)) <3*”.²⁷

Hasonló jelenségek jellemzik a zeneszámokhoz kapcsolódó kommenteket. A rengeteg nemzetközi hozzászólás egy sok nyelvet és kultúrát mozgósító, rendkívül sokszínű, szuperdiverzív (Blommaert–Rampton 2012; Bartha 2016) és transznyelvi teret hoz létre (Garcia–Wei 2014. 24.). Itt a nyelvek között az angol a leggyakoribb, mint a kommunikációt leginkább biztosító nyelv, pl. „*i love it... it's so beautiful!!! This is real music X The Netherlands*”. Szlovákiai vagy magyar

22 Amanda és Ádi esküvője: <https://www.youtube.com/watch?v=lGRU53da214>

23 Grófó (Szedra és Gyémi lagzija: <https://www.youtube.com/watch?v=lqCtW8RgfGw>

24 Androutsopoulos hívja fel a figyelmet arra, hogy egy kisebbségi nyelvet olykor akkor is használnak egyes kifejezésekben, amikor egy közösség vagy egyén egyébként már nem beszél: ez a használat kiaknázza a nyelv szimbolikus funkcióját a társas identitások és viszonyok alakításában (Androutsopoulos 2007. 214.).

25 Hasonló jelenségek figyelhetők meg a facebookos cigány nyelvhasználatban is.

26 <https://www.youtube.com/watch?v=SfGB8mxRRKA>

27 <https://www.youtube.com/watch?v=SfGB8mxRRKA>

cigány fiatalok is sokszor ezen a nyelven szólnak hozzá: „*I am gypsy I understand it I am a Slovakian gypsy this song is my favourite*”, vagy „*This music is my life, my blood, I love that for death, it's me, a gypsy man from Budapest, Hungary!*”. Ugyanitt a magyar és a cigány nyelv is megjelenik, pl. „*Én ezt a fajta cigány zenét szeretem, imádom, rajongok érte!!! Libabőrös leszek akár hányszor hallgatom. Taven Bachtale*”.²⁸ További nyelvek is feltűnnek, pl. német, orosz, kínai, francia, spanyol; a szuperdiverzitást hangsúlyozza, hogy a kommentelők gyakran meg is adják, a világ mely részéről írnak (pl. Kaliforniából, Azerbajdzsánból, Hollandiából, Törökországból, Mexikóból, Brazíliából vagy Ecuadorból).



4. ábra. Részlet a *Parno Graszt Koro kino*²⁹ című dalának kommentjeiből: transznyelviség a romani, magyar, angol nyelv, emotikonok, számok, nevek és ikonok között

A nyelvek különféle (információs, szimbolikus, identitásjelölő stb.) funkciói ebben a szuperdiverzív környezetben szintén sokszor összemosódnak: az angol nyelv lehet az érthetőség eszköze, de a modern, globalizált identitás kifejezése is, a romani nyelv használata jelölheti az egyéni identitást, de a cigánysággal vagy a zenével való közösség érzését is stb. Nemcsak az egyes funkciók, hanem a kultúrák, identitások és nyelvek, sőt modalitások és jelentéssíkok is fluid és kreatív módon folynak össze, a már említett „transznyelviség” és az aktív, kreatív nyelvhasználat közös platformján. Így pl. egy magyar felhasználó a cigány nyelvű dalról ezt írja: „*This is verhetetlenek J Very-very good < 3*”, egyetlen kifejezésben élve az angol és a magyar nyelv, valamint a szavak nyelvi és az emotikonok vizuális kifejezési lehető-

28 Ez és az előző példák forrása: https://www.youtube.com/watch?v=IbSUE4O_rR8

29 <https://www.youtube.com/watch?v=sZa3IWraswU>

ségeivel. Mindez elválaszthatatlan a nyelvileg kommunikált tartalmaktól: egy kaliforniai hozzászóló például explicit módon fogalmazza meg azt a kapcsolatot, amelyet a cigány dal teremtett számára az identitások és kultúrák között: „*I think I may be a gypsie at heart because this music is so beautiful <3 greetings from California*”.³⁰

E szuperdiverzív, transznyelvi közegnek és a jelentéseknek nemcsak a kommentek, hanem a felhasználók nevei is részét alkotják. A nevekben is számos nyelv megjelenik, pl. magyar a cigány mellett angol, német, orosz, szerb, héber, török, azeri, spanyol, francia, kínai stb. A nevek lehetnek egyszerű személynevek is, de sok esetben speciális jelentést is hordoznak, elsősorban az identitásra vonatkozóan, pl. „*Romalány roma lány*”, „*Tschurari Piruschka*”;³¹ a nevek nyelve és tartalma egyaránt lehet jelentéshordozó. Ezek a síkok is részt vesznek tehát a különféle diskurzusbeli jelentések konstruálásában.

A nyelvi tájkép részeként ezekben a kommentekben is kiemelhetjük a vizuális jelzéseket, így pl. az érzelempozitív írásjeleket (pl. felkiáltójel) és emotikonokat (pl. J, <3), amelyek akár önálló hozzászólást is alkothatnak (pl. “♥♥♥♥♥♥♥♥” vagy 🌹🌹🌹🌹🌹🌹🌹🌹🌹🌹🌹); e jelek a nyelvi és a nem-nyelvi kifejezésmód között kontinuumot alkotva a maguk multimodális módján szintén szerves részei a kommentek jelentésrendszerének. Végül ki kell térni a nevek mellett látható ikonokra is, amelyek szintén jelentést hordozhatnak, pl. az egyéni vagy közösségi identitás jelzését is; az egyik felhasználó ikonja például a roma kultúra hagyományos szimbóluma, a „roma kerék”.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk: a vizsgált kommentekben ezek a különféle részletek mind jelként működhetnek, itt is egy nagyon komplex, dinamikus szemiotikai közeget hozva létre, ahol a nyelvhasználók részéről nagyfokú kreativitás és aktív jelentés-létrehozó tevékenység figyelhető meg, melybe a nyelvi kifejezéseket, neveket, ikonokat, képeket és számokat egyformán bevonják. A YouTube multimodális, globalizált, nyitott és a kreativitásra teret adó térnek mindegyik tartományában maximálisan igaz tehát az a megállapítás, hogy „a létrejövő szuperdiverzív környezetben az emberek minden általuk hozzáférhető nyelvi és kommunikációs eszközt felhasználnak, és ezeket hihetetlenül összetett nyelvi és szemiotikai formákká vegyítik” (Holecz–Bartha–Varjasi 2016. 82.).

7. Összegzés

Az elemzések alapján megállapíthattuk, hogy a romani nyelv jelen van az online közösségi oldalakon, és aktív használat jellemzi többféle, kommunikációs és szimbolikus funkcióban is. A cigány nyelvek írásbeliségének és sztenderdizáltságának hiánya nem jelentett akadályt, sőt, talán fokozta e nyelv rugalmasságát és alkalmasságát a globalizált, szuperdiverz, a nyelvek és kultúrák közti

30 <https://www.youtube.com/watch?v=JUkmd2-o9zU>

31 <https://www.youtube.com/watch?v=JUkmd2-o9zU>

átjárhatósággal jellemezhető kommunikációs térben és módban való használatra. A romani nyelv a YouTube-os feltöltések mindegyik tartományában megjelent: a feltöltött tartalmakban, címekben, kommentekben és nevekben is. Használata nem kizárólagos, általában a magyar nyelv mellett vagy azzal váltakozva szerepel, de olykor más nyelvek is feltűnnek a közelében. A YouTube nyelvi tájképét nagyfokú multimodalitás jellemzi, a kommentekben pedig kifejezetten erőteljes többnyelvűség és többkultúrájúság, nagyfokú szuperdiverzitás érvényesül. Ebben a közegben nyelvek helyett inkább nyelvhasználról, a nyelvek aktív, kreatív felhasználásáról (a „languaging” és „translanguaging” jelenségéről) érdemes beszélni, valamint a nyelvi és más modalitású jelek – vizuális elemek (ikonok, emotikonok, képek), tárgyak, ételek, ruhák, tánc, zene stb. – együttes felhasználásáról a jelentések minél teljesebb reprezentálásában. Mindezek nagyon komplex, dinamikus szemiotikai közeget hoznak létre, amelyben újfajta kommunikációs és jelentéshordozó gyakorlatok alakulnak ki, a romani nyelvhasználat és kultúra terén is. Mint a fenti elemzések is mutatták, ezek leírásához, megértéséhez valóban újszerű nyelvészeti szemlélet és fogalmak szükségesek, s ehhez egy modern, kiterjesztett nyelvítájkép-megközelítés értékes segítséget tud adni.

Szakirodalom

ACZÉL Petra

2014 Az új. In: Lányi András–László Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról.* Budapest, Wolters Kluwer Kft., 15–31.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis

2007 Bilingualism in the mass media and on the Internet. In: Heller, Monica (ed.): *Bilingualism: a social approach.* Basingstoke, Palgrave Macmillan, 207–230.

2014 Computer-Mediated Communication and Linguistic Landscape. In: Holmes, Janet–Hazen, Kirk (eds.): *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide.* Malden–Oxford, Wiley, 74–90.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis–TEREICK, Jana

2015 Youtube: language and discourse practices in participatory culture. In: Georgakopoulou, Alexandra–Spilioti, Tereza (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication.* Oxon–New York, Routledge, 354–371.

BALOGH Zoltán–FÁBIÁNNÉ ANDRÓNYI Katalin

2012 *Romológiai ismeretek.* Budapest, Szent István Társulat.

BARTHA Csilla

2012 *Nyelvi sokféleség, nyelvi másság – Tények és tévhitek.* Plenáris előadás a Nyelvekben gazdag Európa – Nyelvi diverzitás Magyarországon konferencián (British Council–MTA NYTI, Budapest), 2012. november 15.

- 2016 Szerkesztői bevezető. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 7–20.
- 2007 (szerk.) *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTHA Csilla–HÁMORI Ágnes
2011 Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör*. XVI/3. 107–131.
- BARTHA Csilla–LAIHONEN, Petteri–SZABÓ Tamás Péter
2013 Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben. *Pro Minoritate* 22/3. 13–28.
- BINDER Máttyás
2010 „Elképzelt kultúra”. A roma/cigány kultúra egy lehetséges értelmezése és félreértelmezései. *Eszmélet*. 2010 július 1. URL: http://eszmelet.hu/binder_matyas-elkepzelt-kultura-a-roma-cigany-kultura-eg/ [2017. október 15.]
- BLOMMAERT, JAN
2016a *The conservative turn in Linguistic Landscape Studies*. URL: <https://alternative-democracy-research.org/2016/01/05/the-conservative-turn-in-linguistic-landscape-studies/> [2017. október 15.]
2016b “*Meeting of Styles*” and the online infrastructures of graffiti. URL: <https://alternative-democracy-research.org/2016/01/11/760/> [2017. október 15.]
- BLOMMAERT, Jan–RAMPTON, Ben
2012 Language and Superdiversity. *MMG Working Paper 12-09*. URL: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1615144/component/escidoc:1615143/WP_12-09_Concept-Paper_SLD.pdf [2017. október 15.]
- E-NET
2009 *Az online játék már nemcsak játék*. URL: <http://www.enet.hu/hirek/jelentes-az-internet-gazdasagrol-fokuszban-az-online-tartalom-osszefoglalo-a-sajto-szamara-gkienet-t-home-t-mobile-az-online-jatek-mar-nem-csak-jatek/> [2017. október 15.]
- FERENCZY Zsófia
2011 Közösségi tér és önprezentáció a huszonegyedik században – a facebook és a youtube. In: Orbán Jolán (szerk.): *A szöveg mint inter-mediális esemény*. PTE BTK. URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/kzssgi_tr_s_nreprezentci_a_huszonegyedik_szzadban_a_facebook_s_a_youtube.html [2017. október 15.]
- FROMANN Richárd
2015 *Úton az online játékos közösségek társadalma felé?* URL: <http://dibiz.hu/uton-az-online-jatekos-kozossegek-tarsadalma-fele/> [2017. október 15.]
- GARCIA, Ofelia–WEI, Li
2014 *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY, Palgrave MacMillan.

- HOLECZ Margit–BARTHA Csilla–VARJASI Szabolcs
2016 Új paradigma vagy térfoglalás? – Nyelvhasználók a periférián és a többnyelvűség kritikai (nyelvi) tájképe. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 28. Budapest, Akadémiai Kiadó, 73–90.
- IVKOVIC, Dejan–LOTHERINGTON, Heather
2009 Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6/1. 17–36.
- JONES, Siân
1997 *The Archeology of Ethnicity*. London–New York, Routledge.
- LAKATOS Szilvia
2010. A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Papp Anna Mária (szerk.): *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek országaiban*. Budapest, OIK.
- LÁNYI András–LÁSZLÓ Miklós (szerk.)
2014 *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Budapest, Wolters Kluwer Kft.
- MEDIAQ
2016: *Generációk és online platformok Magyarországon*. „Közösségi konditerem – Közösségi marketing 2017” szimpózium. 2016. december 6. URL: <https://www.slideshare.net/cousteau/mq-kozossegi-konditeremszimpozi-um20161206> [2017. október 15.]
- MILROY, Lesley
2001 Language Ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics* 5/4. 530–555.
- MORING, Tom
2014 *Is digitalization of media a new Gutenberg revolution for minority languages?* URL: <http://sockom.helsinki.fi/journ/labbet/Budapest%2008-07-2014.pdf> [2017. október 15.]
- ONG, Walter J.
1982 *Az elsődlegesen orális kultúrák legújabb kori felfedezése*. Fordította Szécsi Gábor. URL: http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kmfil/kmkt/ong_felf.htm [2017. október 15.]
- SHOHAMY, Elana
2006 *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. London, Routledge.
- STEWART, Michael
1994 *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. Budapest, T-Twins Kiadó–MTA Szociológiai Intézet–Max Weber Alapítvány.

SZALAI Andrea

2007 Egységesség? Változatosság? A cigány kisebbség és a nyelvi sokféleség. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 20–52.

SZÉKELY Levente–SZABÓ Andrea (szerk.)

2017 *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Budapest, Társadalomtudományi Kft.
URL: http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf [2017. okt. 15.]

TOSSENBERGER Tamás

2017 Ami nincs fent a Facebookon, az nem történt meg. *HVG* 2017. szeptember 19. URL: http://hvg.hu/elet/20170919_Ffacebook_mukodes_osszefoglas_felhasznalo_algoritmus_messenger [2017. október 15.]

VARIS, Piia

2015 Digital ethnography. In: Georgakopoulou, Alexandra–Spilioti, Tereza (eds.): *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Oxon–New York, Routledge, 55–68.

KÁRPÁTALJAI MAGYARUL A MÉMEK VILÁGÁBAN¹

1. Bevezetés

Az internet megjelenésével új nyelvhasználati színterek nyíltak meg, új kommunikációs csatornák alakultak ki. A multimodalitás következtében jelentősen megsokszorozódik mindazon szemiotikai eszközök száma, amelyek közül az online társalgások során a nyelvhasználók az aktuális szituációhoz alkalmazkodva válogathatnak. A nethasználók kreatívan „használhatják ki” nyelvi erőforrásaikat (vö. Pachné 2017), változathatják azok használatát: legyen szó nyelvekről, nyelvváltozatokról, regiszterekről, képekről, emotikonokról stb. Ezek a váltások nemcsak a nyelvi kompetencia függvényében történnek, hanem a multimodalitás, különösen a vizualitás megerősödésével azokban a résztvevők arculat- és identitásépítési munkája (vö. Androustopoulos 2006) is fokozottabban tetten érhető (vö. pl. Leppänen–Peuronen 2012; Bartha–Márku–Pachné Heltai 2016; Pachné 2017). Az internetes mémek a hétköznapi kommunikáció eme változásaira hívják fel a figyelmet.

A tanulmányban az internetes mémek világába (vö. Törteli-Telek 2016) bepillantva néhány kárpátaljai sajátosságra szeretnék kitérni. Kárpátaljai viszonylatban nagyon keveset foglalkoztak még a mémek elemzésével, mindössze egy szakdolgozat született a mémek előfordulásáról az internetes nyelvhasználatban (Szanyi 2016), valamint példaanyagként előfordul Tar (2016) munkájában. Tehát az alábbi elemzést hiánypótlónak szánom a témában.

2. Fogalmi háttér: a mém

Richard Dawkins (1976, 2006) a mém fogalmát a gén analógiájára alkotta meg 1976-ban, és a kultúrán belül terjedő, másolható információ alapegységét értette alatta (vö. Pölcz 2016).

„A mém lehet egy dallam, egy gondolat, egy jelszó, ruhadivat, edények készítésének vagy boltívek építésének a módja. Éppúgy, ahogy a gének azáltal terjednek el a génkészletben, hogy spermiumok vagy peték révén testből testbe költöznek, a mémek úgy terjednek a mémkészletben, hogy agyból agyba költöz-

nek egy olyan folyamat révén, melyet tág értelemben utánzásnak nevezhetünk” (Dawkins 1986. 240–241.).

A Dawkins nevéhez kötődő memetikai kutatások ugyan érdekes és fontos kéréseket vetettek fel főként a kultúrakutatás területén, de a 2000-es évek elejére a sok kritikai támadás miatt elhalványult jelentőségük. A 21. században azonban a mém szó új jelentést nyert, az interneten terjedő megosztott és módosított kulturális tartalmak megnevezésére kezdték el használni (vö. Pölcz 2016).

Általános értelemben mém lehet például egy kép, egy videó, egy frázis, egy hosszabb szöveg, egy dialógusséma, egy szövegforma, vagy akár egy visszatérő helyesírási hiba; tehát az alapja lehet bármi, amit utánozni, variálni lehet (Löber 2011. 60.).

Osterroth (2015) meghatározása szerint „Az internetes mémek nyelvi-képi szövegek, amelyek jelentése kollektív (gyakran hiperbolizált) szemiózisban fejeződik ki”. A mém az internet nagyon specifikus köreiben való kommunikációra szolgál (vö. Osterroth 2015), és a mémek megértéséhez szükséges az olvasó, a másik internetfelhasználó kreatív szövegértelmezése; a világról s annak történéseiről való előzetes tudása kell ahhoz, hogy felfedje a mém „memóriájában” tárolt információkat.

Egy mémet soha nem szerkeszthet, terjeszthet csupán egy egyén. Azonban mémet bárki készíthet, aki alapszinten ért a közösségi médiához és az internethez. Ma már több tucat mémgenerátor áll a felhasználók rendelkezésére. A mémgyáros letölt egy előre kész sablont, az előre kész betűtípussal (Impact) ír valami humorosat, hogy úgy nézzen ki, mint az előző mémkép (Fehér 2012), vagy maga is kreálhat mémet egy kép és pár soros szöveg felhasználásával.

Ma már viszonylag gazdag szakirodalom olvasható a mémek kutatásáról, különböző csoportosítási módjairól, vizsgálati szempontjairól.

Az egyik ilyen csoportosítást adja például Laczkó Soma blogbejegyzésében (Laczkó 2014) (a teljesség igénye nélkül):

1. mozzanatokon, cselekvésen alapuló, az élet történéseire reagáló mémek (pl. fail-mém);
2. a különböző hatósági intézkedéseken, szimbólumokon alapuló, tabukra reagáló mémek (pl. a PedoMaci mém);
3. személyes akciókhoz, produkciókhoz köthető mémek, ahol a cselekvő személye lényegtelen (pl. Technoviking mémek);
4. mozgóképes mémek (pl. a *300* című film egy részlete „mémésítve”), ahol lehetnek átfedések (pl. vannak fail-filmek, melyek mozgóképesek is);
5. rajzolt, illetve tematizált (egyszerűsített) mémek (pl. a mérges srác mémek);
6. kultuszmemék (személyi kultuszon alapuló mémek, pl. a Chuck Norris-féle mémhatás);
7. sztereotípiákon alapuló mémek (pl. az informatikus mémek);
8. nemzeti/népcsoporton alapuló mémek (pl. hungaromémek) stb.

Mémanalízist végeznek szövegnyelvészeti megközelítésből, és ilyenkor azokat a kérdéseket teszik fel, hogy szöveg-e a mém, jellemzője-e a kohézió, koherencia, szövegfunkció, egységesség stb. (Sandig 2000). Ez a fajta megközelítésmód közel áll a pragmatikai aspektusú vizsgálatokhoz is, ahol a mémeket beszédaktusoknak tartják, s a lokúciós, illokúciós és perlokúciós aktusok elemzésével foglalkoznak (vö. Osterroth 2015). A variációanalízis áll legközelebb a dawkinsi elmülethez, ilyenkor azt vizsgálják, hogyan alakult ki egy mém, hogyan változott, hány változata van. Számba veszik a prototipikus mémeket, melyekből már több ezer van napjainkra (bővebben vö. Osterroth 2015). Más kutatások pedig a kép-szöveg egymáshoz viszonyított arányait tárgyalják. A mém sajátos kép-szöveg konglomerátum. A kép és a szöveg kapcsolata alapján háromféle lehet: 1. a képek elsőrendűek a szavakkal szemben, 2. a képek (önmagukban) nem egyértelműek, 3. a képek és a szavak kölcsönhatásban, egyenrangú viszonyban vannak (Nyíri 2011).

Jelen tanulmányban a mémeket leginkább a funkció felől közelítem meg. „Az internetes mémek a hétköznapi kommunikáció változására hívják fel figyelmünket... A jó mém rezonál a környezetére, mindig aktuális. A mém egyfajta poénki-fejező eszköz, mely tömör formában megalkotott humoros tartalom, amellyel naponta találkozunk a közösségi médiában és egyéb portálokon” (Törteli-Telek 2016).

„Veszelszki Ágnes szerint (Horváth–Mitev–Veszelszki 2013) a mémekre jellemző a szóbeliségre jellemző pletykahatás, az aktualitás, az azonnali reakció a történésekre. Az internetes mém olyan jelenség, fogalom, szöveg, kép vagy kép-szöveg kapcsolat, amely az interneten divatszerűen terjed; tartalma vicc, pletyka, kép, weboldal, hivatkozás. Mindezeknek közös jellemzője a gyors, interneten való terjedés. A mémek közismertségének jelentősége, hogy bekerülhetnek a mindennapi köznyelvbe, kifejezésmódba, és mint ilyenek, akár a fogyasztói gondolkodás és a reklámyelv részévé is válhatnak” (Törteli-Telek 2016). Az internetes mémek változatlanul vagy kisebb-nagyobb változtatásokkal akár évekig is keringhetnek az interneten, ám legtöbbjük élete csupán néhány hétig, legfeljebb hónapig tart. Akárcsak a mémek nagy többsége, az infografika is a képi és szöveges információt egyesítő elektronikus jelenség (Veszelszki 2013).

Habár a nyomtatott média továbbra is harcol a létezésért, sokuk online formában is próbál elérhető lenni, de a közösségi médiával nehezen tudják tartani a lépést; a hírek, a közéleti és politikai események gyorsan terjednek mémek formájában is. A mémek tehát ma politikai szempontból is relevánsak, mivel egy ország lakosai, állampolgárai ezek által is megfogalmazzák kritikájukat, véleményüket az antidemokratikus rendszerek ellen. A mémek olyan jelentős politikai tényezőt jelentenek, hogy Oroszország nemrégiben betiltotta² azokat, amelyek például valamilyen kontextusban Putyint vagy jelentős közszereplőket, politikusokat tematizálnak. Mondhatjuk, hogy a mém a politikai karikatúra modern formája (vö. Osterroth 2015).

2 <http://nol.hu/kulfold/putyin-betiltana-a-memeket-1527375>.
http://hvg.hu/vilag/20170405_Betiltottak_a_csokos_szaju_Putyint.

2.1. A mémek mint a nyelvi tájkép elemei

„A mai nemzetközi kutatások tágran értelmezik a nyelvi tájkép fogalmát, így különféle vizuális nyelvhasználati módokkal foglalkoznak (pl. Shohamy & Gorter 2009). A fogalmat kanadai szociálpszichológusok fejlesztették ki a quebeci franciák etnolingvisztikai vitalitásának kutatására (Laundry–Bourhis 1997); a táblák és a feliratok (geo)szemiotikai alapú, kvalitatív szempontú vizsgálatát pedig Scollon és Scollon (2003) könyve alapozta meg. Ezt követően a képelemzés a kutatások, különösen a többnyelvű nyelvi elrendezések leírásának egyre szervezesebb elemévé vált” – olvashatjuk az MTA Nyelvtudományi Intézete Többnyelvűségi Kutatóközpontja honlapján, az első olyan magyarországi konferencia apropóján, amely a Kárpát-medencei kisebbségek nyelvi gyakorlatára fókuszált a nyelvi tájkép elméleti és gyakorlati kérdései vonatkozásában.³

„Míg korábban festett, kézírásos vagy nyomtatott anyagokat vizsgáltak, a mai nyelvitájkép-cikkekben sokféle technológia és felület megjelenik: az okostáblavetítmények, a laptop- és mobiltelefon-kijelzők képei vagy a lézerrel az utcára vetített jelek egyre inkább érdeklik a kutatókat” (Szabó 2015). Folytatva a sort, a számítógépek képernyőin megjelenő (vö. Laihonen 2012. 28.), a virtuális térben, az interneten megjelenő képek, szövegek, nyelvi-képi szövegek, kép-szövegek (Nyíri 2011), a mémek is egyértelműen a nyelvi tájkép, a vizuális nyelvhasználat részeként értelmezhetőek.

A kurrens LL⁴-kutatások (lásd pl. Bartha–Laihonen–Szabó 2013; Laihonen 2012; Cserniczkó 2016a, 2016b) mennyiségi vizsgálatok helyett a minőségi értelmezéseket helyezik középpontba, s például a nyelvi ideológiák mentén (lásd pl. Laihonen 2012) vagy épp nem az adott pillanatot rögzítve, hanem változásában, történeti, diakrón megközelítésben, vagy akár a nyelvpolitika egyik komponensként is (vö. Shohamy 2006; Spolsky 2004; Cserniczkó 2016a, 2016b; Cserniczkó 2017) értelmezik a nyelvi tájképet.

Ben-Rafael és mtsai. (2010) szerint az egyes nyelvi tájképek elemeit a következő tényezők magyarázhatják: 1. hatalmi viszonyok, 2. kommunikatív célok, 3. önkifejezés, 4. kollektív identitás kifejezése (vö. Laihonen 2012. 28.).

Shohamy (2015) azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy korántsem kizárólag az államok folytatnak nyelvpolitikát (vö. Cserniczkó 2016a. 92.), hanem alulról jövő kezdeményezések is lehetnek, csakúgy, ahogyan az internetes mémek születésénél is, a „dawkinsi top-down mémelmélettel szemben az interneten afféle bottom-up mémesedés figyelhető meg. Egyre nagyobb tömeg kommunikál egyre komplexebb módon, és ebben a folyamatban mind jelentősebb az önszerveződés módja” (Karafiáth 2014, idézi Törteli-Telek 2016). S ahogyan

3 A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Többnyelvűségi Kutatóközpontja: A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: *Kárpát-medencei kisebbségi körkép* című műhelykonferencia, 2013. május 23., Budapest. <http://www.nytud.hu/nyelvitajkep/>.

4 LL Linguistic Landscape= nyelvi tájkép.

fentebb már volt róla szó: egy mémet sem építhet, terjeszthet egyetlen egyén, „a nyelvi tájkép alakításában sem kizárólag egyetlen szereplő vesz részt” (Cserniczkó 2016a. 92.). Különösen érdekes ez többnyelvű közösségekben.

3. Néhány kárpátaljai példa a mémek világából

A tanulmányban a fentebbi elméleti keretbe ágyazódva néhány példa segítségével abba próbálok betekintést nyújtani,

– hogyan és miért jelennek meg kétnyelvűségi jelenségek a mémek szövegeiben,

– hogyan adaptálják a kárpátaljai magyarok a szélesebb körben használatos mémeket a helyi viszonyokhoz,

– hogyan módosítják ezek szöveg- és képi világát a helyi társadalmi és politikai eseményekre reflektálva,

– hogyan jelenik meg a „kárpátaljaiság”, a nyelvi kreativitás és humor (vö. Veszelszki 2013) a mémekben.

A kárpátaljai magyarok is használnak általános, prototipikus mémeket, de ebben a tanulmányban specifikusan a kárpátaljai témájú mémeket tárgyalom.

A tanulmányban szereplő példák jórészt annak az internetes nyelvi korpusznak a részét képezik, amelyet 2010 óta gyűjtök szisztematikusan, a közösségi fórumokon résztvevő megfigyelés módszerével, a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatáról, s mely jelenleg közel 500 megnyilatkozást tartalmaz (bővebben Márku 2017).

3.1. Többnyelvűség a kép-szövegekben

A kárpátaljai magyar internetezők megnyilatkozásaikban a beszélt nyelvhez hasonlóan természetes módon használnak kölcsönzéseket, kódváltásokat, kreatívan felhasználják, „kihasználják” két-, három-, többnyelvű kódkészletüket (bővebben lásd: Bartha–Márku 2016; Márku 2017). A példák, képek mindegyike a facebook.com közösségi oldal nyilvános üzenőfaláról származik.

Az első két példában a mémek alkotói kölcsönszóval, kódváltással fejezik ki mondanójukat. Abban a környezetben, ahol ezek a mémek keringenek, tehát a kárpátaljai magyarok körében, az itt megjelenő kontaktusjelenségekhez plusz jelentés vagy másféle stílusérték kapcsolódik, mintha azt magyar szóval, kifejezéssel írták volna a képekhez. Kárpátalján például senki sem nevezi az *elektricskát* 'helyközi vonatjáratnak', vagy nem értenék meg, ha valaki így nevezné meg. A *baterejka* szó pedig gyenge minőségű, gyorsan lemerülő szárazelemre utal.

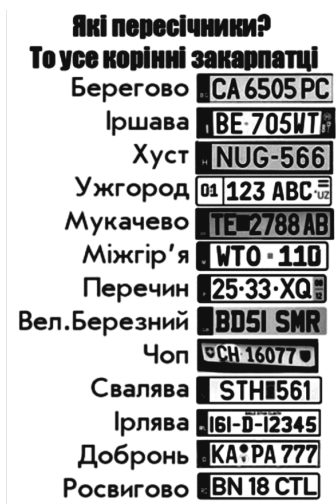


1. példa. Az élet történéseire reflektáló mém; Kölcsonzés, kódváltás:
 „Elektricska prieszal”= az *elektricska*⁵ (helyközi vonatjárat) megérkezett



2. példa. Az élet történéseire reflektáló mém; Kölcsonzés:
 „Batarejka”= szárazelem, ceruzaelem

5 Az *elektricska* címszó megtalálható a Termini magyar–magyar szótárban is. <http://termini.nytd.hu/htonline/htlista.php?action=search>; Kárpátalján ebben a jelentésben használatos: „2. (Közl) **Ka** (ált) (köz) (biz) helyközi vonatjárat ♣ Ka Bár a forgalmista is férfinak öltözött, keménységéből ki-kivillan a nő, hiába káromkodik. Ingerülten lengeti sárga zászlóját, küldi tovább a vonatot, a rosseb vinné el a részeg urával együtt, ilyenkorra mindig leissza magát az az állat, ő meg helyettesítheti, mert ez az átkozott *elektricska*, ha néhány óras késéssel is, előbb vagy utóbb csak megérkezik. (Berniczky Éva: Viviáriumba zárva. www.zetna.org.yu) ♣ Ka Végül ott, ahol már elfogyott a peron, eltűnt az örbódé, a forgalmista, a lámpák, és kinyílt a mező, az *elektricska* utolsó rándult” (www.hhrf.org).



K***** K*****_ HATÁRHELYZET-KORDONHÍFO

43 perce

Kárpátaljai rendszám analízátor :D

Tetszik

Hozzászólás

2424

Hozzászólások

Egy Dobronyi: azért dobrony a legmenőbb :D

A**** S*** Oké és akinek autója van minden 5 napra hordja kifelé ? Pereszecska .. így is irgalmatlan sorok vannak mi lesz akkor?!

P**** I*** Sorba kell iratkozni. Ha reggel beállsz, nem biztos, hogy zárásig rád kerül a sor

N**** M**** igen, ez tényleg így van

Bela Herceg

1 órája · Nagyszőlős (Zakarpattia Oblast)

Ez Tiszabecs.a sor eleje az ukrán oldalon volt. Nyugi ez tegnapi fénykép, reméljük ma jobb a helyzet. De legalább 3 csodálatos órát tölthettem el a forgatagban. Részesé lehettem annak ahogy a gyalogos 5x fordul a két határ között ez idő alatt nem kicsit lassítva az amúgy is zsúfolt határhelyzetet. El kellene már gondolkodni azon kedves illetékesek, hogy teljesen véletlenül nem a gyalogosok miatt sz..punk több órát a határon ha átszeretnék jutni egyszer egy héten.

Éva Danics De. Meg a "pereszcskák" miatt.

Csilla Herceg Nem, kedves Bèci, most már az 5 naposozások miatt

3. példa. Hatósági intézkedésekre reagáló mém. Kölcsönzés:

Pereszicska/pereszecska = Az idegen, nem ukrán rendszámú autót ukrán állampolgár csak 5 napra hozhatja be Ukrajna területére, és ezért „5 napozni”, 5 naponta „forogni” (kiviszi, és újra behozza) kell a határon (a két határ között is meg lehet fordulni).

A 3. példában a poén forrását az adja, hogy a kép-szöveg, azaz a mém alkotója az idegen rendszámú autók felségjelzésére egy-egy kárpátaljai települést talált ki: pl. a svájci autó CHop, azaz Csap településről való, a magyar H jelzésű – Husztról, a német D – Dobronyi, stb.

3.2. Közéleti, politikai eseményekre reflektáló mémek



4. példa. *Én, Pán Péter/ Finding Neverland, 2004 című film utolsó jelenete és az ukrainai gazdasági migráció*

Pontos adatok nincsenek, de csaknem minden kárpátaljai magyar család, rokonság érintett a gazdasági migrációban: a kárpátaljai magyar fiatal felnőttek és középkorúak (főleg férfiak, de nők is) jelentős hányada külföldön (főként Csehország, Németország, Magyarország területén) vállal munkát, egyik szülőre itthon hagyva vagy nagyszülőkre bízva a kiskorú gyermekeket. Erre reflektál a 4. és az 5. képként látható mém.



5. példa. Kultuszmemé: *Chuck Norris és az ukrainai gazdasági válság*

A következő példában a felhasználó az ukrajnai háborús eseményekkel kapcsolatos kárpátaljai besorozásokra reflektált: jellemző volt, hogy rejtőzködtek, megtagadták a sorkatonai behívók (povesztkák) átvételét.



6. példa. Kölcsönzés: *Povesztká* [behívó sorkatonai szolgálatra]

3.3. Politikai rendelkezésekre – a 2017-es ukrajnai oktatási törvényre – reflektáló mémek

Az ukrán parlament 2017. szeptember 5-én szavazta meg az új oktatási törvényt, amely alapvetően a közoktatás korszerűsítését tűzi ki célul 2018. szeptember 1-jétől bevezetendő reformokkal, egyebek közt 11-ről 12 évre emelve a kötelező elemi, általános és középfokú oktatás időtartamát. A törvény jelentős autonómiát ad az iskoláknak és béremelést ír elő a pedagógusok számára. A jogszabályt Petro Porosenko elnök szeptember 25-én aláírta, tehát érvénybe lépett az előzetes tervek szerint 2018 szeptemberétől fokozatos bevezetéssel felmenő rendszerben.

A törvénynek az oktatás nyelvről szóló 7. cikkelye azonban kisebbségi jogokat sért, alkotmányellenes, és szembemegy Ukrajna nemzetközi jogi vállalásaival is. Ez azt mondja ki, hogy Ukrajnában az oktatás nyelve az államnyelv. Ennek megfelelően a nemzeti kisebbségek anyanyelvű oktatása – az ukrán mellett – csak az első négy osztályban engedélyezett, és csupán az önkormányzati fenntartású tanintézetek külön osztályaiban vagy csoportjaiban, így az 5. osztálytól felfelé az anyanyelvi tárgyak kivételével minden tantárgyat ukránul oktatnának majd. A törvénytervezet heves tiltakozást váltott ki az ukrajnai kisebbségek körében, a magyar közösségben, de nemzetközi viszonylatban is. Erre reflektálnak a következő mémek:



Don P*** J****

szeptember 6., 15:48 ·

Véleményem a nyelvtörvénytervezet megszavazása kapcsán. :)

7. példa. Petro Porosenko ukrán államelnök és az oktatási törvény



kínunkban ne vessünk kicsit !

G**** O*** Szegény Julcsi !!!! :-0

—
E**** P**** Lopom...

I**** T*** Tudtommal egy kedves barátom szerkesztette és ő küldte nekem :) Á*** Á****
H*** én is tőle loptam

—
E**** P*** Gratulálok neki,akkor tőle loptam..Bár ne kellett volna megszerkeszteni

8. példa. Az oktatási törvénytervezetre reagáló mém

4. Nyelvi ideológiák, nyelvi nacionalizmus

A szakirodalom „szűk értelmezése szerint a nyelvi ideológiák olyan gondolatok, gondolatrendszerek, amelyek a nyelvi rendszerrel, a nyelvhasználattal, a nyelvi közösségek helyzetével, a nyelvek egymáshoz való viszonyával stb. kapcsolatos tények és eljárások magyarázatára szolgálnak, miközben végső céljuk az, hogy segítségükkel a politikai, gazdasági, társadalmi stb. hatalommal rendelkező

társadalmi rétegek vagy csoportok más rétegek vagy csoportok fölötti uralmukat létrehozzák, fenntartsák, ill. megerősíték” Lanstyák (2011. 2.).

„A nyelvi ideológiák meghatározó szerepet játszanak a különféle kulturális, gazdasági, politikai stb. intézményeknek (köztük magának az államnak) a nyelvstratégiájában és nyelvpolitikájában is, s gazdasági, kulturális, politikai és más érdekek húzódnak meg mögöttük. A nyelvi ideológiák mindig túlmutatnak magán a nyelven: a nyelvi viszonyok befolyásolása által az egyes társadalmi csoportok társas viszonyait is befolyásolják. Azt is mondhatjuk, hogy a nyelvi ideológiák a nyelvet és a nyelvhasználatot konkrét társadalmi csoportok politikai, gazdasági, kulturális stb. érdekeinek megfelelően láttatják (még akkor is, ha azt a látszatot keltik, hogy „össztársadalmi” érdeket képviselnek)” (Lanstyák 2011. 2.).

Más értelmezés szerint „a nyelvideológiák kutatása a beszélő, a nyelv és a világ kapcsolatáról szóló metapragmatikai/metanyelvi feltevések elemzése” (Gal 2006. 388., idézi Laihonen 2012. 28.). Laihonen (2012. 28.) szerint a nyelvi tájkép vonatkozásában, tehát „a feliratok esetében a nyelvideológiák kutatása annak elemzése, hogy a táblákat állítók, a táblákat olvasók milyen nyelven kívüli összefüggéseket, jelentéseket feltételeznek a nyelvválasztást, annak szemiotikai tulajdonságait vagy elhelyezésüket illetően”. A kutató azt is megjegyzi, hogy „a nyelvi tájkép lehet ideológiai harc színtere is (vagyis a nyelvi tájkép hathat az ideológiákra is), a magánemberek és (amennyire a törvények engedik) vállalkozók feliratait más ideológiákat követhetnek, mint a hivatalos vizuális nyelvhasználat. Ugyanígy a graffitik megszeghetik a szabályokat, illetve (nyelvi) aktivisták állíthatnak alternatív táblákat” (Laihonen 2012. 29.). Hasonlóképpen a mémekben is megfigyelhető ez az ideológiai harc: a nyelvhasználók gyakran protestálnak a nyilvánosság számukra is elérhető fórumán, azaz a kép-szövegeken keresztül, valamilyen társadalmi-politikai-gazdasági-közéleti esemény ellen. Tehát az új beszélők („new speakers”⁶) az új színtérben, a világhálón a mémekben keresztül fejezik ki ellenállásukat, véleményüket, adnak hangot nyelvi jogaik csorbításának, vagy éppen e kép-szövegek által fejezik ki nyelvi ideológiai álláspontjukat, egyes esetekben csoporthoz tartozásukat, többnyelvű nyelvi repertoárjuk felhasználásával, ahogyan azt a következő példákban is látni lehet.

4.1. A nyelvi nacionalizmus nyelvi ideológiája a mémekben

„A nacionalizmus lényege az emberi személyiségre hatást gyakorló identitások egyikének, a nemzeti identitásnak az abszolutizálása, a többi fölé emelése, az egyéni és a társadalmi értékrendszer csúcsára helyezése, a nemzetnek és a nemzet néhány fontos attribútumának, mindenekelőtt a nyelvnek kultikus jelle-

6 „New speakers, from this perspective, are all multilingual citizens who, by engaging with languages other than their »native« or »national« language(s), need to cross existing social boundaries, re-evaluate their own levels of linguistic competence and creatively (re)structure their social practices to adapt to new and overlapping linguistic spaces” (O’Rourke et al. 2015).

gű tiszteletben részesítése. Ez utóbbinak, a „nemzetiként” aposztrófált nyelvnek a „felmagasztalása”, mintegy szentként való tisztelete a nyelvi nacionalizmus” (Lanstyák 2009. 30.).

Az alábbi mémek elsősorban Larisza Nyicoj ukrán író és nemzeti aktivista egy interjúban elhangzott mondatára reflektálnak az oktatási törvény, az oktatás nyelve (7. cikkely) körüli heves viták kapcsán. Az író szerint „Az ukránoknak »szent joguk«, hogy tanulják anyanyelvüket”, tehát nem a nyelvet aposztrófálja szakrális kifejezésekkel, hanem a nyelvhasználathoz, a nyelvtanuláshoz, a nyelvtudáshoz való jogot illeti a „szent” jelzővel, és szerinte ezt a „szentséget” akarják kiterjeszteni a kisebbségi beszélőkre is, hiszen szerinte „Ha Ukrajnában születél, ukrán vagy”. Ez ellen tiltakozni tehát szentségtörés, és magukat a kárpátaljai magyarokat, a magyar oktatást teszi felelőssé azért, hogy mindeddig nem részesülhettek az ukrán nyelvtudás „sákramentumában”. „A kárpátaljai magyar értelmiségiek hibája, hogy a helyi kisebbség ott tart, ahol...”, „Az egynyelvű magyar középiskola konzerválja a kárpátaljai magyarok képzettségének és mobilitásának alacsony szintjét és ebből fakadó munkaerőpiaci hátrányát”, „Az oktatási törvény kapcsán nevetségesen túlzó értelmezés a nyelvi jogok sárba tiprása”, „A nyelvtörvény (sic!) kompromisszumosnak tűnik, és alapvetően a kisebbség érdekeit szolgálná...” – idézi az egyik magyar online hírportál⁷ Nyicoj szavait.



Kétkedésre lenne ok: a politikai jövőjét az EU-val ápoló barátságához köti Petro Porosenko elnök aligha akar viszályt szítani EU-s szomszéddalval. Valószínűbb, hogy a kérdéses cikkelyt az ukrán képviselők jelentős részér érthető, ám eltérendő - virulens russzofóbiája ihlette. Ebben az olvasatú: más nemzeti kisebbségek, így a magyar, a korlátozásnak csak elszívve lennének, ha nem tették volna a jogszabályba bele azt a kiskaput, hogy „1 vagy több tantárgyat” EU-s ország nyelvé is lehet a közoktatásban tanítva. Tény, hogy megszűnik az egynyelvű magyar középiskola - ami mellesleg konzerválja a kárpátaljai magyarok képzettségének és mobilitásának ala szintjét és ebből fakadó munkaerőpiaci hátrányát.

A nyelvi jogok sárba tiprása - ami a tiltakozások vezető szlogenje - nevetségesen túlzó értelmezés. Illek azonban a világmagyarság legharcos

A nyelvtörvényt azonban árnyalja, hogy eléggé kompromisszumosnak tűnik (a magyar nyelvű oktatás nem szűnik meg, csak lesz pár tantárgy, amit ukránul fognak tanítani) és jó esetben akár még a kisebbség érdekeit is szolgálhatná, hisz egyik célja az, hogy a középiskolából, egyetemről kikerült kisebbségek már tudjanak ukránul. A jelenlegi arány ugyanis kiábrándítóan alacsony (50 magyar középiskolából kettő), miközben a nyelvtudás hiánya konkrétan a magyaroknak jelent hatalmas hátrányt (az orosz ajkúak meg tudják érteni magukat), aminek következménye, hogy elhagyják az országot. Ez pedig sem Ukrajnának, sem a kárpátaljai magyarságnak nem túl jó.

9. példa. Larisza Nyicoj: „Ukrajnában születél, ukrán vagy!”⁸

Az idézetből tehát kiválóan látszik, hogy az oktatás nyelvére vonatkozó állásfoglalását az író egyértelműen a nyelvi nacionalizmus nyelvi ideológiáján

7 <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/nezopont/kopogtato-kisebbségi-jogtipras-nyicoji-dilet-tantizmus-es-tarsaik/>

8 <https://www.youtube.com/watch?v=sqU3CmR7x08&feature=share>

át közelíti meg. Az alábbi, magyarul és ukránul is megjelent mém Nyicoj logikai okfejtésére reflektál ironikusan. A magyar verzió nyilván a kárpátaljai magyaroknak készült, azért, hogy jól nevéssenek a gondolatmeneten és az analógián, az ukrán pedig azért, hátha eljut a reflexió az írónőhöz vagy az üzenetével szimpatizálókhoz is.

Ő itt Zsemle. Zsemle akváriumban született, tehát Zsemle hal.



TK***** F*** Az egyetemet is hal nyelven végzi majd?
J**** K***



Його звали Хрум. Хрум народився в акваріумі, тобто Хрум - рибка.

10. példa. *Kétnyelvű mém-reflexió Nyicoj szavaira:
„Ukrajnában születél: ukrán vagy!”*

Hasonlóan a nyelvi nacionalizmus nyelvi ideológiáját érezhetjük ki az ukrán egészségügyi miniszter szavaiból, aki szerint már az is ukrán, aki Ukrajnában él, nem csak az, aki itt születik:

„A nyelvhasználat ilyen típusú manipulálása nem öncélú, ill. nem csupán »a nyelv érdekében« történik: a nyelvi nacionalizmus a »nemzeti nyelvet« a nemzetállam építésének a szolgálatába állítja, legfőbb nemzetépítő tényezőnek tekintti (vö. a »nyelvében él a nemzet« szállóigével). A nyelv így szinte azonosítódik a nemzettel, ezáltal pedig a nyelv ellen elkövetett »bűnök« még súlyosabbá válnak, eggyé lesznek a nemzet ellen elkövetett bűnökkel” – írja Lanstyák (2009. 31.).



11. példa. „Ukrájában élsz? Akkor ukrán vagy!”⁹

4.2. A nyelvi nacionalizmus és a nyelvi vernakularizmus példái

„A nyelvi nacionalizmus nyelvközi viszonylatban leginkább az adott ország területén használatos kisebbségi nyelvek visszaszorítását célzó státusalkításban nyilvánul meg, de sokszor ugyanezen a nyelvi nacionalista ideológián alapulnak az elnyomott kisebbségek nyelvmentő mozgalmai is” (Lanstyák 2009. 30.).



12. példa. Kép-szövegek a magyar (oktatási)nyelv védelmében

9 <http://valasz.hu/vilag/ukrajnaban-elsz-akkor-ukran-vagy-125455> és http://mandiner.hu/cikk/20170912_ukran_miniszter_ulana_suprun_interju_ukrajna

Az alábbiakban egy nyelvmentő mozgalom példáján látható szintén a nyelvi nacionalizmus és a nyelvi vernakularizmus¹⁰ ideológiája. Ezeket az ideológiákat közvetítik (a másik, a kisebbségi fél), a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség Ifjúsági Szervezete (KMKSZ ISZ) által készített és a facebook közösségi fórumon terjesztett kép-szövegei, melyek „a világ magyarságát körbeölelni hivatott „Örökségünk-közösség”-hez”¹¹ csatlakozva Gyulai István *Örökségünk* című dalának refrénjét skandálják tiltakozásuk kifejezéséeként az oktatási törvény ellen.

5. Összefoglalás

A példák alapján arra lehet következtetni, hogy a kárpátaljai magyar net-használók digitális nyelvhasználatuk olyan sajátos megnyilvánulásaiban is, mint amilyenek a kép-szövegek, az internetes mémek, teljesen természetes módon használnak kétnyelvűségi jelenségeket, ami nyelvi kreativitásukat (Márku 2016, 2017) mutatja, és egyben az identitás, a csoportszolidaritás megnyilvánulásai is.

A specifikusan kárpátaljai mémek funkciója egyrészt a szórakoztatás, a humor kifejezése, másrészt pedig az azonnali és gyors véleménynyilvánítás: a társadalmi, politikai, gazdasági élet történéseire reflektáló kritika, tiltakozás kinyilvánításának multimedialis eszközei.

Mint a nyelvi tájkép részei, bizonyos esetekben lehetnek a nyelvi ideológiák hordozói, terjesztői, ahogy a 9–12. példákban is látni lehetett. „Brubaker (2006) rámutat arra, hogy „[a] nemzeti kisebbségek [...] kétféle, egymással kibékíthetetlen nacionalizmus közé szorulnak: az egyik oldalon azoknak a nemzetiesítő államoknak a nacionalizmusai állnak, amelyekben élnek, a másikon pedig azoknak az anyaországoknak a nacionalizmusai, melyekhez az etnonacionális affinitás révén, ha nem is legális állampolgárságon keresztül kötődnek” – idézi Csernicsekó (2016a. 92.). Az aktuális ukrán oktatási törvénytervezetet tematizáló mémek példái mutatják, hogy ezek a (kétoldali magyar–ukrán) nacionalizmusok nyelvi nacionalizmusként is realizálódnak, és megjelennek az interneten terjedő kép-szövegekben, a mémekben is.

10 „[...] a vernakularizmus a kisebbségi anyanyelvű beszélők nyelvének támogatása a többségi nyelvvel szemben... Más vonatkozásban a vernakularizmus megnyilvánulása a határon túli magyar közösségek nyelvmegtartásának szorgalmazása, a nyelvcserre negatív jelenséggént való értékelése is.” – Lanstyák 2009. 32.

11 <http://oroksegunk.net/>; „Egy dal, ami körbeöleli a világ magyarságát”.

Szakirodalom

- ANDROUTSOPOULOS, Jannis
 2006 Multilingualism, diaspora, and the Internet: Codes and identities on German-based diaspora websites. *Journal of Sociolinguistics* 10/4. 520–547.
- BARTHA Csilla–MÁRKU Anita–PACHNÉ HELTAI Borbála
 2016 Többnyelvű nyelvhasználat identitásépítő gyakorlatai digitális diskurzusokban. In: *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. 19. Élőnyelvi konferencia, Absztraktfüzet*. Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, 31–32.
- BARTHA, Cs.–LAIHONEN, P.–SZABÓ, T.
 2013 Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről (Minority and Majority Linguistic Landscape: A New Field of Research). *Pro Minoritate* 23 (3). 13–28. URL: <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1303-02-bartha-la...>
- BARTHA Csilla–MÁRKU Anita
 2016 Kreatív nyelvhasználat: a kárpátaljai magyarok digitális kommunikációjának néhány példája. In: Hires-László Kornélia (szerk.): 2016. *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II*. Ungvár, Autdor-Shark, 61–77.
- BEN-RAFAEL, Eliezer–SHOHAMY, Elana–BARNI, Monica (eds.)
 2010 *Linguistic Landscape In The City*. Bristol, Multilingual Matters.
- BRUBAKER, Richard
 2006 *Nacionalizmus új keretek között – Atelier füzetek 11*. Budapest, L'Harmattan.
- CSERNICSKÓ István
 2016a A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana* 3. 91–105. URL: <https://ojs.uni-nke.hu/index.php/achu/article/download/123/90> [2017. szeptember 17.]
 2016 b A változás megragadása a nyelvi tájképben: Kárpátalja példája. *Magyar Nyelv* 1. 60–62. URL: www.c3.hu/~magyarnyelv/16-1/Csernicsko_MNy_16-1.pdf
- DAWKINS, Richard
 1986 *Az önző gén*. Kossuth Kiadó [2011].
 2006 *The Selfish Gene*. [1976] New York, Oxford University Press.
- FEHÉR Katalin
 2012 Milyen stratégiák mentén épül fel a digitális identitás. *Médiakutató* 2. 139–154. URL: http://www.mediakutato.hu/cikk/2014_02_nyar/11_digitalis_identitas.pdf [2017. május 10.]
- GAL, Susan
 2006. Language, its stakes and its effects. In: Goodin, Robert–Tilly, Charles (eds.): *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford, Oxford University Press, 376–391.

- HORVÁTH Dóra–MITEV Ariel–VESZELSZKI Ágnes
2013 „Egy kiállítás mémei: a mémek megosztásának és interpretálásának fogyasztói élményvilága.” In: Király Éva (szerk.): *Kiterjesztett marketing*. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola, 140–164.
- KARAFIÁTH Balázs László
2014 A memetikai kommunikációkutatás lehetőségeiről. *Információs Társadalom*, 3. (2014a). 53–65.
- LACZKÓ Soma
2014 Mémek kréme. *Kutatási Napló online*. 4. URL: <http://kutatasinaplo.blogspot.rs/2014/04/memek-kreme.html#more>
- LAIHONEN, Petteri
2012 Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3. 27–49. URL: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41065/laiforum.pdf?sequence=1>
- LANDRY, Rodrigue–BOURHIS, Richard
1997 Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16. 23–49.
- LANSTYÁK István
2009 Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* XI. évf. 1. 27–44. URL: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyviideolesfil.pdf [2017. szeptember 18.]
2011 A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről. *Nova Posoniensia*. URL: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvi_ideol_alt_kerd.pdf [2017. szeptember. 18.]
- LEPPÄNEN, Sirpa–PEURONEN, Saija
2012 Multilingualism on the internet. In: Martin-Jones, Martin–Blackledge, Adrian–Creese, Angela (eds.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London–New York, Routledge, 384–402.
- LÖBER, Nils
2011 *In den Unterwelten des Web 2.0. Ethnographie eines Imageboards*. Tübingen [Tübinger Vereinigung für Volkskunde e.V.]. URL: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47848> [2017. augusztus 15.]
- MÁRKU Anita
2016 A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás. In: Bartha Csilla (szerk.): *A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.* 129–147.
2017. *Hungarian minority in Ukraine, as new speakers in the social network*. Poster. XVI. ICML Conference URL: 16th International Conference on Minority Languages & 34th Summer School of Applied Language Studies). Finland, Jyväskylä, 28–31 August 2017.

- NYÍRI Kristóf
2011 *Kép és idő*. Budapest, Magyar Mercurius.
- O'ROURKE et al.
2015. New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 2015, Issue 231, 1–20.
- OSTERROTH, Andreas
2015 Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. *IMAGE*, Ausgabe 22, 07/2015. URL: <http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/f2dad-21b204e03e1552f983bc0414e96.pdf> [2017. augusztus 15.]
- PACHNÉ Heltai Borbála
2017. *Nyelvcseré és szezonális migráció egy többnyelvű magyarországi közösségben: Nyelvi gyakorlatok, ideológiák és kommodifikáció társadalmi folyamatainak nexusában*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori iskola. [Védés: 2017. október 27.]
- PÖLCZ Róbert
2016 Internetes mémek, vírusok, (poszt?)memetika – rövid kutatástörténeti bevezető. *Apertúra*, 2016. ősz. URL: <http://uj.apertura.hu/2016/osz/polcz-internetes-memek-virusok-posztmemetika-rovid-kutatastorteneti-bevezeto/> [2017. július 15.]
- SANDIG, Barbara
2000 Textmerkmale und Sprache – Bild – Texte. In: Fix, Ulla–Hans Wellmann (Hrsg.): *Bild im Text – Text und Bild*. Heidelberg [Winter], 3–30.
- SCOLLON, Ron–WONG SCOLLON, Suzie
2003 *Discourses in place: Language in the material world*. London, Routledge.
- SHOHAMY, Elena
2006 *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, Routledge.
2015 LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1. 1/2. 152–171.
- SHOHAMY, Elena–GORTER, Durk (eds.)
2009 *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London, Routledge.
- SPOLSKY, Bernard
2004 *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SZABÓ Tamás Péter
2015 *Nyelvi tájképek és kutatóik. Mi minden fér a képre?* URL: <https://www.nyest.hu/hirek/mi-minden-fer-a-kepre> [2017. szeptember 17.]
- SZANYI Km Gábor
2017 *Az internetes mémek a kárpátaljai magyar fiatalok nyelvhasználatában*. II. Beregszász, Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai

Tanszék, 53. URL: <http://genius-ja.uz.ua/images/files/szanyi-km-gaborszakdolgozat.pdf>; [2017. október 29.]

TAR Angelika

2017 *Kontaktusjelenségek mint stilisztikai jegyek, valamint a nyelvi humor kifejezői a kárpátaljai magyar fiatalok diskurzusaiban*. Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológiai Tanszék, 55.

TÖRTELI-TELEK Márta

2016 *Az internetes mémek világa*. URL: <http://verbi.org/index.php/kutatasok/nyelv-es-iskola/84-az-internetes-memek-vilaga> [2017. szeptember 10.]

VESZELSZKI Ágnes

2013 Humor a digitális kommunikációban: az internetes mémek. In: Vargha Katalin–T. Litovkina Anna–Barta Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű humor – A III. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 11–26.

A HONLAP MINT NYELVI TÁJKÉP

1. A digitális jelenlét – bevezetés

A digitális világban ma már hagyományos műfajnak számít a honlap, pedig alig 30 éve annak, hogy az angol származású Tim Bernes-Lee-nek köszönhetően 1989-ben életre kelt a world wide web, azaz a világháló (Gillies–Cailliau 2000). Ezzel elérhetővé váltak a webes felületek, a weboldalak, amelyeknek kezdőlapját vagy más néven címlapját a szaknyelv honlapként (homepage) jegyzi (Bódi 2010. 223.). Napjaink nyelvhasználatában a *honlap* szó jelentése bővülést mutat, ugyanis a különböző szinten található információk elérhetőségétől, tehát az összefűzött lapok mélységétől függetlenül, általában jelöli az adott webcímen (URL) található információk összességét. Az pedig, amit funkciójában és jelentésében a szaknyelvi megfogalmazás szerint eredetileg lefedett, a jelenlegi menürendszerben a *főoldal* vagy *címlap*, illetve *kezdőoldal* megnevezést viseli.

Jómagam elfogadom ezt a jelentésbővülést, és alapvetően a *főoldal* elemzésével, illetve az onnan elérhető tartalmi elemekkel, választási, főként nyelvválasztási lehetőségekkel és azok megjelenítésével foglalkozom. Bizonyítani szeretném, hogy ennek a digitális felületnek az elemzése is releváns információkkal bővítheti a nyelvi tájkép kutatásának szempontrendszerét. Fontosnak tartom a digitális tér vizsgálatát azért is, mert a virtuális jelenlét ma már létkérdés, szerves része az ember mindennapos tevékenységének.

Ezt igazolja az a nemrég közzétett adat is, amely szerint a Facebook aktív felhasználóinak száma 2017 júniusában elérte a kétmilliárdot. Látva a statisztikákat, ez azt jelenti, hogy a Földön minden negyedik személy „regisztrált” lakója ennek a földrajzilag nem létező országnak (vö. Berta 2017). Olyan esetekben, amikor a világhálón való megjelenéssel valóságos tereket szeretnénk áthidalni annak érdekében, hogy a tőlünk távol levők közről ismerjenek meg bennünket (akár mint személyt vagy mint szervezetet), különösen fontos az imázst teremtő, a másokban lenyomatot hagyó és egyúttal bennünket jellegzetesen azonosító digitális jelenlét.

2. A települések honlapjának jelentősége

A lakóhely szempontjából kialakult társadalmi csoportokat összefogó településeknek több szempontból is elkerülhetetlen a világhálón való elérhetőség. Ennek hivatalosan – a közösségi oldalaktól függetlenül – leghitelesebb megje-

lenése a települést bemutató honlap, amely szervezetenként is megerősíti az adott közösség összetartozását, és a jellegzetességeket bemutatva közvetíti annak értékeit, kultúráját. A megjelenített tartalmak révén a honlap egyfelől tükröz magának a közösségnek, hiszen aktualitásában és történetiségében egyaránt megmutatja azt, hogy kik és milyenek vagyunk. Másfelől ablakot nyit a világnak, azaz kifelé, és információt szolgáltat azzal a céllal, hogy mások számára is láthatóvá váljon az adott közösség és annak értékei. Ilyen módon a települések hivatalosan szerkesztett honlapjának meghatározó szerepe lehet mind a belső, mind a külső kapcsolati háló kiépítésében és fenntartásában.

Az Európai Unió információs társadalmának stratégiai irányvonala szabályozott. Alapvető célkitűzése a határok nélküli informatikai tér megteremtése, illetve az, hogy a szolgáltatások – köztük az e-közigazgatás – használatából egyetlen polgár se legyen kizárva, használjon bármilyen IKT-eszközt, éljen akárhol az EU területén (Juhász 2007; Kópiás–Molnár 2008; Molnár 2007).

Az uniós stratégia azt is hangsúlyozza, hogy mindez nem érhető el statikus rendszerekkel, esetünkben tehát nem elektronikus faliújságokban kell gondolkodni. Olyan honlapokat, településportálokat kell kialakítani, amelyek dinamikus közvetítenek minőségi és célirányos tartalmat, valamint a felhasználóbarát és a jól navigálható kezelési felülettel bázisát jelentik az egyedi sajátosságaikat is hangsúlyozó okostelepüléseknek. Ennek jegyében működnek az elektronikus közigazgatási szolgáltatások, amelyek a személyiségi jogok megóvása mellett is biztosítják az adatokhoz (adattárakhoz, dokumentumokhoz, pályázatokhoz) való hozzáférést, és megvalósítják az e-ügyintéztést. A minőségi tartalomnak szerves része az online településmarketing, illetve annak támogatása: fel kell hívni a potenciális befektetők figyelmét a fejlesztési lehetőségekre, be kell mutatni a terület turisztikai, idegenforgalmi értékeit. Ehhez kapcsolódva és mindezen túl – mint kifelé és befelé irányuló információ – ugyancsak meg kell jelennie a kultúrának, az oktatásnak, a sportnak és minden más, az adott közösség életét meghatározó területnek, vállalva és tiszteletben tartva a közösségi hagyományokat és a történetiséget. Továbbá, ami legalább annyira fontos, naprakész információkkal kell tudósítani az aktuális társadalmi és közéleti eseményekről.

3. A főoldal funkciója, jellemzői

Abban, hogy mindez mélységében is megvalósuljon, igen komoly tartalomfejlesztésre van szükség. A megjelenítésben kulcsszerepe van a főoldalnak, pontosabban az általa közvetített tartalomnak. Ezzel az oldallal találkozik ugyanis először a látogató, aki lényegében itt válik befogadóvá, illetve ha az oldal ösztönzőleg hat rá, innen továbblépve a szolgáltatások aktív használójává. Ebből következően a főoldalon megjelenő multimediális – szöveg, hang, kép, animáció, videó és interaktív – tartalmak kitüntetett fontosságúak mind a tervezés, mind

a befogadás szempontjából. A főoldal funkciója a retorikai princípium fogalmával mutat párhuzamot. A szónoki beszéd (ún. közvetlen) bevezetésének jellemző elemei: a hallgatóság jóindulatának megnyerése (*captatio benevolentiae*), a figyelem megragadása (*attentio*) és a téma megadása (*docilitas*). Fontos a megszólítás (*salutatio*), valamint az, hogy a szónok ne kalandozzon el messzire, röviden, rendezetten és világosan jelezze előre a témát, fogalmazzon úgy, hogy mindenki megértse (Adamikné 2013. 270–280.).

A multimediális elemekre épülő főoldallal kapcsolatban hasonló elvárások határozhatók meg: teremtse kapcsolatot a felhasználóval (például köszöntse vagy mutakozzon be), innovatív módon keltse fel a figyelmét (ebben segíthet a multimediális eszköztár), csak a legfontosabb információk jelenjenek meg rajta, legyen letisztult, könnyen átlátható és könnyen értelmezhető, azaz támogassa a gördülékeny böngészést, megjelenésében pedig valósuljon meg a tartalom és a forma összhangja (vö. MMSZ; Tungler 2010). Ezeket a szempontokat ernyőszerűen fogja át a nyelvi akadálymentesség, amely szűkebb értelemben, a többnyelvű környezetben levő, határon túli magyarok települések esetében azt jelenti, hogy az adott ország hivatalos nyelve mellett alapfunkcióban legyen biztosított a honlap főoldalán a magyar nyelv választhatósága. Ezen túlmenően pedig tágabb értelemben – országhatárokon átívelően – a nyelvi akadálymentesség azt is magába foglalja, hogy a fogyatékkal élőknek álljon rendelkezésre az az eszköztár, amely megteremti számukra a befogadás lehetőségét.

A továbbiakban arra mutatok be példákat, hogy a határon túli magyarok települések honlapján (elsősorban a főoldalon) hogyan érvényesülnek a fenti szempontok, különös tekintettel a szűkebb és tágabb értelemben vett nyelvi akadálymentességre.

4. A kutatás háttere

A vizsgálat érdekében létrehozott adatbázis jelenleg 75 honlapot tartalmaz a következő megosztásban: Szlovákia – 29, Kárpátalja – 15, Erdély – 17, Vajdaság, Horvátország, Mura-vidék – 8, Órvidék (Burgenland) – 6. A települések kiválasztása Kocsis Károly–Kocsisné Hodosi Eszter *Magyarok a határainkon túl – a Kárpát-medencében* (1991) című munkája alapján történt. A válogatás során figyelembe vettem a települések lakóinak számát, valamint azokat a törvényi szabályozásokat, amelyeknek értelmében megfelelő lélekszámú nemzetiségi lakosság esetén biztosítani kell a nyelvválasztás lehetőségét. Az adatbázisba csak olyan települések (falvak, községek, kis- és középvárosok) kerültek be, amelyekben a magyar lakosság lélekszáma meghaladja az előírt arányokat.

Az alábbiakban szlovákiai, erdélyi, kárpátaljai, illetve vajdasági, horvátországi és Mura-menti, valamint órvidéki példák következnek a szűkebb és tágabb értelemben vett nyelvi akadálymentességre vonatkoztatva. Mivel a tanulmány ter-

jedelmi határai megszabják az elemzés mélységét, ezért a további szempontokra, amelyekkel a honlap, illetve a főoldal tartalmát és megjelenését célszerű vizsgálni, csak egy-egy település említése során, jelzésszerűen térek ki. A települések neve után kerek zárójelben szereplő szám a forrásként megadott webcím sorszáma. A települések népességre vonatkozó adatainak forrása a Wikipédia megfelelő szócikke volt. Ezeket a hivatkozásokat zárójelben, 1W, 2W stb. formában adom meg.

5. A nyelvválasztás lehetőségei

5.1. Szlovákia

Tervezés szempontjából a szlovák honlapok mutatják a legegységesebb képet. A megjelenésük alapján jól nyomon követhető, hogy közös elvek alapján készültek, könnyen lehet rajtuk tájékozódni. A nyelvek választhatósága tekintetében is érzékelhető a kiegyensúlyozottságra való törekvés, de a többnyelvűség a magyar illetően nem mindig érvényesül. Például ilyen *Alsóbodok* (1) község honlapja, amelyen annak ellenére, hogy a 2011-es népszámlálás adatai szerint 1188 lakosából 699 magyar volt (1W), csak szlovák nyelven lehet tájékozódni. Választható nyelvként a honlap felajánlja az angolt, de az egyetlen helyen megjelenő angol nyelvű információ csak a földrajzilag és közigazgatásilag legfontosabb adatokra terjed ki, és még a menüpontokat sem érinti. *Alsócsitár* (2), amely szintén kis lélekszámú község, magyar nemzetiségű lakóinak száma eléri a 20%-ot (2W), ám honlapja az oda látogatóknak csak szlovák nyelven kínál tartalmat. Választható nyelvként megtalálható az angol, de ennek a választhatóságnak nincs semmilyen jelentősége, mert a funkció passzív, semmilyen tartalom nem érhető el angol nyelven. A magyar többséget mutató *Ajnácskő* (3) – a 2011-es népszámlálási adatok szerint 1193 lakosából 972 fő magyar nemzetiségű (3W) – honlapjának szerény megjelenésű főoldala egy puritán módon berendezett hivatali idéz, ahol csak szlovák nyelven található meg a legszükségesebb szöveges információk. A szintén magyar többségű – 2011-ben 3415 lakosából 2671 magyar nemzetiségű (4W) – *Bátorkeszi* (4) virtuális megjelenése meleg, baráti kapcsolatot teremt a látogatóval: köszönti őt, és egy választható videóbejátszással bemutatja a vidéket. A probléma az, hogy hiába található meg a főoldalon az angol és a magyar nyelv választásának lehetősége, mindkét opció passzív, a tartalom csak szlovák nyelven érhető el. Arra, hogy a községben a magyar nyelvet is aktívan használják, olyan szórványelemek utalnak a hírfolyam címsoraiban, mint például a szeptember 17-én rendezett „méz-nap” vagy a *Mirandolina, te drága* című színházi előadás, de az ezekkel kapcsolatos bővebb információk már csak szlovák nyelven jelennek meg.

Természetesen vannak pozitív példák is. Az ugyancsak magyar többségű *Alsószelei* (5) – a 2011. évi népszámlálás adatai szerint 1933 lakosából 1383 magyar nemzetiségű (5W) – igen gazdag tartalommal megjelenő honlapjának főoldala a

választott nyelvtől függően magyarul vagy szlovákul köszönti a látogatóját, és közben, hogy a figyelmét még inkább megragadja, impozáns fotósorozatot vetít a településről, a környező vidékről. Fontos, hogy a látogató barátságos, befogadó környezetben, otthon érezze magát. A főoldal sajátossága az is, hogy bizonyos funkciókat szótárszerűen, egyidejűleg mindkét nyelven megnevez (például: *Oz-namy – Hirdetések, Správy – Hírek*). További pozitívum, hogy a nyelvválasztás függvényében a mélyebb információk vagy csak magyar, vagy csak szlovák nyelven olvashatók. Az Alsószelihez nagyságrendben közel álló *Bény* (6) – a 2011. évi adatok szerint 1464 lakosából 1211 magyar és 192 szlovák (6W) – község honlapjára kattintva fokozódik az otthonosság. Amellett, hogy magyarul és szlovákul egyaránt és egyidejűleg köszönti a látogatót, választható intróként egy bemutatkozó videó indítható el, amelynek tartalmát Csézy *Itthon a legjobb* című dala teszi zeneileg is mély, imázst és identitást egyaránt meghatározó élménnyé. A választott nyelvnek megfelelően innen továbblépve találjuk a tulajdonképpeni főoldalt, ahonnan további, a község lakóinak életében fontos szerepet játszó tartalmak (igazgatás, történelem, kultúra) érhetőek el. Külön pozitívum az interaktivitás: az ún. *Fórum* funkció biztosítja bárki számára a publikus kérdések felvetésének lehetőségét, amelyre az intró közvetítette élmények szellemében válaszolnak is a megszólítottak. (A honlap nyelvhasználata és vizuális retorikai eszközeinek elemzése külön tanulmányt érdemelne.) A következő példa *Bős* (7) városának weboldala. Bős szintén magyar többségű, az eddig bemutatottakhoz képest jóval nagyobb lélekszámú település: 2011-ben 5361 lakosából 4711 magyar és 580 szlovák volt (7W). A magyar vagy a szlovák nyelv választásától függően jelenik meg a tartalom. A menürendszer komplex, jól áttekinthető és gyorsan értelmezhető. A főoldalon futó hírfolyam a helyi aktualitásokról tájékoztat, amelyek elsősorban a helyi közösségnek szólnak, ezért a kifelé irányuló imázsteremtést kevésbé támogatják. Ugyanakkor lehetőség van 3D-ben is virtuális sétát tenni a városban, ami pedig éppen ez utóbbit segíti elő. Az oldal nyelvi heterogenitását azonban az mutatja, hogy egyes menüpontok alatt a magyar nyelvű felület választása ellenére is szlovákul jelenik meg a tartalom. Hasonló a probléma *Nagykapos* (8) városának beköszönő oldalával is, amely az ikonokkal és szövegesen is megjelenített tartalmi egységeket egyébként igen egyedi és eredeti módon kezeli. További fejlesztési szándéokra utalhat, hogy a főlapon választható funkciók mögött egyelőre nincs minden esetben tartalom.

5.2. Délvidék

A Vajdaságot, Horvátországot és Mura-vidéket magába foglaló területen áttekintett honlapok túlnyomó többsége nyitott a többnyelvűség iránt, a honlapok főoldala biztosítja a nyelvek választását. A kelet-horvátországi Hercegszöllősi járás honlapjának aloldalán található, ezer főnél is kisebb lakosú *Vörösmart* (9) például a magyar mellett horvát, szerb, angol, német nyelveken tájékoztat a falu jelenlegi

helyzetéről és történelméről. A soknyelvűség nyilvánvalóan a járás weblapjának a strukturáltságából következik, tehát Vörösmartnak nincs önálló honlapja, de annak külön értéke és üzenete van, hogy a nyelvek választhatósága következetesen megvalósul az aloldalakon is. A Szerbiában található, mintegy 80%-ában magyar többségű vajdasági település, *Horgos* (10; 10W), két nyelven, magyarul és szerbül kínálja a belépést a választott nyelviséget biztosító tulajdonképpeni főoldalra, ahol a magyar nyelvű felületen a Google-fordító segítségével további nyelvek (angol, francia, német, olasz, román, spanyol, szerb, szlovén) választhatók. Az persze újabb kérdést vet fel, hogy milyen szinten és milyen minőségben valósul meg ilyen esetekben a nyelvváltás. *Horgos* honlapjának további érdekessége, hogy a nyitóoldalon felkínált nyelvválasztás mögött két különböző szerkezetű weblap található.

Vannak persze olyan honlapok is, amelyek nem fordítanak figyelmet a nyelvek közötti választásra. A szerbiai magyar többségű *Ada* – mint község (magyarul: a járásnak megfelelő közigazgatási egység) és mint községi központ is (11; 11W) – csak magyar nyelven kommunikál honlapjának látogatóival. A portálszerűen felépített honlapon nem érzékelhetők élesen a határok a közigazgatási egységet és a vele azonos nevű települést érintő információkat illetően (a *Helyi önkormányzat* menüpont alatt például a községről találunk adatokat). Bár minden területre és részletre kiterjedő alapaossággal, az interaktivitást is biztosítva tájékoztatja a polgárokat, a közigazgatási szerepéből adódhat, hogy az egy-egy településhez kötődő közösségről nehezen lehet személyesebb tartalomhoz jutni. Ilyen értelemben érdemel említést a szintén szerbiai és magyar többségű *Csantavér* (12; 12W), amelynek mint településnek szintén nincs önálló honlapja, és a helyi közösség a Facebookon megjelenve kívánja az összetartozását megerősíteni és láthatóvá tenni.

5.3. Őrvidék

A burgenlandi honlapok között kutakodva azt a következtetést vonhatjuk le, hogy igen csekély azoknak a száma, amelyeken bármilyen magyar nyelvű információ is megjelenik. Kivételt képez például a többségben levő magyar nemzetiségű kisebbséggel jegyzett *Alsóőr* község weboldala (13; Pais-H 2013), amely a látogatónak a német és a magyar nyelv választását egyaránt felkínálja. A magyar nyelvű verziót választva azonban továbbra is a német lesz a meghatározó nyelv, a tartalom néhány kivételtől eltekintve magyar vagy éppen német nyelvű környezetbe ágyazottan jelenik meg németül vagy magyarul. A kezdőoldal egyedisége a község arculatát meghatározó szlogen – „Alsóőr község ... egy település, ahol JÓL ÉREZHETI MAGÁT & egy gazdasági telephely, ahol BEVÁSÁROLHAT...” –, amely személyes kapcsolatot teremt az ide látogatókkal. *Németújvár* (14) német nyelvű honlapjának kezdőoldalán egyetlen menüpont tartalmaz rövid terjedelmű angol és magyar nyelvű köszöntőt. A magyar nyelvű szövegben azonban hibásan jelennek meg az *ő* és *ű* magánhangzók (például: „*biomassza eromu, jövőbe, fejlődés*” stb.).

5.4. Erdély

Az áttekintett honlapok alapján az a következtetés vonható le, hogy az erdélyi területen is jelen van az egységes megjelenés szándéka. Találunk professzionálisan felépített honlapokat, amelyek azonos struktúrában magyar és román nyelven egyaránt közvetítik az információt. Ilyen például a több mint 80%-ban magyarul a *Csíkszereda* városának weboldala (15; 15W). Az összkép azonban vegyes. Több településnek – Bánffyhunad, Érmindszent, Szépkenyereszentmárton (népességi adatok: 16W; 17W; 18W) –, ahol jelentős számú a magyar nemzetiségű lakosság, nincs elérhető weboldala. Más esetben, mint például *Nagyenyed* (19, 19W), bár figyelembe kellene venni a településen élő magyar nemzetiségű népesség számát, a honlap csak román nyelven biztosítja a tartalomhoz való hozzáférést. A magyar többségű *Madéfalva* (20; 20W) és *Zágon* (21; 21W) települések szerényebb megjelenésű weboldalairól román, magyar és angol nyelven kaphatók információk. Az alapnyelv a román, a magyar és az angol nyelvű tartalom ezt jórészt követi. Bizonyos információk azonban, így *Madéfalva* honlapján a híranyag egyes elemei, nem jelennek meg következetesen a választható nyelveken. Ugyanakkor *Zágon* weboldalán mindhárom nyelven, közel negyvenperces videó mutatja be a települést és környékét. *Nagyszalonta* (22; 22W) honlapja a nyelvek széles választékát kínálja: román, magyar, német és angol nyelveken érhető el többségében ugyanaz a tartalom. A főoldalon olvasható, tipográfiaiilag sem szabványos polgármesteri köszöntő egyértelműen fogalmaz a város kulturális értékeinek megismertetésével kapcsolatban. További pozitívum, hogy a hivatalos ügyintézéshez szükséges iratok magyar nyelven is elérhetők a honlapon.

5.5. Kárpátalja

A jelenlegi nyelvpolitikai helyzet a honlapok megjelenésében is tükröződik. A hivatalos, egységes elvek mentén kialakított területen meghatározó az ukrán nyelvű kommunikáció. *Csop* (23) korábban magyar nyelven is elérhető hivatalos honlapja ma már csak ukrán nyelven közöl információkat (23W). Ugyanez a helyzet *Nagyszőlőssel* is (24; 24W). Találunk olyan települést is, mint például *Tiszaújlak* (25W), amelynek hivatalos honlapja nem jeleníthető meg a weben, csak a *Kárpátinfo.net* portál ad a településről és az ott zajló eseményekről információkat (25). Hasonló a helyzet a jelentős számú magyar nemzetiségű lakosságot jegyző *Aknaszlatina*, *Bátyú* és *Batár* településekkel is, amelyeknek történelméről, elhelyezkedéséről, illetve a közösségi életéről szintén a *Kárpátinfo.net* vagy a Facebook ad csekély tájékoztatást (26; 26W; 27; 27W; 28; 28W). Önálló, csak magyar nyelvű honlapja van ellenben *Visk* nagyközségnek (29, 29W), ez azonban olyan magyar fejlesztésű weboldal, amely a már említett faliújságszerű struktúrában közöl információkat a településről. *Beregszász* város (30; 30W) megújult, hivatalos weboldala magyar és ukrán nyelven egyaránt elérhető. A polgármesteri

köszöntőn és a történeti bemutatkozáson túl alapvetően a város közigazgatásával kapcsolatos tudnivalók találhatóak meg rajta. Ennek egyik eleme az is, hogy letölthetők olyan arculati elemek, mint a város címere és zászlaja. A főoldalon elhelyezett online webkamera révén (már ha működik) a látogató közvetlenül szemlélheti a város életét.

6. Akadálymentesség tágabb értelemben

Az eddig tárgyalt oldalak erős heterogenitást mutatnak a nyelvi megközelíthetőség tekintetében. A fogyatékkal élők esetében még rosszabb a helyzet. Az adatbázis 75 honlapjának mindössze 20%-a fordít valamilyen szinten figyelmet a weboldal akadálymentesítésére. A gyengénlátókat támogatja a betűméret állíthatóságával: a szlovákiai honlapok közül 5, az erdélyiek közül 6, a délvidékiek közül 2 weboldal. Úgynevezett éjszakai üzemmódban, megváltoztatható képességet és -szélességet kínál a szlovák honlapok közül 1, állítható betűméretet és háttérszint az őrvidéki weboldalak közül szintén 1. Ezek az oldalakon adott esetben nem releváns, hogy van-e lehetőség nyelvet is választani.

7. Következtetés

A vizsgálat tükrében, a viszonylag kis számú minta ellenére is összességében azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a láthatóságot illetően igen sok még a teendő mind a nyelvek választhatósága, a nyelvi esélyegyenlőség, mind pedig a fogyatékkal élők egyenlőségének, információhoz jutásának megteremtése érdekében. Emellett, amire a tanulmány terjedelmi okokból csak jelzésszerűen térhetett ki, komoly teendők vannak: az imázsteremtés, a közösségformálás megerősítésében, illetve annak megjelenítésében, valamint az aktuális és releváns tartalom, illetve a dinamikus forma egységének megteremtése érdekében. A bemutatott honlapok egyúttal azt is bizonyítják, hogy a rajtuk megjelenő szöveges és képi tartalom hasznos anyaggal gazdagíthatja a nyelvi tájkép kutatásának palettáját.

Szakirodalom

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna

2013 *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Budapest, Holnap Kiadó.

BERTA Sándor

2017 2 milliárd aktív felhasználónál tart a Facebook. *Sg.hu. Informatika és tudomány* [online]. URL: <https://sg.hu/cikkek/it-tech/126034/2-milliard-aktiv-felhasznalonal-tart-a-facebook> [2017. július 4.]

BÓDI Zoltán

2010 *Infoszótár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

GILLIES, James–CAILLIAU, Robert

2000 *How the Web was Born: The Story of the World Wide Web*. Oxford, Oxford University Press.

JUHÁSZ Lilla

2007 E-közigazgatás Európában: fókuszban a közigazgatás racionalizálása és az állampolgár. *Információs Társadalom* [online]. VII/1. 17–30. URL: http://epa.oszk.hu/01900/01963/00020/pdf/infotars_2007_07_01_017-030.pdf [2017. szeptember 10.]

KOCSIS Károly–KOCSISNÉ HODOSI Eszter

1991 *Magyarok a határainkon túl – a Kárpát-medencében* [online]. Budapest, Tankönyvkiadó. URL: <http://www.mtafki.hu/konyvtar/kiadv/Magyarok.pdf> [2017. augusztus 10.]

KÓPIÁS Bence–MOLNÁR Szilárd

2008 *Az e-közigazgatás alapjai a helyi önkormányzatokban* [online]. Budapest, KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság. URL: http://www.etudasportal.gov.hu/download/attachments/8552454/e-kozigkotet_fi-nal_2008.11.28-11.47.42.pdf [2017. szeptember 10.]

MMSZ = Magyar Marketing Szövetség

[é. n.] *Az év honlapja. Elbírálás szempontjai* [online]. URL: <https://www.azevhonlapja.hu/elbiralas/elbiralas-szempontjai> [2017. augusztus 8.]

MOLNÁR Szilárd

2007 *E-közigazgatás az Európai Unióban* [online]. URL: <http://docplayer.hu/1359383-E-kozigazgatas-az-europai-unioban.html> [2017. szeptember 10.]

PAIS-H Szilvia

2013 *Víz felett maradni – magyarnak lenni Burgenlandban* [online]. Szombathely, Nyugat Média és Világháló Egyesület. URL: http://www.nyugat.hu/tartalom/cikk/magyarnak_lenni_burgenlandban [2017. szeptember 1.]

TUNGLER Andrea

2010 *A weboldal olyan, mint egy kirakat* [online]. URL: http://www.marketing4u.hu/Hirek_weboldal-olyan-mint-egy-kirakat.html [2017. augusztus 8.]

Források

(A letöltések ideje: 2017. szeptember 1–20.)

- (1) *Alsóbodok*. URL: <http://www.dolneobdokovce.sk>
- (1W) *Alsóbodok*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Als%C3%B3bodok>
- (2) *Alsócsitár*. URL: <http://www.stitare.sk/>
- (2W) *Alsócsitár*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Als%C3%B3csit%C3%A1r>
- (3) *Ajnácskő*. URL: <http://hajnacka.webnode.sk/>
- (3W) *Ajnácskő*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Ajn%C3%A1csk%C5%91>
- (4) *Bátorkeszi*. URL: <http://www.batorovekosihy.sk/>
- (4W) *Bátorkeszi*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1torkeszi>
- (5) *Alsószelei*. URL: <http://dolnesaliby.sk/hu/>
- (5W) *Alsószelei*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Als%C3%B3szelei>
- (6) *Bény*. URL: <http://www.obecbina.sk/>
- (6W) *Bény*. URL: [https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9ny_\(Szlov%C3%A1kia\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9ny_(Szlov%C3%A1kia))
- (7) *Bős*. URL: <http://www.gabcikovo.sk/sk/>
- (7W) *Bős*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C5%91s>
- (8) *Nagykapos*. URL: <http://www.vkapusany.sk/sk/>
- (8W) *Nagykapos*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Nagykapos>
- (9) *Vörösmart*. URL: https://knezevi-vinogradi.hr/hu/=Nagyszöllősi_járás_aloldala;https://knezevi-vinogradi.hr/hu/onkormanyzat/helysegek/vorosmart/
- (10) *Horgos*. URL: <http://www.horgos.rs/>
- (10W) *Horgos*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Horgos>
- (11) *Ada*. URL: <http://www.ada.org.rs/index.php/hu/kezdoldal-glavni-meni.html>
- (11W) *Ada*. URL: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Ada_\(Szerbia\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Ada_(Szerbia))
- (12) *Csantavér*. URL: <https://www.facebook.com/Csantav%C3%A9r-Helyi-K%C3%B6zösség-1666083100334798/>
- (12W) *Csantavér*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Csantav%C3%A9r>
- (13) *Alsóőr*. URL: <http://www.unterwart.at/>
- (14) *Németújvár*. URL: <http://www.gussing.at/>
- (15) *Csíkszereda*. URL: <http://www.szereda.ro/>
- (15W) *Csíkszereda*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Cs%C3%ADkszereda>
- (16W) *Bánffyhunяд*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1nffyhunяд>
- (17W) *Érmindszent*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89rminsztent>
- (18W) *Szépkenyerűszentmárton*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sz%C3%A9pkenyer%C5%B1szentm%C3%A1rton>
- (19) *Nagyenyed*. URL: <http://www.aiud.ro/default.aspx>
- (19W) *Nagyenyed*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Nagyenyed>
- (20) *Madéfalva*. URL: <http://www.madefalva.ro/index.php/hu/>

- (20W) *Madéfalva*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Mad%C3%A9falva>
- (21) *Zágon*. URL: <http://www.comunazagon.info/>
- (21W) *Zágon*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1gon>
- (22) *Nagyszalonta*. URL: <http://www.salonta.net/hu/fooldal.htm>
- (22W) *Nagyszalonta*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Nagyszalonta>
- (23) *Csop*. URL: <http://chop-rada.gov.ua/>
- (23W) *Csop*. URL: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Csap_\(telep%C3%BCl%C3%A9s\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Csap_(telep%C3%BCl%C3%A9s))
- (24) *Nagyszőlős*. URL: <http://www.rada.vynogradiv.com.ua/>
- (24W) *Nagyszőlős*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Nagysz%C5%91l%C5%91s>
- (25) *Tiszaújlak*. URL: <http://www.karpatinfo.net/uticel/tiszaujlak-vilok>
- (25W) *Tiszaújlak*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Tisza%C3%BAjlak>
- (26) *Aknaszlatina*. URL: <http://www.karpatinfo.net/uticel/aknaszlatina-szolotvino>
- (26W) *Aknaszlatina*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Aknaszlatina>
- (27) *Bátyú*. URL: <http://www.karpatinfo.net/uticel/batyu>
- (27W) *Bátyú*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/B%C3%A1ty%C3%BA>
- (28) *Batár*. URL: <http://www.karpatinfo.net/uticel/batar-botar>
- (28W) *Batár*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Bat%C3%A1r>
- (29) *Visk*. URL: <http://visk.ucoz.hu/>
- (29W) *Visk*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Visk>
- (30) *Beregszász*. URL: <http://beregovo-beregszasz.gov.ua/hu/>
- (30W) *Beregszász*. URL: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Beregsz%C3%A1sz>

BETEKINTÉS NÉHÁNY ROMÁNIAI KISEBBSÉGI ISKOLA VIRTUÁLIS NYELVI TÁJKÉPÉBE¹

1. Bevezetés

Az elmúlt pár évtized során a kétnyelvűséghez, illetve a többnyelvűséghez kapcsolódó témák igencsak népszerű kutatási területté váltak, ami nem meglepő, hisz manapság sokkal gyakoribb és könnyebb is a más etnikumú népekkel való érintkezés. A kutatási terület hirtelen népszerűsége interdiszciplináris jellegének köszönhető, mivel egy többnyelvű nyelvi tájkép vizsgálata releváns információkkal szolgálhat mind nyelvészeti, mind szociológiai szempontból. Ha egy ország többnyelvű, a nyelvhasználat minden példája szimbolikus üzeneteket közvetít, melyek egyaránt utalnak az országra, az országban beszélt nyelvek jelentőségére, illetve azokra a csoportokra, melyek ezeket a nyelveket beszélik. A nyelv nemcsak szóbeli, de írott formában is körbevesz minket, elég csak megfigyelni a kirakatokat, az üzlettáblákat vagy éppen a plakátokat. Ezeket az írott formában is megjelenő nyelvi jeleket az úgynevezett „nyelvi tájkép” részeként definiálják. Számos tanulmány (Gorter–Shohamy 2009; Brown 2012; Ben-Rafael 2009; Ivkovic 2007; Scollon–Wong Scollon 2003) foglalkozik e nyelvi tájképek kutatásával, és mindegyik különböző szempontok alapján vizsgálja őket. Ezek a tanulmányok értékes információkkal szolgálhatnak a pszicholingvisztika vagy épp a szociolingvisztika számára, ugyanakkor hasznos támpontokat nyújthatnak egy ország nyelvpolitikájának megfigyeléséhez vagy a nyelvelsajátítás területének vizsgálatához is. Noha a tanulmányok jelentős része általában egy jól meghatározott utca, város vagy megye nyelvi tájképeire összpontosít (Spolsky–Cooper 1991; Landry–Bourhis 1997; Dégi 2012), mára, a növekvő érdeklődésnek köszönhetően, a kutatások tárgya kiszélesedett. Most már nemcsak a kirakatok és utcanevek tájképeleseit vizsgálják, hanem a bankjegyek, iskolák és virtuális terek nyelvi tájképét is (Scollon–Wong Scollon 2003; Brown 2012; Tódor 2014; Ivkovic 2007). A terület szakértői szerint az iskolák nyelvi tájképeinek gyűjtőfogalma nem más, mint a „Linguistic Schoolscape” (Brown 2012), azaz az iskolai nyelvi

1 Köszönetnyilvánítás: Jelen tanulmány a Kolozsvári Kutatási Programok Intézete (KPI) által támogatott *Nyelvhasználat, nyelvi attitűdök és nyelvi tájkép az iskolában* című kutatási projekt keretében készült. A kutatási projekt vezetője dr. Tódor Erika-Mária volt. Ezúton szeretnék köszönetet mondani a két témavezető tanáromnak, dr. Tódor Erika-Máriának és Dégi Zsuzsannának a szakmai felkészítésért és irányításért.

tájkép. Ha pedig mindez virtuális formában is megjelenik, akkor azt „Linguistic Cyberscape”-nek (Ivkovic 2007), azaz virtuális nyelvi tájképnek nevezzük. Jelen dolgozat különböző kisebbségi tannyelvű iskolák virtuális nyelvi tájképeit vizsgálja, melyek nagy része Erdélyben, Romániában található. Kutatásom során az iskolák weboldalainak többnyelvűségi jellemzőit vettem górcső alá, figyelembe véve a weboldalelemzés szempontjait, illetve a nyelvi tájkép elméleti hátterét, továbbá az iskolai és virtuális nyelvi tájkép szakirodalmát is. Ebből a célból adatokat gyűjtöttünk magyar, szerb, szlovák, illetve német tannyelvű romániai iskolákról. Jelen dolgozat igyekszik választ találni a kutatás során felmerülő főbb kérdésekre, azaz: milyen nyelveken jelennek meg az iskolák hivatalos honlapjai; milyen mértékben többnyelvűek ezek a honlapok, és milyen szerepet töltenek be a különböző nyelvek a honlapokon. A kutatás ugyanakkor átfogó képet próbál alkotni az elemzésben részt vevő iskolák virtuális nyelvi tájképeiről, és igyekszik megfejtetni a honlapokon megjelenített különböző nyelvek (kisebbségi, állam- vagy idegen nyelvek) szerepét a virtuális nyelvi tájkép felépítésében. Befejezésül a dolgozat egy összehasonlító elemzést ismertet a kutatásban részt vevő iskolák honlapjának vizsgálatára alapozva.

2. A nyelvi tájkép fogalma

A szakirodalom Landry és Bourhis (1997) párosát tartja a tudomány úttörőinek, mivel ők voltak az elsők, akik megkísérelték meghatározni a nyelvi tájkép fogalmát és annak alkotóelemeit. Landry és Bourhis értelmezésében a nyelvi tájkép a következő definíciót kapta: „A nyelvi tájkép egy adott terület, régió vagy városi agglomeráció közötti tábláinak, hirdetőtábláinak, utcaneveinek, helységneveinek, kereskedelmi márkajegyeinek, valamint a kormányzati épületeken található nyilvános feliratok nyelvi tulajdonságaiból épül fel” (Gorter–Sohamy 2009. 70. – saját fordítás VBR).

Noha a fenti meghatározás kellően precíz és megfelelő, mégis számos kérdést vet fel. Először is, ha a nyilvános tér írott adatai mind részei a nyelvi tájképnek, jogosan merül fel a kérdés, hogy mindebbe beletartozhatnak-e a buszokon, illetve vonatokon található feliratok. Gorter véleménye szerint nem tartoznak bele, hiszen ezek a nyelvi jelek folyamatos mozgásban vannak, így pedig nem lehetnek egy állandó nyelvi tájképnek az alkotóelemei (Gorter 2006. 3.). A nyelvi tájkép fogalmának rengeteg olvasata van, és a tudomány fejlődése során további értelmezéseket is kapott. Az irodalomban például a különböző nyelvek használatát vagy bizonyos országok nyelvi helyzetét nevezték nyelvi tájképnek. Egyes esetekben pedig az új fogalmat kiterjesztették a történelmi dokumentumok és leírások nyelvezetére vagy a nyelvtudás különböző szakaszaira és szintjeire is (Gorter 2006. 1.). Más esetekben a nyelvi tájkép alkotóelemeiként kezelték a határ menti nyelvjárásokat is. Ezen értelmezések közül viszont Landry és Bourhis

meghatározását használják mérvadóként leggyakrabban. Így tehát a nyelvi tájkép alkotóelemeinek számít minden olyan, különböző tárgyon fellelhető nyelvi jel, mely az adott nyilvános térre jellemző. A nyilvános tér meghatározásához Habermas (1989) definícióját érdemes alapul venni. Az ő olvasatában a nyilvános terek a modern civilizáció pufferzónáiként működnek, és egyfajta áthidalók a státusz és a magánélet között. Habermas később módosított a megközelítésen, és inkább arra fektette a hangsúlyt, hogy a nyilvános terek kozmopolitalizációja (elvilágiasodása) a globalizáció leglényegesebb következményévé vált. Ez azt jelenti, hogy elméletileg „nyilvános térnek” számít minden köztulajdonban levő hely, így az utcák, a parkok vagy a közintézmények is. Ezzel szemben a gyakorlatban megfigyelhető, hogy a nyilvános terek kategóriájába jól meghatározott földrajzi területek tartoznak, melyeket általában a közösségek „központjainak” tekintenek, és melyek csupán néhány utcából vagy térből vagy egy metropolisz bizonyos területeiből állnak.

Ezekből az értelmezésekből kiindulva a nyelvi tájkép fogalmát akár át is írhatnánk nyelvi városképre, hiszen ezek a meghatározások csupán a városok nyelvi jeleinek összességére vonatkoznak. Annak érdekében tehát, hogy meg-
szüntessük a terület látszólagos korlátozottságára vonatkozó gondolatokat, fontos megemlíteni a nyelvi tájkép történetéből két kiemelkedő kutatási munkát, melyek szociolingvisztikai szempontból is releváns eredményeket hoztak.

Az első ilyen jellegű munka Spolsky és Cooper (1991) nevéhez fűződik. A két kutató elsősorban Jeruzsálem nyelvi tájképének tanulmányozására összpontosított, különös figyelmet szentelve a szociolingvisztikai változásokra. Főként az utcaneveket vizsgálták, melyek a politikai nyomás hatására változtak meg. Egy másik fontos kutatómunka a két alapító, Landry és Bourhis (1997) vezetésével folyt. Ők a nyelvi tájkép szerepét vizsgálták, a nyelvörzés, valamint Kanada többnyelvű közösségeinek etnolingvisztikai vitalitásának fenntartásában. Mindkét kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvi tájképek nemcsak tájékoztató jelzéseként funkcionálnak, de hasznos adatokat nyújthatnak egy adott közösség nemzeti identitásáról is. Ugyanakkor azt is megállapították, hogy a nyelvi tájkép nem csak egy statikus tér, hanem tényleges önállóságot élvez, hiszen a nyelvhasználat és a nyelvi tájképek folyamatos kölcsönhatással vannak egymásra. Ha elfogadjuk ezt a nézetet, akkor kijelenthető, hogy a nyelvi tájkép végső soron „gestalt”-ként is értelmezhető, hiszen képes a folyamatos formálódásra és újraformálásra, ugyanakkor olyan rejtett rétegei is lehetnek, melyek indirekt módon rejtőznek a nyelvi jelekben (például nyelvi identitás, nyelvi attitűdök, különböző nyelvek, kisebbségi és államnyelvek kapcsolata) (Eliezer, 2009). A nyelvi tájképek tanulmányozása ugyanakkor hasznos lehet az olyan kutatási területek számára, melyek a kétnyelvűséggel avagy a többnyelvűséggel foglalkoznak. Értékes információkkal szolgálhatnak a szociolingvisztikai kontextusról, ráadásul a különböző nyelvi jelek vizsgálata során az is megfigyelhető, hogy milyen arányban oszlik meg az egyes nyelvek használata, milyen kapcsolat van az

állam- és a kisebbségi nyelvek között, és mikor melyiket használják. Következésképpen, ha a különböző kisebbségi területek nyelvi tájképét vizsgáljuk, hasznos és fontos eredményeket kaphatunk az adott régió szociolingvisztikai aspektusai, a nyelvi identitás, sőt még akár a nyelvi jogokkal kapcsolatosan is.

A nyelvi tájképek kisebbségi környezetben való tanulmányozása különösen népszerű kutatási terület a magyar nyelvészek körében, mivel a határon túli magyar kisebbségek nyelvpolitikája, valamint nyelvi státusa mindig is a nézeteltérések kereszttüzében volt (Szoták 2016). Ezért számos magyarországi és szomszédos országbeli nyelvész kutatja a magyar kisebbségi területek nyelvi tájképeit. Csak hogy néhányat említsünk: Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Márku Anita és Hires-László Kornélia Kárpátalja területein tevékenykednek, Szabó Gizella, Petteri Laihonen a Felvidék nyelvi tájképeit vizsgálja, Lulic Emil a Vajdasági kisebbségekkel foglalkozik, Szoták Szilvia az Órvidék nyelvi tájképeit tanulmányozza, Erdélyben pedig Tódor Erika-Mária, Dégi Zsuzsanna, illetve Petteri Laihonen vizsgálja a magyar kisebbségi területek nyelvi tájképeit.

Az első jelentős magyar vonatkozású nemzetközi nyelvészeti konferenciát, mely a nyelvi tájképek tanulmányozását helyezte középpontba, a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Többszempontú Kutatóközpontja kezdeményezte Bartha Csilla vezetésével. A konferencia *A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép* címet kapta. A fentebb elmondottak alapján megállapítható, hogy a nyelvi tájképek tanulmányozása igencsak sokoldalú kutatási terület, mely több tudományágatnak is hasznos információkkal szolgálhat.

3. A nyelvi tájképtől az iskolai nyelvi tájképig

Korábban már említésre került, hogy azon tanulmányok nagy része, melyek a nyelvi tájképpel foglalkoznak, általában egy adott városra összpontosítanak (Landry–Bourhis 1997; Spolsky–Cooper 1991). Ebből kifolyólag nagyon kevés olyan kutatás létezik, melyek csupán egy adott intézmény nyelvi tájképét vizsgálják. Ezért Dageinai, Moore, Sabatier és Lamarre arra vállalkozott, hogy a nyelvítájkép-kutatások tárgyát az oktatási intézmények vizuális terére is kiterjesszék, így alakítva ki egy új ágazatot, az „iskolai nyelvi tájképet” (Linguistic Schoolscape).

Az új fogalom olyan vizuális anyagokra vonatkozik, melyek mind megtalálhatók egy adott formális oktatási intézményben, és melyek informatív és/vagy dekoratív céllal jelennek meg. Ilyen vizuális anyagok a kiállítások, az oktatási anyagok, térképek, épületjelzések vagy a hirdetőtáblák. Ezen anyagok ugyanakkor sokat elárulnak az iskola által vizuálisan is megjelenített hivatalos nyelvi ideológiák és ezek helyi értelmezéseiről is (Tódor 2014. 530.). Szabó Tamás Péter hasonlóan vélekedik az iskolai tájképről. Az ő olvasatában egy oktatási intézmény nyelvi környezetét nemcsak az oktatási menedzsment do-

kumentumok vagy a gyakori interakciós szokások határozzák meg, hanem az adott intézmény nyelvi tájképe is fontos szerepet játszik benne (Bartha–Laihon–Szabó 2013). Tulajdonképpen egyetért Kara Diane Brown iskolai nyelvi tájképről alkotott nézeteivel, melyek szerint egy oktatási tér bizonyos jellegzetességei, mint például egy iskola homlokzata, a képek vagy kulturális jelképek tükrözik a közösség nyelvi és kulturális értékeit, valamint az általuk választott nyelvi ideológiákat is (Brown 2012).

Ennek tekintetében az újabb keletű tanulmányok már különbséget tesznek egy nyelvi tájképen belül az írott szövegek és ezek szemiotikai elemei között (például akkor, mikor egy bizonyos szimbólum, mint egy zászló vagy egy szobor, az egész intézmény ideológiájának központi elemévé válik). Ennek ellenére a tapasztalat azt mutatja, hogy a nyelvi tájképek, és különösen az iskolai nyelvi tájképek esetében érdemes mindkét tényezőt alaposan és mélyrehatóan megvizsgálni annak érdekében, hogy egy tiszta és átfogó képet kaphassunk az intézményről, és érthetőbbé váljék számunkra az intézmény kollektív ideológiája is. Ezen elméleti szál alapján indult el ez a kutatás is, így a mi értelmezésünkben bármilyen intézmény nyelvi tájképe tükrözi a nyelvi magatartást, beleértve az adott időpontban és az adott szociopolitikai kontextusban létező nyelvi ideológiákat is. „A nyelvi tájkép nem más, mint a tapasztalt nyelvpolitika és nyelvhasználati hagyományok egyéni és kollektív értelmezésének vizuális reprezentációja” (Tódor 2014. 530.).

4. Nyelvi tájkép a virtuális térben

Az első olyan értekezés, mely megkísérelte bevezetni a nyelvi tájképek egy új válfaját, Ivkovic nevéhez fűződik. *Linguistic cyberscape: how virtual society creates and receives multilingual messages* (2007) című tanulmányában az új ágazatot virtuális nyelvi tájképnek, azaz cyberscape-nek (linguistic cyberscape) nevezi. Állítása szerint a virtuális nyelvi tájképek az online interlingvisztikai és interkulturális kapcsolatok gyakoriságának köszönhetően jöttek létre, és a nyelvi tájképhez (linguistic landscape) hasonlóan ugyanúgy ontológiai, társadalmi-politikai, valamint nyelvi jelenségként kezelendők. Értekezésében ugyanakkor olyan következtetésekre jutott, melyek azt igazolják, hogy a virtuális nyelvi tájképek egyre inkább körbeveszik az internetes felületek felhasználóit, ennek interlingvisztikai, illetve társadalompolitikai okai vannak, és nem utolsósorban, ezen nyelvi tájképek befolyásolhatják a mai többnyelvű és multikulturális internetes közösségek nyelvhasználatát, attitűdjeit, valamint mentalitását is (Ivkovic 2007).

A virtuális nyelvi tájkép, akár csak a nyelvi tájkép, szintén az adott térre jellemző nyelvekről ad visszajelzést, csak hogy ezúttal ez a hely a kibertérben van. „Íly módon a virtuális nyelvi tájkép mintegy azonosító jegyként működik, mely a szöveges hozzáférhetőség, illetve a kifejezés mód kiválasztásának lehetőségét biztosítja” (Ivkovic–Lotherington 2009).

Létezik azonban egy jelentős különbség a két fogalom között, mégpedig az, hogy a két koncepció eltérő ütemben képes az átalakulásra. Míg a földrajzi, fizikai tér esetében a nyelvi tájkép elemeinek változása hosszabb időt igényel, addig a virtuális nyelvi tájkép tartalma akár naponta frissülhet és változhat. A virtuális nyelvi tájképnek nincs konkrét fizikai helye, hanem teljes mértékben delokalizált. Az ilyen platformokra bárki bárholonnan beléphet és kommunikációs célú interakciót kezdeményezhet. Ezen virtuális dimenziók hozzáférhetőségét nem korlátozza sem idő, sem tér, míg a nyelvi tájkép gyakran igényel fizikai értelemben vett utazást is az adatgyűjtés érdekében. Nyelvészeti szempontból nézve a virtuális nyelvi tájkép talán legérdekesebb jelensége maga a nyelvhasználat, azaz a nyelvi regiszterek, normák, nyelvek iránti attitűdök, kódváltás vizsgálata. Egyes esetekben akár a törvény is előírhatja, hogy milyen nyelven jelenjen meg az adott oldal. Például Romániában, ahol az államnyelv a román, a legtöbb honlap általában rendelkezik román nyelvű platformmal is, de előfordul, hogy a kisebbségi nyelveken is elérhető, például magyarul vagy épp szlovákul. A virtuális terek nyelvi tájképe azonban nem feltétlenül reprezentálja a fizikai világot. Ivkovic is megemlíti tanulmányában, hogy egy adott virtuális nyelvi tájképben a nyelvi változások értelemszerűen egy adott közönség bevonása érdekében történnek, ezáltal pedig olyan nyelvi ökológiák jönnek létre, melyek nem feltétlenül képezik a fizikai világ részét. Példaként a holt nyelveket hozza fel, melyek ezen az online felületeken szabadon tanulhatók és használhatók is (Ivkovic 2007).

Ennek fényében a dolgozat a továbbiakban a nyelvi sokféleséget, a különböző használatban levő nyelvek arányát kívánja vizsgálni az adott virtuális tér, azaz a korábban már említett kisebbségi tannyelvű iskolák virtuális nyelvi tájképén belül.

5. Empirikus kutatás

Jelen dolgozat egy kétéves kutatás harmadik szakaszának fontos részét képezi, melynek során az iskolai és tanórai nyelvhasználat jellegét, a nyelvi attitűdöket, valamint különböző kisebbségi tannyelvű iskolák nyelvi tájképeit vizsgáltuk. Magam is részt vettem a kutatási folyamatban, és szakembereinkkel közösen két szlovák iskolába látogattam el: A nagylaki Jozef Gregor Tajovsky Elméleti Líceumba, illetve a Bodonoson található Jozef Kozacek Elméleti Líceumba. A kutatás során dr. Tódor Erika-Mária interjút készített a tanárokkal és az iskolavezetőkkel, különös figyelmet fordítva a nyelvhasználat kérdéseire, a nyelvi attitűdökre és a nyelvi identitásra. Ezalatt Dégi Zsuzsanna és jómagam az iskolák nyelvi tájképéről gyűjtöttünk adatokat, és minden nyelvitájképelemet lefényképeztünk, dokumentáltunk. A kutatás ugyanakkor különös figyelmet fordított a kétnyelvűség és a többnyelvűség sajátosságaira, az iskolai nyelvi tájképek szociolingvisztikai szempontok alapján történő vizsgálatára, illetve a nyelvi ideológiákra és ezen attitűdök következményeire is.

Ezen tanulmány célja, hogy tovább vizsgálja a nyelvi tájképeket virtuális formájukban is, így azon iskolák honlapjainak elemzésére összpontosít, melyeket korábban a kutatócsoport is vizsgált. Ezek az iskolák a következők:

Iskola típusa	Iskolák száma	Vizsgált iskolák
Magyar iskolák	2 (1 városi és 1 vidéki)	1. Bartók Béla Elméleti Líceum (Temesvár) 2. Végvári Általános Iskola (Végvár)
Német iskolák ²	2 (1 városi és 1 vidéki)	1. 4-es számú Általános Iskola (Nagyszeben) 2. Nagyapoldi Általános Iskola (Nagyapold)
Szlovák iskolák	2 (1 városi és 1 vidéki)	1. Jozef Gregor Tajovsky Elméleti Líceum (Nagylak) 2. Jozef Kozacek Elméleti Líceum (Bodonos)
Szerb iskolák	1 városi	1. Dositei Obradovici Elméleti Líceum (Temesvár)

6. Kutatási kérdések és módszertan

Az elemzés egyik fő szempontja az iskolák honlapjain megjelenő nyelvekhez kapcsolódik. Vannak más nyelvek is az államnyelven kívül a weboldalon? És ha igen, milyen nyelvek ezek, és hogyan jelennek meg a honlapon?

Mivel a kutatás a kétnyelvű, illetve a többnyelvű elemekre is összpontosít, így az elemzés magába foglalja az ezzel a témával kapcsolatos információkat is. Weboldalak esetében akkor beszélünk kétnyelvűségről vagy többnyelvűségről, ha az adott webhely több nyelven is elérhető, vagy ha minimum kétnyelvű felülettel rendelkezik. Mivel a kisebbségi tannyelvű iskolák általában többnyelvűek, ezért a kérdés nem a többnyelvűség lehetőségére összpontosít, hanem arra, hogy milyen mértékben, formában jelennek meg a különböző nyelvek.

Végezetül, a legfontosabb kérdés a tanulmány szociolingvisztikai aspektusait taglalja, mivel igyekszünk meghatározni a honlapon szereplő egyes nyelvek (államnyelv, kisebbségi nyelv, idegen nyelv) szerepét, ezáltal pedig egyfajta következtetést levonni a honlapokon tükröződő nyelvi ideológiákra és a használt nyelvi attitűdökre vonatkozóan.

2 A német iskolák, annak ellenére, hogy a romániai oktatási rendszerben kisebbségi tannyelvű iskolákként vannak nyilvántartva, mégsem tekinthetők ugyanolyan értelemben vett kisebbségi iskoláknak, mint a kutatás során vizsgált többi intézmény (magyar, szlovák, szerb). A német kisebbségi iskolák diákjai ugyanis nem német kisebbségből származó gyerekek, hanem nagyrészt román etnikumú diákok, akik anyanyelvi szinten szeretnék elsajátítani a német nyelvet.

Az alapkérdések mellett a dolgozat párhuzamosan követi a weboldalelemzés kritériumait is, és olyan elemeket is megvizsgál, mint a honlapok URL-jét, a weboldal nevét, a weboldal tartalmát, a létrehozás célját, a célközönséget, a weboldal felépítését, az elérhetőségi adatok feltüntetését, a grafikai kivitelezést, a nyelvezetet, a külső linkgyűjtemény hozzáférhetőségét, és egyéb, a weboldalelemzés által megkövetelt elemeket.

7. Eredmények és értékelés

Már a kutatás kezdeti fázisaiban észrevehető volt, hogy az iskolák weboldalai három különböző csoportba sorolhatók. Az első csoport azon iskolákból tevődik össze, melyeknek saját honlapjuk van, saját domainnévvel (ilyen például a Bartók Béla Elméleti Líceum honlapja). A második kategóriába tartoznak azok az iskolák, melyeknek ugyan nincs saját honlapjuk, de rendelkeznek virtuális felülettel, és ezek általában egy gyűjtődomain alatt futnak, mint amilyen az edu.ro vagy épp a wikispaces és mások. A harmadik alcsoport főként olyan vidéki iskolákat tartalmaz, melyeknek egyáltalán nincs saját honlapjuk, és ha találunk is némi virtuális nyomot róluk, azok csupán a címet vagy az elérhetőséget tartalmazzák.

Nyelvészeti szempontból ezen kategóriák rendkívül fontosak. A saját domainnel rendelkező honlapoknak ugyanis sokkal nagyobb a hatáskörük. Nagyobb szabadságuk van a nyelvek kiválasztásában, a felület kialakításában, így pedig könnyebben hozhatnak létre többnyelvű felületeket. Egy kisebbségi tantervű iskola esetében mindez azt is sugallhatja, hogy a kétnyelvűség vagy akár a többnyelvűség a mindennapi élet szerves részét képezi. Ezzel szemben azoknak a weboldaloknak, melyeket egy gyűjtőtárhely működtet, kevesebb lehetőség adatik. Egy nem saját domainnel rendelkező weboldal esetében előfordulhat, hogy az oldal már eleve megválasztott nyelven érhető el (pl. román nyelv az edu.ro-n, avagy angol nyelv a wikispaces domain alatt), melyet a weboldalszerkesztők nem tudnak megváltoztatni. Legtöbbjük az államnyelven jelenik meg, ami egyfajta alárendeltségre is utalhat, nemcsak a gyűjtődomain felé, de az állam felé is. A harmadik esetben, amikor az iskola nem rendelkezik semmilyen virtuális felülettel, nem tudjuk ugyan pontosan meghatározni az okokat, de személyes tapasztalatok alapján megfigyelhető, hogy ezen iskolák általában kis (egyben zártabb) közösségen belül helyezkednek el, ahol az információcsere sokkal könnyebb és zökkenőmentesebb, így a tájékozási folyamat nem igényel online felületet. A következő alfejezetekben látni fogjuk, hogy miképpen történik az első két alcsoportban a gyakorlati kivitelezésük, így a virtuális nyelvitájképelemeket szociolingvisztikai szempontok mentén fogjuk bemutatni.

7.1. A Bartók Béla Elméleti Líceum

Háttérinformációk

Az iskolát 1932-ben alapították, és a második világháború kitöréséig felekezeti iskolaként működött. A rendszerváltás után, 1990-ben önálló magyar iskolaként alakult újra, és felvette a Bartók Béla nevet is. Az iskola honlapja szerint a névválasztás az iskolateremtő szándékot és az intézmény vezéreszméjét tükrözi. Az iskola 3 óvodás csoporttal, 10 alsó tagozatos, 8 felső tagozatos és 11 líceumi osztállyal rendelkezik, melyekben megközelítőleg hatszáz diák tanul. A líceumi osztályokban kétféle képzés működik: matematika–informatika, illetve közgazdasági szakosztály. Ugyanakkor az intézmény szoros kapcsolatot ápol mind az erdélyi, mind a magyarországi oktatási intézményekkel.

A honlap

A Bartók Béla Elméleti Líceum az egyetlen olyan oktatási intézmény (a kutatásban feltüntetett iskolák közül), melynek saját, önálló honlapja van, mely a www.bartok.ro URL címen érhető el. Célja ugyan nincs megfogalmazva, a honlap tartalmából viszont arra lehet következtetni, hogy valószínűleg azzal a céllal jött létre, hogy a tanárokat, a diákokat és a szülőket naprakész információkkal lássa el az iskola mindennapi életéről. A főoldal tartalmazza az iskolával kapcsolatos legfontosabb információkat. A bal felső sarokban találjuk az intézmény hivatalos nevét és a nyelveket, amelyeken elérhető a webhely. A honlapnak kétnyelvű felülete van: egy magyar és egy román. Az iskola neve mellett jobb oldalon található egy diavetítés, amely az iskola életéből kiválasztott képeket mutat be.

A menüsor pontosan a fejléc alatt található, és a következő menüpontokat tartalmazza: *Rólunk, Iskolai Élet, Induló osztályaink, Óvodák, Iskolák, Diákélet, Támogatók, Kapcsolat*. Minden menüponthoz tartozik egy legördülő menü is.

Maga a weboldal három részre tagolódik. Az első tömbben található a naptár, a hírlevél, a multimédia könyvtár, a honlapnavigátor és más beépített modulok, melyek segítenek a honlap felfedezésében. A középső részben található a legfrissebb hírek, illetve olyan események, melyeket az iskola támogatói szerveztek. Az utolsó tartalmazza az iskola elérhetőségét a közösségi oldalakon, és más, az intézményhez kapcsolódó külső kapcsolatfelvételi lehetőségeket.

A dizájn letisztult és egyszerű, ami óriási segítség a honlap látogatójának, hisz ezáltal az oldal sokkal áttekinthetőbb. Igényes szerkesztés és harmonikus szervezés jellemző a teljes weboldalra. A háttérzet zöld és barna színek dominálják, ami jó összhangot teremt a matt felülettel. Noha a főoldal nem érhető el minden egyes aloldalról, nyugodtan hagyatkozhatunk a honlapnavigátorra, mely bármikor segít nekünk visszatérni a főoldalra.



1. ábra. Főoldal magyar és román nyelven (forrás: bartok.ro)

Általánosságban a honlap gyorsan betöltődik, minden menüpont tökéletesen működik, a linkek gyakran frissülnek, és az oldal mindig naprakész. Mindezt köszönhetjük a honlap alján feltüntetett üzemeltetőnek és a tervezőnek is.

A bemutatók, a fontos információk külön alpontokba vannak rendezve. A lényeges kifejezések és nevek (például a tanárok bemutatásánál) félkövér betűtípussal vagy más színnel vannak kiemelve. Rengeteg grafikon, programterv, táblázat és külső hivatkozás teszi interaktívabbá a honlapot a látogató számára. A teljes felületen az Arial betűtípus van használatban, mely egyszerű, letisztult stílusra enged következtetni.

Mint ahogy azt korábban említettük, a webhely két nyelven érhető el: magyarul és románul. Eddig csupán a magyar felületről beszéltünk, ám ahhoz, hogy teljes képet kapjunk a webhely virtuális nyelvi tájképéről, fontos megvizsgálunk a webhely román felületét is.

Első ránézésre a két felület egymás tükörképének tűnik. Ugyanaz a dizájn, mint a magyar változaton, az oldal itt is három részre tagolódik, de ha közelebbről

ről is megvizsgáljuk a menüsört, könnyen észrevehetjük, hogy az egyik menüpont teljesen hiányzik. A román menüsorban nincs semmi, ami a diákélethez kapcsolódik. Ez arra enged következtetni, hogy a román nyelv államnyelvként, azaz hivatalos nyelvként van jelen a weboldalon. Így nem tartalmazza az iskola belső tevékenységeiről szóló adatokat, mivel azok nem hivatalos tevékenységek, így nem szükséges őket feltüntetni az állam nyelvén.



2. ábra. Menüsor román és magyar nyelven: a „Diákélet” menüpont hiányzik a román felületről (forrás: bartok.ro)

Továbbá az *Induló osztályaink* nevezetű menüpont az *Ofertă educațională* fordítást kapta, mely kissé csalóka megnevezés, mivel a román név félreinformálhatja az esetleges román látogatót. A magyar név arra utal, hogy ebben a menüpontban a kezdő osztályokról lesz szó, míg a román változat picit többet sugall: az *oktatási kínálat* kifejezés olyan dolgokról is tartalmazhat információt, mint például az ösztöndíjak vagy a megvásárolható oktatási anyagok.

Létezik ugyanakkor még egy lényeges különbség a magyar és a román felület között, ez pedig a *Rólunk* menüben található. A magyar felületen a legördülő menünek nyolc alpontja van, míg a románnak csupán hét. Ismételten, az óvodákra vonatkozó alpont hiányzik a román felületről. Mít jelenthet ez? Valószínűleg csak annyit, hogy nincs román tannyelvű óvodai csoport az iskolában, és mivel ez az információ nem releváns a román látogatók számára, így nem szükséges lefordítani.

Egy másik érdekes jelenség azok a fordítási megoldások, melyek olyan magyar szavakra vonatkoznak, amelyek nem léteznek román nyelven. Példának okáért találunk a magyar felületen egy *Tehetségpont* néven futó menüpontot, amely a román platformon *Punct de excelență* néven jelenik meg, ami ugyan nem rossz fordítás, de mindenképp szellemes megoldás.

Ugyanakkor a híreket valószínűleg gyakrabban frissítik a magyar felületen, mivel a román felület kissé elavultnak tűnik. A weboldal legutóbbi látogatásakor (2017. április) például a magyar felület legfrissebb híre márciusi volt, míg a román felületé februári. Különbség van ugyanakkor a magyar és román hírek jellege között is. A magyar hírek inkább a kultúrához, az iskola belső életéhez kapcsolódnak, míg a román hírek a versenyekre, az eredményekre és a díjakra összpontosítanak. A román felületről teljesen (vagy legalábbis nagymértékben) hiányoznak a kulturális hírek, míg a magyar felületen egyaránt megtalálhatók mind a kulturális, mind a hivatalos hírek. Ismét láthatjuk, hogy a román nyelv államnyelvként, hivatalos nyelvként működik a honlapon, nagyrészt a hivatalos tevékenységek kommunikációjára használják, míg a magyar nyelv sokkal inkább a kultúra és az identitás fogalmaival kapcsolódik össze.

Mindent összevetve, a Bartók Béla Elméleti Líceum honlapja jól szervezett és jól szerkesztett. Mindkét felülete tartalmazza az iskolával kapcsolatos legfontosabb információkat, mint például az elérhetőségeket és a főbb híreket. Azonban fontos megjegyezni, hogy míg a magyar felület részletesen foglalkozik a kulturális tevékenységekkel, illetve az iskola belső életével, addig a román felület sokkal hivatalosabb és személytelenebb attitűdöt mutat a látogatóval szemben.

7.2. További weboldalak

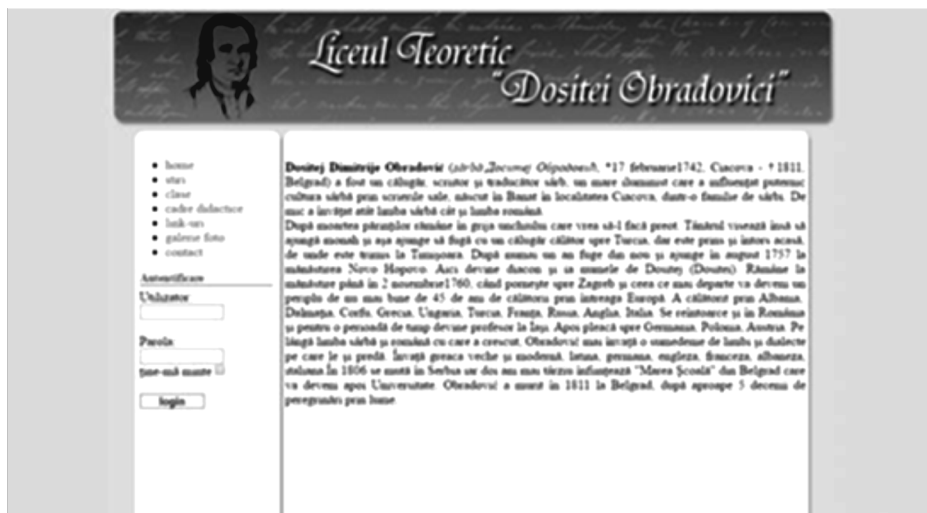
Ahogy már korábban említettük, létezik két másik kategória is, ha az iskolák weboldalait tekintjük mérvadónak. A második kategória azokból az iskolákból áll, melyeknek van ugyan weboldaluk, viszont ezek egy gyűjtődomain alatt működnek. Ilyen például a nagyszebeni 4-es számú német általános iskola (<https://scoala4sibiu.wikispaces.com/>), a temesvári szerb Dositei Obradovici Elméleti Líceum (<http://www.dobradovici.tminfo.ro/>) vagy a nagylaki szlovák Jozef Greor Tajovsky Elméleti Líceum (<http://tajovskynadlac.licee.edu.ro/>).



3. ábra. A német és a szlovák iskolák főoldalai, egyszerű, személytelen dizájnnal

Már az URL-címek alapján is jól látható, hogy mindegyik honlap egy nagyobb domain alatt fut, név szerint a wikispaces, a tminfo.ro, illetve az edu.ro domain címek alatt. A dizájn szegényes kivitelezéséből is következtethetünk arra, hogy ezek az oldalak közel sem olyan önállóak, mint a Bartók Béla iskola weboldala. Mindegyik honlapnak szabványos szerkezete van, nagyon letisztult

formatervezése, nincs bennük semmi különleges vagy személyes. Az egyetlen olyan honlap, melynek felszínén van némi személyes lenyomat, az a szerb iskoláé, melynek fejléce Dositei Obradovici portróját ábrázolja.



4. ábra. A szerb iskola honlapja személyesebb.
A fejlécen a névadó portréja látható

Általánosságban mindhárom weboldalnak van saját menüsora, melyek általában a főoldal bal oldalán helyezkednek el. A szerb iskola honlapjára még regisztrálni is lehet.

Első ránézésre a német iskola weboldala eredmény- és sikerorientáltabbnak tűnik, hiszen a menüpontok többsége a versenyeket, a tanév felépítését, valamint a tanárok nevének és képesítésének listáját tartalmazza. Az is elképzelhető, hogy nem az iskola sikerorientált, hanem csak az Oktatási Minisztérium által előírt információkat tünteti fel, és a jogi szempontokat vagy követelményeket tartja tiszteletben. Mindazonáltal nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy ez a weboldal nem rendelkezik más nyelvű felülettel. Az angol nyelv ugyan megjelenik az oldalon, de főként csak azért, mivel a fő üzemeltető oldal is angol nyelvű. Találunk továbbá egy angol nyelven meghirdetett projektet is, kisebbségi nyelvnek azonban nincs semmi nyoma. Ez akár azt is sugallhatja a felhasználó számára, hogy a weboldal készítői nem tekintik célközönségnek a más kisebbségeket. Az államnyelv ugyanakkor ismét felbukkan, formális hangulatával pedig a távolságtartás, illetve a személytelenség érzését kelti.

A szlovák iskola már bővebb tartalommal szolgál. Az oldalon megtalálható az iskola történetének rövid bemutatása, és néhány információ arról a személyről, akiről az iskola a nevét kapta. Létezik továbbá egy olyan menüpont is, ahol

az iskolán kívüli tevékenységeket tüntetik fel. Az iskolának ugyanakkor van saját havi magazinja is, amelyet az iskola diákjai készítenek és szerkesztenek, ez pedig megjelenik román és szlovák nyelven is. Ez az egyetlen kétnyelvűsége utaló nyom az egész weboldalon.

A szerb iskolának az előző két weboldalhoz képest van egy külön menüpontja, melyben a hírek jelennek meg szerb nyelven. Továbbá fotógalériával is ellátták, mely ismét egy olyan menüpont, ami az előző két weboldalon nem szerepelt. Az a tény, hogy a hírek szerb nyelven jelennek meg, illetve a fotógaléria segítségével az iskola bepillantást enged az intézmény belső életébe: azt sugallja, hogy a szerb közösség ebben az iskolában erős identitással rendelkezik, ez pedig nyíltan megjelenik a virtuális térben is.

A három weboldal rövid áttekintéséből arra következtethetünk, hogy ezek az iskolák nem tesznek különösebb erőfeszítést a kisebbségi identitás feltárására és bemutatására a kibertérben. Majdhogynem minden információ a hivatalos államnyelven jelenik meg, amely egyrészt lehet az asszimiláció tükröződése, másrészt viszont előfordulhat, hogy a weboldal fejlesztőinek nincs lehetősége más, a kisebbségi nyelven megjeleníthető felület létrehozására. Ennek ellenére megtalálhatóak a kisebbségi nyelv nyomai mind a szlovák, mind a szerb iskola honlapján, és mint a magyar honlap esetében, itt is a kulturális eseményeket és az iskola belső életét tükrözi a kisebbségi nyelv. Minden más hivatalos bejelentés román nyelven jelenik meg, anélkül, hogy azt lefordítsanak a kisebbségi nyelvekre. Ez azt a benyomást kelti, hogy a nyelvek egyértelműen elkülönülnek egymástól. A román nyelvet hivatalos közlemények esetében használják, míg a kisebbségi nyelv a „saját” nyelv, mely által a belső élet és a kulturális események kerülnek bemutatásra.

8. Következtetések

A virtuális nyelvi tájkép, akárcsak a nyelvi tájkép, sokat elárulhat egy közösségről és annak nyelvi ideológiájáról, illetve nyelvi attitűdjeiről. Amint azt a vizsgálatok és az adatok kimutatták, ezen iskolák esetében az államnyelvet, azaz a román nyelvet leginkább formális, hivatalos nyelvként kezelték, ezáltal pedig inkább kapcsolódott a hivatalos bejelentésekhez, mintsem a kulturális eseményekhez vagy az iskolák belső életéhez. A kisebbségi nyelv használata mindig valami személyesebb hangvételű dologhoz kapcsolódott, kulturális értékeket képviselt, az intézmény belső életét jellemezte, személyesebb megközelítést biztosított a látogató számára. A kisebbségi nyelv az „ő nyelvük” és a „mi nyelvünk” közti elhatárolódás jeleként mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezen közösségeken belül még létezik és él a nemzeti identitás tudata, bár nem mindig tükröződik nyelvhasználati szokásainkban. A kutatásból az is kitűnik, hogy míg a román nyelvet hivatalos céllal használták, addig a kisebbségi nyelvek

a személyes vagy közösségi célokat szolgálták. A magyar iskola esetében a kisebbségi nyelv nagyobb mértékben van jelen és több információt nyújt az iskola életéről, mint az államnyelv. Ez a tény azt bizonyítja, hogy az iskola igyekszik megőrizni kisebbségi identitását, és személyesebb kapcsolatot kíván fenntartani a magyar nyelvű közösségekkel.

Érdekes jelenség az, hogy a vidéki iskoláknak nincs saját honlapjuk. Amint azt korábban is említettük, ennek oka abban keresendő, hogy a vidéki közösségek olyannyira kis csoportok, hogy nincs szükségük virtuális térre ahhoz, hogy időben tájékozódjanak mindenről. Ami pedig a városi iskolák weboldalait illeti, elmondhatjuk, hogy legtöbbször kétnyelvű, azonban az államnyelv dominánsabb a kisebbségi nyelvhez képest, kivéve a Bartók Béla Elméleti Líceum esetében, ahol ez pont fordítva van.

Egy újabb érdekes megfigyelés az lenne, hogy egyetlen weboldalon sem jelent meg más idegen nyelv. A német iskola honlapján találtunk ugyan néhány angol nyelvhasználatra utaló jelet, ez azonban csak annak köszönhető, hogy az eredeti gyűjtődomain is angol nyelvű. Az, hogy ezek a weboldalak nem többnyelvűek, azt a tényt sugallja, hogy a honlapok elsősorban helyi vagy nemzeti közösségek számára jöttek létre és az ő érdekeiket szolgálják.

Ez a tanulmány azonban csak néhány iskolai weboldal nyelvi jeleinek elemzésére korlátozódik, így pedig egyáltalán nem szándékozik általánosítani, inkább domináns jelenségeket kiemelni. Elsődleges célja az volt, hogy általános képet nyújtson a vizsgált kisebbségi iskolák honlapjairól nyelvi és szociolingvisztikai szempontból. Talán mélyebb betekintést is nyerhetnénk azáltal, ha interjúorozatot készítenénk az iskolaigazgatókkal, illetve az iskola honlapjaiért felelős munkatársakkal, vagy akár a megyei tanfelügyelőségnél dolgozó oktatási szereplőkkel.

Szakirodalom

BARTHA Csilla–LAIHONEN Petteri–SZABÓ Tamás–Péter

2013 *Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben – Egy új kutatási területről [on-line]* A ProMino honlapja. URL: <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1303-02-bartha-laihonen-szabo.pdf> [2017. április 19.]

BLOMMAERT, Jan–MALY, Ico

2014 *Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study [on-line]*. *Tilburg Papers in Culture Studies Paper 100* V/1. 1–27. A Sealinguist honlapja. URL: sealinguist.wordpress.com [2015. október 25.]

BROWN, Diane-Kara

2012 *The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in Southeastern Estonia*. In: Gorter, Durk–Heiko, F. Martin–Van Mansel, Luk (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 281–299.

- CENOZ, Jasone–GORTER, Durk
2006 Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3. 1. 67–80.
- DAGENAIS, Diane et al.
2009 Linguistic Landscape and Language Awareness. In: Gorter, Durk–Shohamy, Elana (eds.): *Linguistic landscape: expending the scenery*. London, Routledge, 253–270.
- DÉGI, ZSUZSANNA
2012. The linguistic landscape of Miercurea Ciuc (Csíkszereda). *Acta Universitatis Sapientiae. Philologica* 4(2). 341–356.
- ELIEZER, Ben-Rafael
2009 A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In: Gorter, Durk–Shohamy, Elana (eds.): *Linguistic landscape: expending the scenery*. London, Routledge, 40–54.
- GORTER, Durk–SHOHAMY, Elana (eds.)
2009 *Linguistic landscape: expending the scenery*. London, Routledge.
- GORTER, Durk
2006 Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. In: Gorter, Durk (ed.): *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 1–7.
- HUEBNER, Thom
2009 A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. In: Gorter, Durk–Shohamy, Elana (eds.): *Linguistic landscape: expending the scenery*. London, Routledge, 70–87.
- IVKOVIC, Dejan
2007 *Linguistic cyberscape: how virtual society creates and receives multilingual messages*. [online] A Research Gate honlapja. URL: <http://www.researchgate.net/publication/236833972> [2015. október 25.]
- IVKOVIC, Dejan–LOTHERINGTON, Heather
2009 Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6. 1. 17–36.
- LAIHONEN, Petteri
2012 Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* V/3.
2013 Csíkszentdomokosi nyelvi tájkép. *Székelyföld* V/7. 157–177.
- LAIHONEN, Petteri–TÓDOR, Erika-Mária
2015 The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. [on-line] *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. A Taylor & Francis honlapja. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1051943>

LULIC, Emil

2013 Újvidék sétálóutcájának nyelvi tájképe. In: Fedinec Csilla–Szoták Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek VI. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium*

MÁRKU, Anita–HIRES-LÁSZLÓ, Kornélia (szerk.)

2015 *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép*. Ungvár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola.

SCOLLON, Ron–WONG SCOLLON, Suzie

2003 *Discourses in place: language in the material world*. London, Routledge.

SZABÓMIHÁLY, Gizella

2011 *Milyen a dél-szlovákiai nyelvi tájkép? Egy- és kétnyelvű feliratok típusai a magyarok lakta területeken*. Kassa. A 43. Kazinczy Napok alkalmával megtartott előadás.

SZOTÁK, Szilvia

2016 Feliratok, táblák, nyelvi sokszínűség: nyelvi tájkép Burgenlandban. *Acta Humana* V/3. 107–131.

TÓDOR, Erika-Mária

2014 The Hidden curriculum of schoolscapes: overview of the bilingual school context. *Journal of Romanian Literary Studies* V/4.

2014 *Vizuális nyelvhasználat az iskolában*, In: Műhely [on-line]. A Romániai Pedagógusok Szövetségének honlapja. URL: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tel/08todornyelvhasznalat40_51.pdf [2017. április 18.]

**NYELVHASZNÁLATI SZOKÁSOK
ÉS NYELVI SOKSZÍNŰSÉG**

SOCIOLINGUISTIC PRACTICES OF THE HUNGARIAN COMMUNITY IN THE GREATER TORONTO AREA¹

1. Introduction

Canada prides itself in being a multicultural mosaic, a country that commits itself to offering support for different ethnic groups to maintain their cultural and linguistic heritage (Chambers 1998, Burnet & Palmer 1988). The present paper aims to present the sociolinguistic practices of the Hungarian community living in the Greater Toronto Area (GTA), more precisely focusing on their ethnic orientation and use of Hungarian or English in different settings and for different purposes.

2. Demographic data

The reasons for the Hungarian emigration were quite complex. Besides economic and social reasons, politics played an important role as well. Such political events were the two World Wars and the Hungarian Revolution of 1956 (Bakó 1988). In the immigration history of the Hungarians, four major waves can be defined. The first one took place before 1914, when about 8,000 Hungarians arrived to Canada. These immigrants were mainly peasants looking for a better living. The second wave took place between 1925 and 1930, when there were about 26,000 Hungarian immigrants, most of whom were skilled workers and agriculturalists. During the third wave between 1948 and 1952, about 12,000 post-war displaced persons arrived. These immigrants were mainly aristocrats and educated people. The last major wave took place as a result of the defeat of the Hungarian Revolution, which brought about 37,000 Hungarian refugees of mixed social class to Canada between 1956 and 1957 (Dreisziger 1999). Even though the fourth immigration wave provided most of Toronto's Hungarian population, their presence in the Toronto area dates back to 1921 (Patrias 1979).

According to the 2016 census data, there are 348,085 ethnic Hungarians in Canada, out of whom 163,500 live in Ontario and 59,720 in Toronto. Further numbers of interest are that of Hungarians reporting Hungarian to be their mother

1 With the assistance of the Government of Canada/avec l'appui du gouvernement du Canada.

tongue and the number of people using Hungarian as a home language. These numbers are as follows: a total of 64,335 people in Canada reported Hungarian to be their mother tongue, out of whom 38,390 live in Ontario and 12,270 in Toronto. 44,150 Hungarians in Canada reported to use Hungarian at home, out of whom 27,620 live in Ontario and 15,345 in Toronto. The number of those who reported to use Hungarian at home more often than any other language are 10,455 in Canada, 7,000 in Ontario, and 4,650 in Toronto.

3. Hungarian in Toronto

The status of Hungarian in Canada is that of a heritage language. Polinsky and Kagan (2007) define heritage language as one lacking in many aspects (limited vocabulary, deficient morphology and syntax, undeveloped register) compared to the standard language spoken in the homeland. As opposed to this, the Canadian definition of a heritage language does not focus on what it lacks. It is solely defined as a language other than English, French or any of the indigenous languages (Cummins 2005) or a language the speakers of which are individuals with a cultural connection to a language other than English or French, born abroad or within Canada and descended from speakers who learned the language in the homeland and are fluent enough to have a conversation in the language (Harrison 2000).

Hungarian is most predominantly used within the family, at church, and in heritage-language schools. There are eight Hungarian churches in Toronto. The two heritage-language schools provide classes in Hungarian for grades 1 through 8, where students learn Hungarian literature, grammar, history, and geography. The Hungarian Helicon Society in Toronto provides Hungarian classes at the high school level as well as language courses for adults. In addition, Hungarian language courses are also offered at the University of Toronto.

Hungarian is also present in the media. There are several monolingual Hungarian newspapers as well as Hungarian English bilingual magazines printed in Canada (Kanadai Magyarorság, Magyar Élet, Kalejdoszkóp, etc.). In addition, Hungarian radio and TV programmes are also available.

Additional organizations providing opportunities for the Hungarian population to practise their culture and language are the Hungarian Cultural Centre, the Kodály folk-dance ensemble, scouting, the Rákóczi Foundation, the Helikon Society, and many others.

4. Method

The present paper focuses on the Hungarian population living in the GTA for two reasons. First, because the vast majority of the Hungarian population lives in Ontario, within which Toronto has the largest Hungarian immigrant community. Second, the paper does not only focus on Hungarians living in Toronto but on the ones living in the GTA because the Hungarian community does not live in ethnic neighbourhoods in Toronto anymore but also in the suburbs or the surrounding towns and cities as well. However, they belong or used to belong to a Hungarian organization or institution in Toronto.

A number of 41 subjects took part in this research: 12 first-, 17 second-, and 12 third-generation speakers of Hungarian. The assignment of the subjects to the 1st, 2nd, or 3rd generation is done based on the definitions applied by the on-going Heritage Language Variation and Change project (Nagy 2011). Based on this, the criteria for 1st generation is arrival to Canada after the age of 18 and living there for at least 20 years. The children of 1st-generation immigrants who were born in Canada or arrived before the age of 6 are labelled as 2nd generation, while the subjects born in Canada with parents belonging to the 2nd generation are labelled as 3rd generation.

The data collection took place with the help of sociolinguistic interviews and a modified version of the Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary (SHOH) questionnaire, which was originally developed for studying the Hungarian varieties in the countries neighbouring Hungary (see Kontra 2005). The questionnaire contains general and more specific questions concerning language use as well as items eliciting grammaticality judgments. For the purpose of the present study, only questions concerning identity, mother tongue, locus of acquisition, language choice based on interlocutor, and language use in public and private spheres have been examined. The results are presented both globally and across the three generations in order to be able to spot any trends or on-going change concerning their use of Hungarian. As the number of subjects belonging to the three generations differs, the results are shown in percentage for better comparability.

5. Results and discussion

5.1. Identity

Identifying as a member of an ethnic group can be closely connected to willingness to speak the language of the community. Therefore, the first question to be analysed is that of identity. When asked how they would identify themselves, the respondents could choose between the following options: Hungarian, Hungarian-Canadian, Canadian, or something else.

Most subjects identified themselves as Hungarian-Canadian, therefore showing strong connections to both the country of origin as well as the country they live in. Taking a closer look at the three generations, a gradual shift from Hungarian identity to that of Canadian can be noticed. Most 1st-generation respondents identified as Hungarians, whereas 2nd- and 3rd-generation respondents primarily identified as Hungarian-Canadians. Furthermore, more 3rd-generation speakers identified as Canadians than 2nd-generation speakers did.

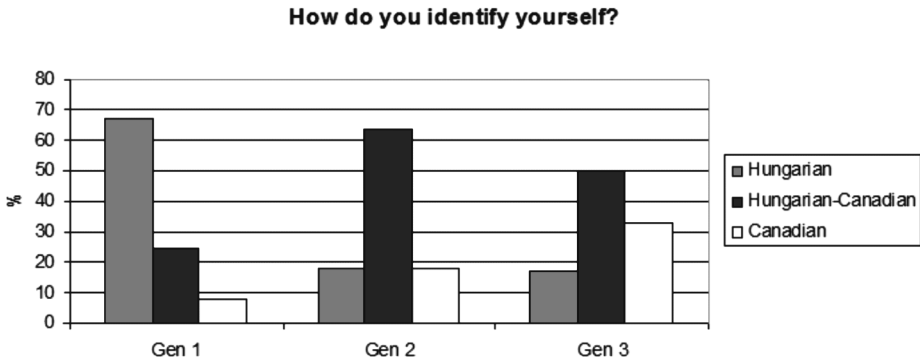


Figure 1. *Choice of identity across the three generations of Hungarian speakers in the GTA*

5.2. Mother tongue

Another important question regarding language is that of mother tongue. When asked about their mother tongue, the respondents could choose between Hungarian, English, or something else. Most Hungarians claimed that Hungarian was their mother tongue. However, some differences across the generations can be noticed. While all 1st-generation speakers declared Hungarian to be their mother tongue, less 2nd- and 3rd-generation speakers claimed the same. Moreover, more 3rd-generation speakers than 2nd-generation speakers regarded English as their mother tongue.

An interesting matter concerning the answers to this question is the definition of a mother tongue. Harrison (2001) defines mother tongue as the language that one learns as the first language during childhood and still understands at the time of data collection. Based on the fact that some of the respondents pointed out that even though their mother tongue was Hungarian, English was the preferred language, one can assume that mother tongue for 2nd- and 3rd-generation speakers is not necessarily the first language learnt but also the language they use most confidently.

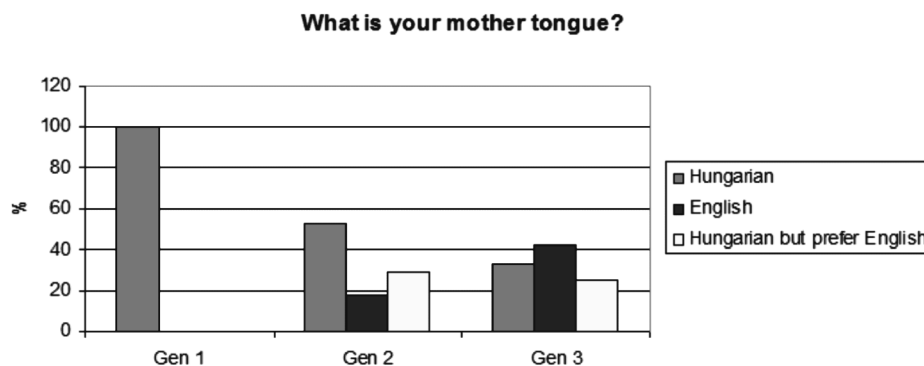


Figure 2. *Choice of mother tongue across the three generations of Hungarian speakers in the GTA*

5.3. Locus of acquisition of Hungarian

The question of where they learnt Hungarian is mainly important from the point of view of 2nd- and 3rd-generation speakers. Here the respondents could give multiple answers (from parents, grandparents, at school, church, scouting, elsewhere, or any combination of these). As shown in *Figure 3*, the most important loci of acquisition of Hungarian are the family (parents) and the school (named in total by 98% and 46% of the respondents respectively). These two sources seem to play the most important role in the transmission of Hungarian as a heritage language from one generation to the other. This coincides with Campbell Christian's suggestion (2003. 17.) that the family and the school are the most essential sources of heritage language input in the case of immigrant children.

It is important to mention that school as a source of learning Hungarian in this context is to be understood as a Hungarian heritage-language school. Understandably, for first-generation speakers (i.e. immigrants), learning Hungarian at school meant doing so back in their old country. Besides the family and the heritage-language school, other sources of learning Hungarian worth mentioning are the church and scouting, both of which play an important role in preserving the Hungarian culture and language.

In this case, no major differences across the generations could be noticed. This is mainly due to the fact that both 2nd- and 3rd-generation speakers learn Hungarian primarily at home and later at school, and, even though other institutions may also provide an opportunity for learning or preserving the language, they do not have such a predominant role in passing down the heritage language.

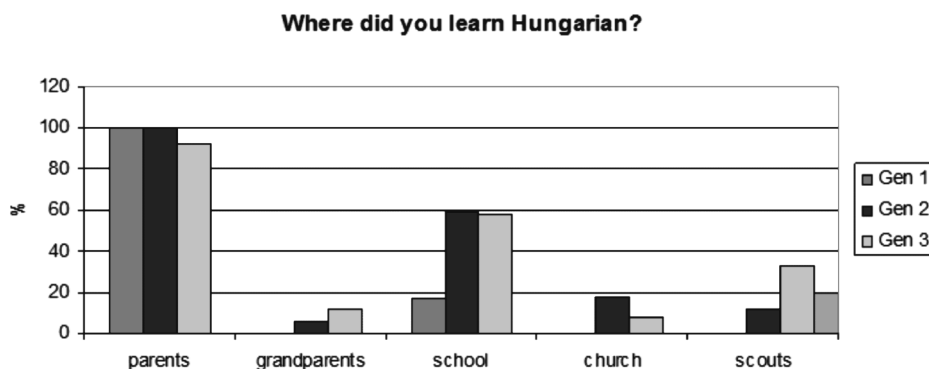


Figure 3. *Cross-generational data regarding the main sources of learning Hungarian*

5.4. Language choice based on interlocutors

In the following section, the respondents' language choice based on interlocutors will be analysed. They were asked what language(s) they used in their interpersonal communication, more specifically when talking to their parents, grandparents, siblings, children, spouse, friends, and neighbours. Again, multiple responses were possible.

The overall results show that the respondents use Hungarian most often when talking to their parents or grandparents. This is understandable since grandparents are less likely to speak English and even if they do, they are more comfortable speaking Hungarian. This also proves that the parents and grandparents are not only a source for learning the heritage language, but they play an important role in preserving it through communicating in Hungarian.

Both English and Hungarian are mainly used in communication with friends. The explanation for this is that the respondents either have both English- and Hungarian-speaking friend or that they use both languages during communication with Hungarian-speaking friends.

Within the family, some interesting trends can be noticed. The choice of language for communicating with the spouse depends on the nationality of the spouse; therefore, the choice of only English appears. However, that Hungarian is mainly the home language is shown by the fact that the spouses speak to each other mostly in Hungarian or in both languages. Furthermore, none of the respondents seem to speak only English to their children, but they did admit using both languages rather than only Hungarian. However, use of only English appears in the case of communicating with siblings, even though the overall results show that most of the respondents claim to speak either only Hungarian or both English and Hungarian to their siblings.

It seems that the respondents mainly use Hungarian or both languages in communicating with members of older generations (parents, grandparents) or those of younger generations (children), but a preference for English or both languages arises in the case of communication with members of the same age-group (friends, siblings).

The language of communication with the neighbours seems to be only English with the few exceptions who might have Hungarian neighbours and therefore use both languages.

Which languages do you use when speaking to... ?

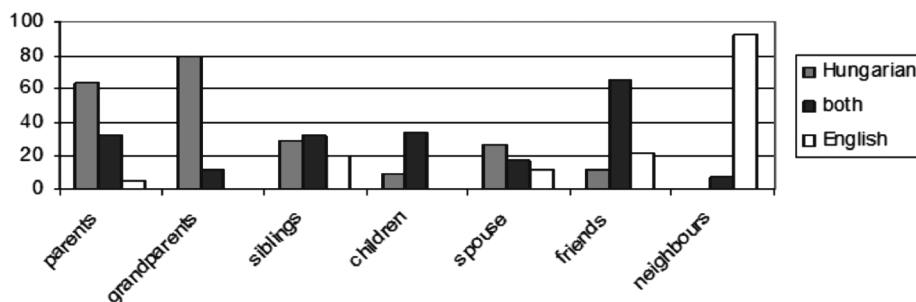


Figure 4. *The overall responses to language choice based on interlocutors*

What language do you use when speaking to your parents?

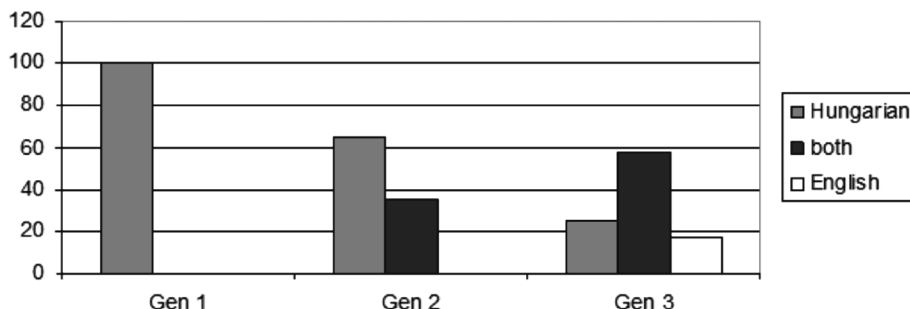


Figure 5. *Cross-generational data on choice of language when talking to parents*

In the following section, the most important cross-generational differences in language choice based on interlocutors will be presented. A clear shift from Hungarian to English can be noticed in the language choice for communicating with parents. First-generation speakers solely communicate in Hungarian to their parents, which is understandable since they do not speak English. However,

second-generation speakers who can choose from two languages to communicate with their parents already use both English and Hungarian even though Hungarian is still the main language of communication for them. On the other hand, most third-generation speakers use both languages for communication with their parents, and some of them only use English.

As already mentioned, use of either languages, or only English for communication with same age-groups, seems to be the norm. In fact, only 1st-generation speakers claimed to speak only Hungarian to their siblings or friends, but none of the 2nd- or 3rd-generation speakers did, except for one 3rd-generation respondent whose younger sibling only knew Hungarian, therefore being the only option for communication. The most visible differences across the generations can be noticed regarding the choice of language of communication with friends. A clear shift towards English can be noticed in this case. 1st-generation speakers predominantly use both languages to communicate with their friends; however, a considerable number of them still use only Hungarian for this purpose. On the other hand, none of the 2nd- or 3rd-generation speakers use only Hungarian to communicate with their friends even if they are speakers of Hungarian as well. Furthermore, 3rd-generation speakers are more likely to talk to their friends only in English than the 2nd-generation speakers. This could be either because their friends are less likely to speak Hungarian or because they feel more comfortable talking in English rather than in Hungarian. Either way, Hungarian seems to lose ground over time.

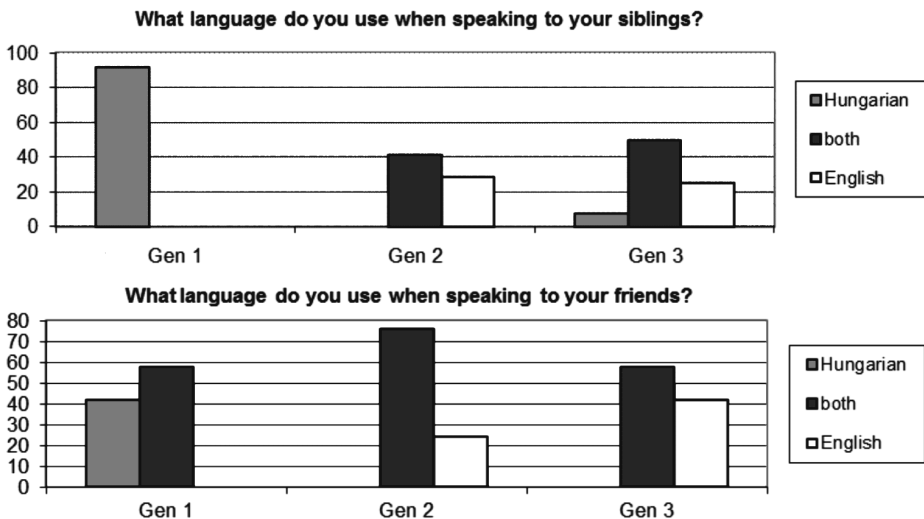


Figure 6. *Cross-generational data on choice of language when talking to siblings and friends*

Another loss of domain can be noticed in the case of communication with the spouse or the children. Although due to the age factor here only the first two generations can be compared, it can be noticed that less 2nd-generation speakers choose to speak only Hungarian to their spouse or children than their 1st-generation counterparts do. Moreover, the preferred language of communication with the spouse in the case of 2nd-generation speakers is only English (29%), while both languages (18%) and only Hungarian is the least preferred (6%) language choice.

5.5. Language choice in the private spheres

In the following section, language choice in the private spheres will be analysed. The respondents were asked what languages they used for prayer, counting, swearing, thinking, and talking to animals. This is important because their choice is solely dependent on themselves and not on external factors such as the languages their communication partners speak. The overall results presented in *Figure 7* show that the use of only Hungarian seems to be the most predominant for the purpose of prayer. The reason for this is probably because prayers are usually taught during childhood, a time when Hungarian is the most predominant language in their lives. On the other hand, English only is the principal language choice for counting. An explanation for this could be that counting can be linked to learning institutions the language of which is English. Most Hungarians claimed to use both languages most often for thinking, swearing, and talking to animals. It needs to be pointed out that even 1st-generation speakers claimed to predominantly think in both languages. This can be interpreted as a sign of integration into the Canadian society, where they are surrounded by English, but they not only use this language out of necessity, but it has also become an integral part of their lives.

A clear shift towards the majority language can be noticed in the language choice for counting, talking to animals, and thinking. An equal number of 1st-generation respondents claimed to only count in Hungarian or in both languages, only a few 2nd-generation speakers claimed to count in Hungarian and none of the 3rd-generation speakers claimed to use Hungarian for this purpose. On the other hand, nearly the same number of 2nd-generation speakers claimed to use both languages or only English for counting, whereas most 3rd-generation speakers claimed to use only English for this purpose.

Similarly, less 2nd-generation speakers claimed to speak to animals only in Hungarian than 1st-generation speakers did, and no 3rd-generation speaker claimed to talk to animals only in Hungarian. Both 2nd- and 3rd-generation speakers tend to predominantly use both languages when talking to animals.

In the case of language choice for thinking, only two 1st-generation speakers and one 3rd-generation speaker claimed to only think in Hungarian; thus, all the respondents mainly use both languages for this purpose. However, the shift

towards English can be noticed through the fact that none of the 1st-generation respondents reported to only think in English, while almost half of both the 2nd- and 3rd-generation speakers claimed to think only in English.

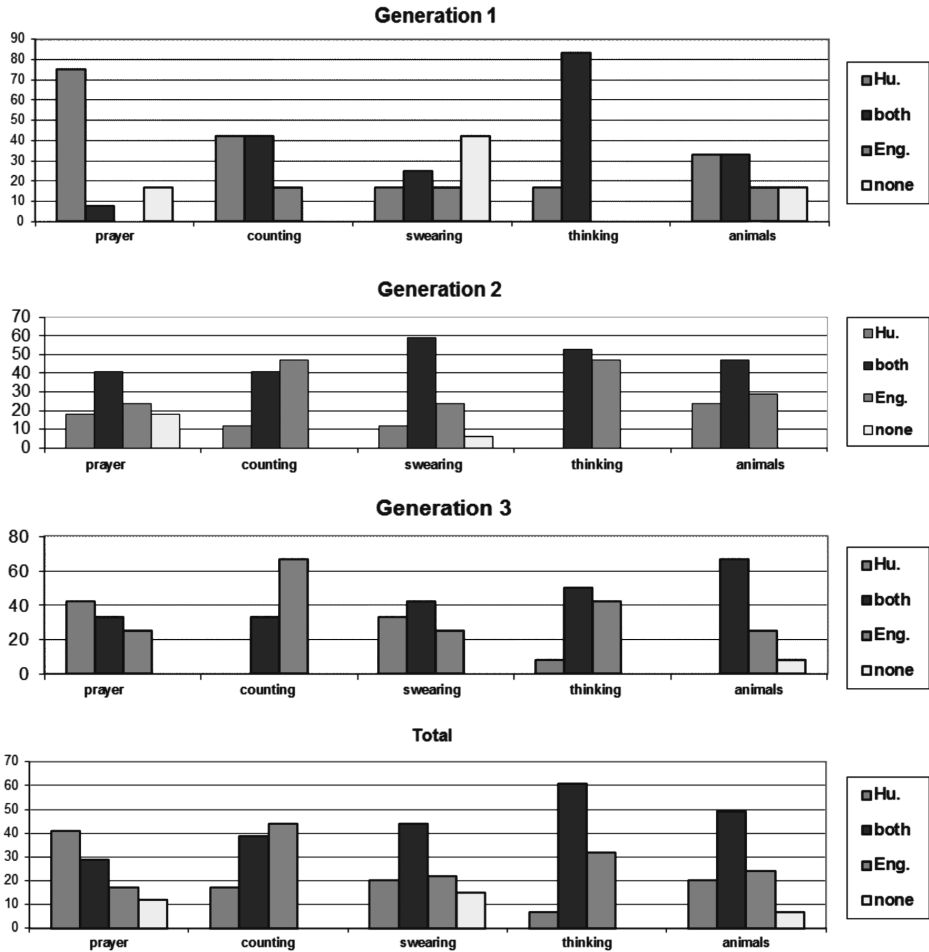


Figure 7. Data on choice of language in the private spheres

A positive tendency towards more use of only Hungarian can be noticed in the case of prayer, and swearing, where more 3rd-generation speakers claimed to use only Hungarian for these purposes than 2nd-generation speakers did. Whether this is of importance from the point of view of the future of Hungarian in Canada is difficult to say yet.

5.6. Language choice in the public spheres

After analysing the language choices in the private spheres, the attention will be directed to the use of Hungarian in the public spheres. Since English is one of the official languages of Canada, it surely dominates the language choice in the public spheres. Therefore, the main question here is directed towards the specific public places where Hungarian is used by the respondents in the GTA and whether they use Hungarian more or less often in these places in the present than they did in the past. Thus, it will be clear whether Hungarian is losing domains of language use in the public sphere or not.

The results presented in *Figure 8* show that overall Hungarian is spoken in the church, in stores, restaurants, at work, and in the various Hungarian organizations, out of which the church and the Hungarian organizations are the most prevalent public places where the heritage language is used. Generally, the respondents seem to use Hungarian slightly less in all the above mentioned public places in the present than they did so in the past.

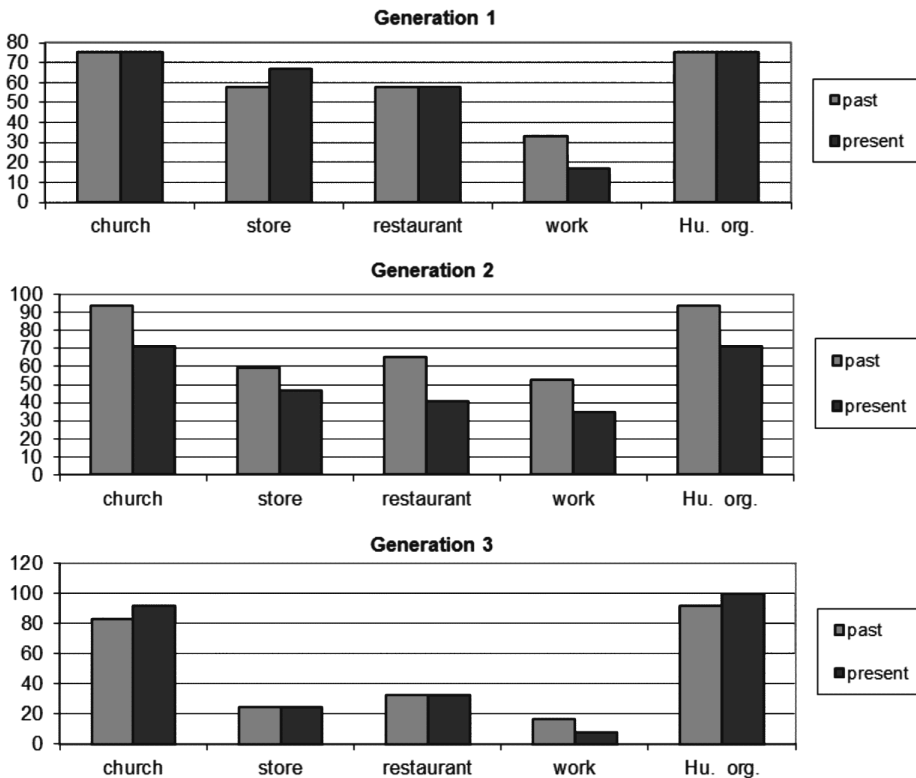


Figure 8. Cross-generational data on use of Hungarian in public settings

Analysing the results across the generations, a slight decline in using Hungarian in these public spheres can be noticed. Less 3rd-generation speakers use Hungarian in stores and restaurants or at work than speakers of 1st and 2nd generations. Also, while 1st-generation speakers tend to use the heritage language more or less as frequently in the present as in the past, 2nd-generation speakers tend to use it less frequently than they used to. However, an interesting remark can be made in the case of 3rd-generation speakers, who claim to use Hungarian in church and in the Hungarian organizations slightly more often at present than in the past. Based on data from the sociolinguistic interviews, this is probably due to the fact that they have reconnected with their heritage culture and have become more active members of the Hungarian church or the various Hungarian organizations such as the Kodály folk-dance ensemble or scouting. Whether this positive tendency becomes the rule for 3rd-generation speakers or not remains to be seen in the future.

6. Conclusions

The main focus of this paper was to provide a macro-sociolinguistic analysis of the Hungarian community in the GTA, Canada. After a concise presentation of demographic data and sociocultural background, the answers to selected questions from the Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary questionnaire were presented and discussed.

It was observed that the family and the heritage-language schools play an important role in passing down Hungarian as a heritage language in the GTA. Furthermore, Hungarian seems to be constrained to the private sphere, being used in communication with friends and family as opposed to English, which is used in the public sphere, that is, in communication with neighbours or at work.

Based on the cross-generational analysis of the data, it can be concluded that even though Hungarian as a heritage language is actively used even among 3rd-generation speakers, a shift towards the majority language can be observed through loss of domains of heritage language use. 2nd- and 3rd-generation speakers show a shifting tendency towards identifying as Canadians rather than Hungarians. Moreover, they are more likely to use only English or both English and Hungarian even if their interlocutors speak Hungarian as well. A shift towards English could also be observed in the private spheres where 2nd- and 3rd-generation speakers were more likely to use English than Hungarian when counting, thinking, or talking to animals. Thus, it can be argued that a three-generational language shift is in progress in the Hungarian community of the GTA. This follows the pattern of most current immigrant varieties throughout North America, as suggested – among others – by Fishman (1966, 1991), Paulston (1981), and Veltman (1983).

However, some reverse trends have also been observed, where more 3rd-generation than 2nd-generation speakers reported to use Hungarian in some private spheres. Furthermore, 3rd-generation speakers also reported to use Hungarian more often in the present than they used to in the past in the Hungarian church or in the various Hungarian organizations. A reproduction of this research at a later date or a longitudinal study could shed some light on whether the language shift from Hungarian to English could be stopped or reversed in this ethnic community.

Bibliography

BAKÓ, Ferenc

1988 *Kanadai magyarok* [Canadian Hungarians]. Budapest, Gondolat.

BURNET, Jean R.–PALMER, Howard

1988 “*Coming Canadians*”. *An Introduction to a History of Canada’s Peoples*. Toronto, McClelland and Stewart.

CAMPBELL, Russ–CHRISTIAN, Donna

2003 Directions in research. Intergenerational transmission of heritage languages. *Heritage Language Journal*. 1: 1–44.

CHAMBERS, Jack K.

1998 English: Canadian varieties. In: Edwards, John (ed.): *Language in Canada*. Cambridge, CUP, 252–272.

DATA TABLES

2016 *Census, Statistics Canada*. URL: <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/index-eng.cfm> [30 October 2017].

DREISZIGER, Nándor

1999 The Hungarians. In: *Encyclopedia of Canadian ethnic groups*. Toronto, University of Toronto Press, 660–74.

FISHMAN, Joshua A.

1966 *Language loyalty in the United States*. The Hague, Mouton.

1991 *Reversing language shift*. Clevedon, Multilingual Matters.

HARRISON, Brian

2001 Passing on the language: Heritage language diversity in Canada. *Canadian social trends*. 58: 14–19. URL: <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2000002/article/5165-eng.pdf> [30 October 2017].

KONTRA, Miklós

2005 Contextualizing the Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary project. In: Fenyvesi, Anna (ed.): *Hungarian Language Contact Outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam–Philadelphia, Benjamins, 29–45.

NAGY, Naomi

2011 *Heritage Language Variation and Change in Toronto project*. URL: http://projects.chass.utoronto.ca/ngn/HLVC/1_2_languages.php [30 October 2017].

PATRIAS, Carmela

1979–80 Hungarian Immigration to Canada before the Second World War. *Polyphony. The Bulletin of the Multicultural History Society of Ontario*. II/2–3: 17–45.

PAULSTON, Christina Bratt

1981 Bilingualism and education. In: Ferguson, Charles–Brice Heath, Shirley (eds.): *Language in the USA*. Cambridge, CUP, 469–485.

POLINSKY, Mara–KAGAN, Olga

2007 Heritage Languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*. 1.5: 368–395.

VELTMAN, Calvin

1983 *Language shift in the United States*. The Hague, Mouton.

A SPONTÁN BESZÉD NÉHÁNY ASPEKTUSA KÉTNYELVŰ KISISKOLÁSOKNÁL

1. Bevezető

A kétnyelvű környezet velejárója, hogy a gyermekekre már a kezdetektől vagy igen korán két nyelv hat. Ha a családban két nyelven beszélnek, és a gyermekkel következetesen használják mindkét nyelvet, akkor ezeket folyékonyan fogja tudni használni. Azok a gyermekek is kétnyelvűvé válnak, akik korai életszakaszban, intézményesített módon ismerik meg a második nyelvet. Így az általam kutatott régióban, Romániában az iskolába kerülő magyar gyermekek többsége az iskolába lépés pillanatában már kétnyelvű.

A kétnyelvűek nem alkotnak homogén csoportot, különböznek egymástól a nyelvtudás szintje, az elsajátítás ideje és módja, illetve a nyelvek iránti elköteleződés, az érzelmi bevonódás szempontjából (Polonyi–Kovács 2005). A kétnyelvűség meghatározásában támaszkodhatunk a François Grosjean (1992. 51.) által megfogalmazottakra: „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek a mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is.” Ma már közismert és elfogadott az a tény, hogy az anyanyelv elsajátítása korai kétnyelvűek esetén ugyanazt az utat követi, mint az egynyelvűeknél (De Houwer 2002). A sajátos nyelvi környezet azonban befolyásolhatja az anyanyelvi mechanizmusaik fejlődését (Imre 2005), kiváltképpen akkor, ha nem kiegyensúlyozott a két nyelvből származó input, ha következtelen a vegyes családban élő gyermekek nyelvi fejlesztése, vagy ha egynyelvű családban élő gyermek váratlanul kerül olyan iskoláztatási helyzetbe, amikor csak egy másik nyelvet, a környezeti nyelvet használhatja.

Az anyanyelv elsajátítása során a gyermek előbb a hangzó nyelvvel ismerkedik. A hangzó nyelv elsajátítása két folyamatot foglal magába: a beszédfeldolgozási folyamat a hangzó beszéd észlelését és megértését jelenti, míg a beszédprodukción az önálló megnyilatkozások létrehozását. Mind a beszédfeldolgozásban, mind a beszédprodukciónban kiemelkedően fontos szerepe van a mentális lexikon működésének (Gósy 2005). A fejlett mentális lexikon azonban még nem elegendő sem a beszédfeldolgozásban, sem a spontán megnyilatkozások létrehozásában. A levelti beszédprodukcións modell szerint ez utóbbi mechanizmus több részfolyamatból áll. A fogalmi előkészítő szinten az üzenet generálása történik,

az átalakító rendszer gondoskodik a grammatikai és fonológiai kódolásról. Ez áll közvetlen kapcsolatban a mentális lexikonnal, ahonnan a megfelelő nyelvi elemek aktiválódnak. Az artikulátor a belső beszéd meghangosítása a beszédszervek segítségével, míg a hallási és a beszédmegértési rendszer segíti a beszélőt az önellenőrzésben (Levelt 1989). A spontán beszéd nagyfokú mentális erőfeszítést igényel az egyéntől, ugyanis az egyes részfolyamatok egyidejűleg mennek végbe (Neuberger 2014). Ebből adódóan számos „hibázási” lehetőség van. Ezekhez tartoznak a megakadásjelenségek is. A megakadások a megnyilatkozás folyamatát megtörő megtorpanások, melyek a beszédprodukciónak bármelyik szintjén keletkezhetnek. Gósy Mária többféle meghatározást ad a megakadásjelenségek magyarázatára: 1. „azok a folyamatos beszédet megtörő jelenségek, amelyek az elhangzottak tartalmához nem járulnak hozzá”, 2. a spontán beszédben előforduló hibák gyűjtőfogalma, 3. „a beszélő beszédtervezési és beszéd kivitelezési bizonytalanságainak valamennyi megjelenési formáját tartalmazza” (Gósy 2005. 96.).

A folyamatot tovább nehezítheti, ha az egyénnek két nyelv elemeiből, két mentális lexikonból kell választania gondolatainak megformálása során. Levelt (id. Felhősi 2005. 201.) egy ellenőrző mechanizmust feltételez, amely összeveti a kiválasztott egységnek, valamint a beszélő szándékának megfelelő nyelvet, és össze nem illés esetén hibát jelez. Vannak olyan álláspontok, melyek szerint gátló folyamatok lépnek működésbe, és ezek letiltják azoknak a sémáknak az aktiválódását, amelyek nem a megfelelő nyelvhez kötődnek. Az aktívabb lexikai egységekre erősebb gátlás irányul (Costa–Santesteban 2004). A nyelvek közötti váltást a bal félteke prefrontális kérgi mechanizmusai és a Broca-terület biztosítja. A megfelelő nyelvi séma kiválasztása időigényes, a nem használt nyelv gátlása pedig energiatöbblet kifejtését jelenti (Felhősi 2005; Vargha 2010). A váltási mechanizmus több szakasz segítségével írható le: a domináns nyelv lexikonja könnyebben hozzáférhető, ami a másodnyelvhasználatot nehezíti, ezért a személy erőteljesebb gátlást alkalmaz. Ezt követően a domináns nyelv újbóli használatakor a lexikon már nehezebben hozzáférhető (Kovács–Téglás 2005; Kovács 2014).

Több egy- és kétnyelvű gyermekekkel foglalkozó, a beszéd valamely folyamatát (beszédfeldolgozást, mentális lexikont, spontán beszédet) vizsgáló kutatást ismerünk (Gósy 2000; Vančoné Kremmer 2002; Imre 2005; Gósy–Horváth 2006; Navracscics 2007; Bakk–Miklósi 2009; Kajcsa 2011; Bóna 2014; Neuberger 2014). Magyar–román kétnyelvű gyermekek spontánbeszéd-elemzésére, a spontán beszéd fejlettségének összefüggéseire, a megakadásjelenségek vizsgálatára vonatkozó átfogó kutatásra korábban még nem került sor. A beszéddel kapcsolatos mechanizmusok megfelelő működése elengedhetetlen követelmény az iskolai sikerességben, ezért is lényeges ezen folyamatok ismerete kétnyelvű tanulók esetében is.

2. Kutatási célok, kérdések és hipotézisek

A kutatás célja a nagyváradi (Partium régió) kétnyelvű kisiskolás gyermekek spontán beszédének megismerése, különös tekintettel a megakadásjelenségekre. A vizsgálat az alsó tagozatosok minden évfolyamáról veszi adatközlőit, így az életkori sajátosságokra vonatkozó következtetések megfogalmazására is vállalkozik.

A kutatásban a következő kérdésekre keresem a választ: 1. Hogyan változnak a megakadásjelenségek a csoportok szintjén és az életkor függvényében? 2. Milyen összefüggések mutatkoznak meg a tanulók beszédének időtartama, a tannyelv, valamint a szülők nemzetiségi hovatartozása alapján kialakított csoportok szerint? Milyen összefüggések mutatkoznak meg a tanulók beszédének időtartama és az életkor alapján? Hipotéziseim a következők: 1. A spontán beszéd különböző folyamataiban mérhető különbségek vannak a különböző csoportoknál és az életkori csoportok szerint. 2. A megakadásjelenségek közül a néma szünet és a hezitáció lesznek a leggyakoribb jelenségek, az életkor előrehaladtával „színesebbé” válik a hibázások típusa. 3. Minden életkori csoportban a magyar osztályban tanuló, magyar gyermekekre jellemzőbb a kevesebb megakadás.

3. Adatközlők, vizsgálat, módszer

A kutatást Romániában, Nagyváradon végeztem hét iskolában. Ezek között volt teljesen magyar tannyelvű iskola és vegyes tannyelvű is. A tanulókat három csoportba soroltam, mind a három csoportban lévő gyermekeket kétnyelvűeknek tekinthetjük, azonban ők a kétnyelvűség különböző fokán állnak abból kifolyólag, hogy különböző tannyelvű osztályokba (magyar vagy román) és nyelviileg különböző családokban (egynyelvű magyar, magyar–román vegyes) élnek. A magyar tannyelvű osztályokban két csoportot alakítottam ki: magyar–román családból származó gyermekeket, majd az ő számukhoz igazodva magyar–magyar családból származó gyermekeket is választottam. A román tagozatra járó tanulóknál egy csoport volt: magyar–román családban élők. Minden vizsgált gyermek esetében kritérium volt, hogy ép intelligenciájú, ép hallású legyen. A tesztelést összesen 90 tanulóval végeztem el, mind a három csoportban 30 gyermek volt.

Az adatközlőim között 57 fiú és 33 lány volt. Életkorukat tekintve 18-an 7 évesek, 23-an 8 évesek, 9 éves volt 25 gyermek, 10 éves pedig 24. Az átlagéletkor 8 év és 8 hónap. A szülők között 80 magyar és 10 román nemzetiségű anya volt, valamint 69 magyar és 21 román apa.

A spontán beszéd vizsgálata során arra kértem a gyermekeket, hogy egy vakációs élményükről számoljanak be, de bármilyen más szabadon választott témát elfogadtam, ha a gyermek szabadon más témáról kezdett beszélni. Időkorlátot nem határoztam meg, a gyermekek addig beszélhettek, amíg kedvük volt. Ha a gyermek hamar befejezte a mondanivalóját, további kérdések megfogalmazásával segítet-

tem a hosszabb hanganyag létrehozását, illetve ha azt láttam, hogy az eredeti téma problémát jelent a gyermek számára, kérdéseimmel más irányba tereltem a beszélgetést, így a hangfelvételek egy része az iskola utáni szabadidős tevékenységekről, rajzfilmek vagy filmek bemutatásáról, esetleg hobbi, sportolási tevékenységek leírásáról szól. A spontánbeszéd-felvételek nyelve a magyar volt, a feladathoz kapcsolódó utasítás és a produkció során elhangzott kérdések szintén magyar nyelven történtek akkor is, ha a gyermek beszéd közben a román nyelvre váltott.

A hanganyagokat a BEA-adatbázis hagyományos lejegyzési stratégiáit alkalmazva, Word dokumentumban jegyeztem le (l. Gósy et al. 2012; Gyarmathy et al. 2014). Ez a fajta lejegyzés egy elsődleges anyagot biztosít, amely helyesírással történik, de központozás nélkül; jelöli a szüneteket és a megakadásjelenségeket. Az adatok statisztikai elemzése az SPSS 17.0 szoftverrel készült (95%-os konfidenciaintervallumon), egytényezős variancianalízist (ANOVA), Tukey-féle post hoc tesztet alkalmaztam.

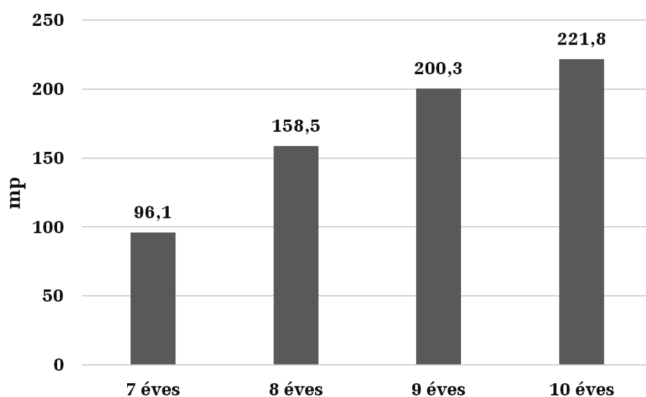
4. Eredmények

4.1. A beszédidő eredményei

A spontánbeszéd-felvétel teljes hanganyagának hossza 262 perc (4,36 óra) volt. Ebből a 90 adatközlő gyermek spontán beszédének hossza 191 perc, azaz 3,18 óra. A legrövidebb szöveg 50 másodperces volt, ez nem tartalmazza a kísérletvezető megszólalásait az adott gyermek hangfelvételének során. Hasonlóan ehhez, a leghosszabb szöveg, melyet csak az adatközlőtől rögzítettem, 521 mp-es (8 perc, 41 mp). Az átlagos beszéd tartam 175 mp-es (2 perc, 55 mp) volt. A beszédidő tekintetében igen magas szórással számolhatunk, 87 mp-cel.

A kétnyelvűségi csoportokban a következő beszédidőket mértem: a magyar tagozatra járó, magyar családban élő gyermekek csoportjának átlagos beszédideje 176,2 mp, azaz 2 perc és 46 mp. A legrövidebb beszédidő 54 mp-es, míg a leghosszabb 414 mp (6 perc és 54 mp). A magyar tagozatra járó és vegyes családból származó gyermekek átlagos beszédideje 176,4 mp (2 perc, 47 mp) volt. Itt a legrövidebb beszédidő 77 mp (1 perc, 17 mp), míg a leghosszabb 521 mp (8 perc, 41 mp). A román tagozatra járó és magyar családban élő gyermekek esetében az átlagos beszélési idő 170,1 mp (2 perc, 41 mp) volt. A legkevesebbet beszélő gyermek mindössze 50 mp-ig tartotta magánál a szót, míg a leghosszabb beszédidő 360 mp, azaz éppen 6 perc volt. Az eredmények alapján látható, hogy bár az átlagértékekben nincsenek nagy eltérések, a spontán beszédben azok a gyermekek mutatták a leggyengébb eredményt, akik román tagozatra járnak, de magyar családból származnak. Az alacsonyabb beszédkezdés ennél a csoportnál abból is látszik, hogy mind a minimum, mind a maximum értékeknél az ebbe a csoportba tartozó gyermekek eredményei voltak a legalacsonyabbak.

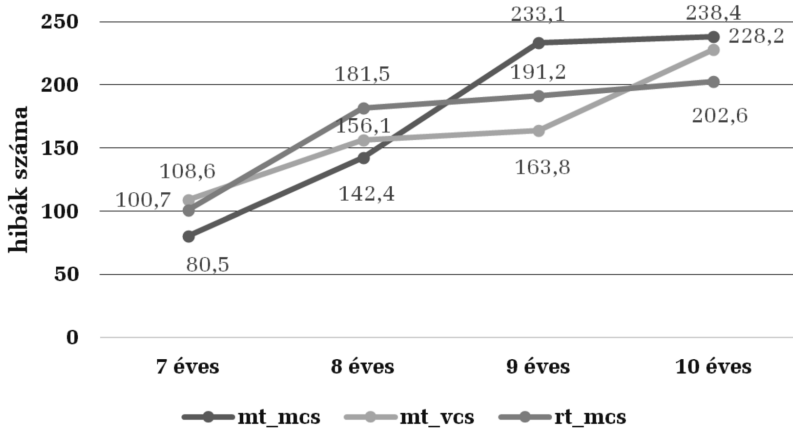
Az életkorok szerinti csoportokban (lásd 1. ábra) a 7 éves gyermekek átlagosan 96,1 mp-et (1 perc, 36 mp) beszéltek. A leggyengébb teljesítmény 50 mp-es volt, a legjobb pedig 185 mp (3 perc és 5 mp). A 8 évesek korcsoportjában az átlagos teljesítmény 158,5 mp volt. Itt a minimális beszéddidő 60 mp, a maximális teljesítmény 360 mp, azaz 6 perc volt. A 9 évesek korcsoportjában az átlagos beszéddidő 200,3 mp (3 perc, 20 mp). A legrosszabb teljesítmény ebben a csoportban 80 mp-es (1 perc, 20 mp), míg a legjobb 414 mp (6 perc, 54 mp). A 10 évesek átlagos beszéddideje 221,8 mp-es (3 perc, 20 mp) volt. A legrosszabb teljesítmény 110 mp-es (1 perc, 50 mp), a maximális érték 521 mp (8 perc, 41 mp). Az egytényezős ANOVA is szignifikáns eltéréseket mutat: $F(3,89) = 10,893$, $p < 0,00$.



Forrás: saját készítésű ábra

1. ábra. Átlagos beszéddidő életkoronként

Érdekes összefüggéseket tárhat fel, ha az életkori és a tannyelv-családtípus alapján kialakított csoportok eredményeit együtt vizsgáljuk (lásd 2. ábra). A legnagyobb fejlődést a magyar tagozatra járó, magyar családban élő gyermekek mutatják. Náluk 80,5 mp-ről 10 éves korra 238,4 mp-re ugrik, így bár 7 évesen ennek a csoportnak az átlagos beszéddideje a legalacsonyabb, a 10 éves csoport a legjobb eredményeket mutatja. A magyar tagozatra járó, vegyes családban élő gyermekek és a román tagozatra járó magyar családban élő gyermekek eredményei 7 évesen közel azonosak, majd a román tagozatra járó magyar gyermekek mutatnak jobb eredményt, 9 és 10 éves kor körül egy igen szembevető változás van a két csoport esetében. A magyarul tanuló és vegyes családból származó gyermekek átlagos eredménye 9 évesen 163,8, míg 10 évesen megközelíti a magyarul tanuló és magyar családból származó gyermekek csoportját 228,2-es átlageredménnyel. Ehhez képest a románul tanuló és magyar családban élő gyermekek eredményei már 8 éves kortól szinte azonosak: 8 évesen 181,5 mp-es, 9 évesen 191,2 és 10 évesen 202,6. Mindez azt mutatja, hogy ez utóbbi csoport beszédkedve és magyar beszédprodukciós készsége a legalacsonyabb, amikor az alsó tagozatot elhagyják.

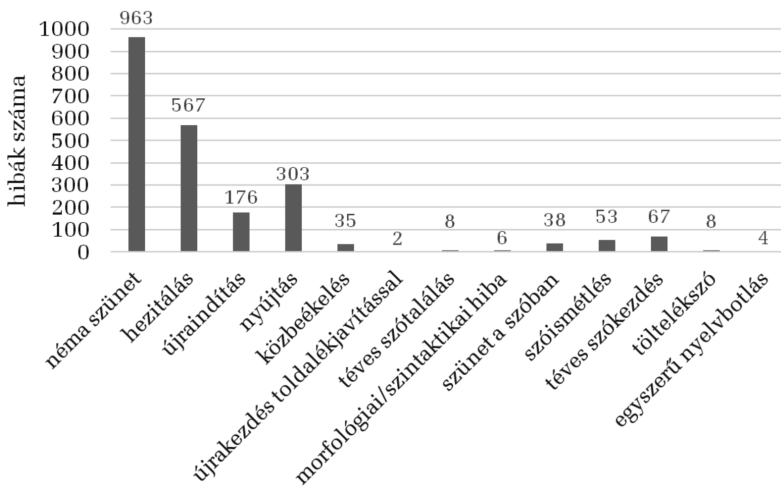


Forrás: saját készítésű ábra

2. ábra. Beszédidő az életkorok és a tannyelv-családtípus alapján létrehozott csoportok szerint

4.2. A megakadásjelenségek eredményei

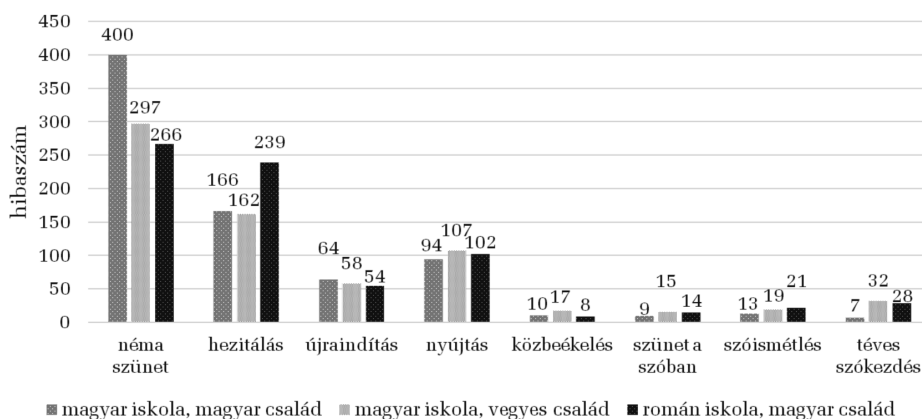
Az adatközlők összesen 2230 hibát vétettek a rögzített hanganyagban. Átlagos hibaszámuk 24,77. A legjellemzőbb hibatípus a néma szünet volt, ez az adatközlők teljes hanganyagában 963-szor fordult elő. Ezt követték a hezitálás, 567 hibázással és a nyújtás 303-mal (lásd 3. ábra).



Forrás: saját készítésű ábra

3. ábra. Megakadásjelenségek száma a teljes csoportban

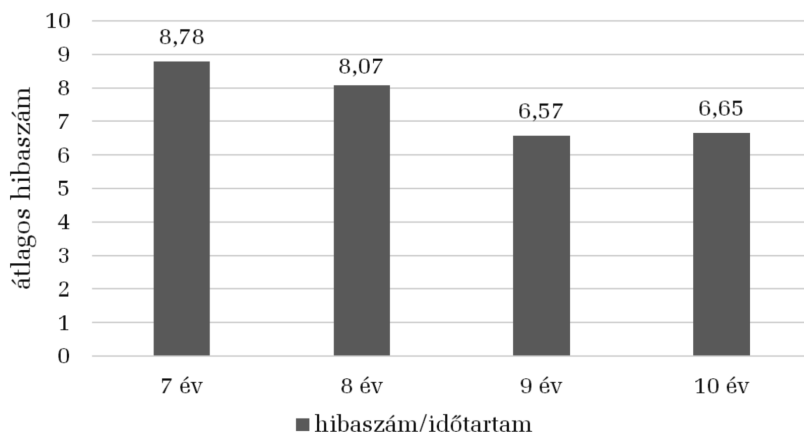
A kétnyelvűségi csoportok eredményei azt mutatják, hogy a magyar iskolába járó, magyar gyermekek hibázásai jellemzően a néma szünet típusúak, ők tehát inkább választják azt a stratégiát, hogy abbahagyják a beszédet, amíg megtervezik a következő mondataikat, míg a másik két csoport esetében jellemzőbb a nyújtás és részben a hezitálás is. Bár minden csoport kisebb arányban követi el a téves szókezdés és a szóismétlés hibatípusokat, ezekben is jellemzően a magyar tannyelven tanuló, vegyes családban élő gyermekek és a románul tanuló, egynyelvű családból származó gyermekek hibáznak (lásd 4. ábra). A magyar tagozaton tanuló, egynyelvű családban élő gyermekek átlagos hibázási pontszáma 25,7, a magyar tagozatos és vegyes családból jövő gyermekeké 23,9. A román tannyelvű osztályban tanuló, magyar családban élő gyermekek átlagos hibázási aránya 24,7 volt.



Forrás: saját készítésű ábra

4. ábra. A megakadásjelenségek száma a csoportok szerint

Az életkori átlagos hibaszám az évek előrehaladásával növekszik, ami nem a gyengébb teljesítményt, hanem sokkal inkább azt mutatja, hogy az idősebb gyermekek hosszabban beszéltek. Éppen ezért az átlagok megadása során a hibaszámot osztottam a beszédidővel, és így kaptam meg a voltaképpeni életkoronkénti eloszlást a hibázásokban. Ez alapján a 7 évesek 8,7 hibát vétének a beszédidő alatt, a 8 évesek 8-at, a 9 évesek 6,5-ször hibáznak, míg a 10 évesek 6,6-szor (lásd 5. ábra). A hibázások száma is szignifikáns különbségeket mutat az életkori csoportokban: $F(3,89) = 12,152$, $p < 0,00$.



Forrás: saját készítésű ábra

5. ábra. A megakadásjelenségek száma az életkorok szerint

5. Következtetések

A kutatásban megfogalmazott hipotézisem szerint a spontán beszéd különböző folyamataiban mérhető különbségek vannak a családi háttér és a tannyelv szerint kialakított csoportok és az életkorok szerint. Ezek közül a folyamatok közül jelen tanulmányban a beszédidőre és megakadásjelenségekre volt alkalman kitérni. Az eredmények az első hipotézisemet részben támasztják alá, ugyanis a tannyelv-családtípus szerinti csoportok között szignifikáns különbségeket sem a beszédidő hosszában, sem a megakadások mennyiségében nem találtam. Ugyanakkor a számadatok bizonyos minőségi különbségeket mutatnak a magyar nyelvű spontán beszédben, így a néma szünet megakadástípusa a magyar tagozatos, egynyelvű családból származó gyermekekre, míg a hezitálás, a szóismétlés és a nyújtás a másik két csoportban volt jellemzőbb. A megakadások minőségi jellemzőit további vizsgálatokkal lehet feltérképezni. Az életkorok szintjén találtam szignifikáns eltérést a csoportok között, mind a beszédidő, mind a megakadások szintjén. Második hipotézisemnek megfelelően a megakadásjelenségek közül a néma szünet és a hezitáció voltak a leggyakoribb jelenségek, az életkor előrehaladtával a hibázások típusa is sokszínűbb lett. A harmadik hipotézisem nem igazolódott be, ugyanis a magyar osztályban tanuló magyar gyermekek nem követnek el szignifikánsan kevesebb hibát, mint az azonos korú, más csoportba tartozó gyermekek. Ebből az következik, hogy a kétnyelvűség, a származási család és a tannyelv, amelyen a gyermek tanul, nem mennyiségi, hanem minőségi különbségeket idéz elő a magyar nyelvhasználat során, ezért ezek vizsgálata (kódváltás, kódkeverés, a megnyilatkozások grammatikai felépítettsége stb.) további kutatást igényel. Szintén körütekintő vizsgálatokat érdemes végezni a beszédfeldolgozá-

si folyamatok és a beszédprodukciónak együttes megismerésében, egymásra hatásuk vizsgálatában, ezek szerepe ugyanis alapfeltétele a sikeres tanulásnak.

A kutatási eredmények ismét alátámasztják, hogy a román tagozatra járó, magyar családból származó gyermekek magyar anyanyelvi beszédképessége egyre nehezebbé válik, a spontán beszéd egyre súlyosabb hiányosságokat mutat, és az életkorban való előrehaladással nem fejlődnek automatikusan ezek a készségek. Az eredmények ismeretében érdemes a szülők figyelmét felhívni az immár empirikusan is alátámasztható jelenségek okozta későbbi kommunikációs és tanulási nehézségekre.

Szakirodalom

BAKK-MIKLÓSI Kinga

2009 *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

BÓNA Judit

2014 Megakadályozásjelenségek az életkor, a nem és a beszéd típus függvényében. *Beszéd kutatás 2014*. 123–143.

COSTA, Albert–SANTESTEBAN, Mikel

2004 Lexical access in bilingual speech production: Evidence for language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language* 50. 491–511.

DE HOUWER, Annick

2002 Comparing monolingual and bilingual acquisition. *Alkalmazott Nyelvtudomány* II/1. 5–18.

FELHŐSI Gabriella

2005 Nyelvek közötti váltás: korai kétnyelvűek előnyben? In: Gervain Judit et al. (szerk.): *Az ezerarcú elne. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 199–221.

GÓSY Mária

2000 Az életkor hatása a mentális lexikon működésére. *Magyar Nyelvőr*. 124/4. 330–353.

2005 *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.

GÓSY Mária–HORVÁTH Viktória

2006 A beszédészlelés és a beszéd megértés összefüggései kisgyermekkorban. *Magyar Nyelvőr* 4. 470–481.

GÓSY Mária et al.

2012 Beszélt nyelvi adatbázis. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 9–24.

GROSJEAN, François

1992 Another view to bilingualism. In: Harris, R. J. (ed.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 51–62.

- GYARMATHY Dorottya–NEUBERGER Tilda–GRÁCZI Tekla Etelka
2014 Lejegyzési útmutató a BEA Spontánbeszéd-adatbázis áromszintű annotálásához. *Alkalmazott Nyelvtudomány XIV.* 1–2. 35–44.
- IMRE Angéla
2005 Kétnyelvű gyermekek beszédpercepció teljesítménye. *Beszédkutatás 2005.* 123–133.
- KAJCSA Bernadette
2011 Szintagmatikus/paradigmatikus kapcsolatok a korai kétnyelvű mentális lexikonban. In: Navracsics Judit–Lengyel Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegeben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II.* Budapest, Tinta, 87–94.
- KOVÁCS Ágnes Melinda
2014 Korai kétnyelvűség és szociokognitív fejlődés. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 551–574.
- KOVÁCS Ágnes Melinda–TÉGLÁS Ernő
2005 Az aszimmetria logikája: a központi feldolgozó és a nyelvváltás kapcsolata kétnyelvűeknél. In: Gervain Judit et al. (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 222–234.
- LEVELT, Willem
1989 *Speaking: From intention to articulation.* Cambridge, MA, MIT Press.
- NAVRACSICS Judit
2007 *A kétnyelvű mentális lexikon.* Budapest, Balassi Kiadó.
- NEUBERGER Tilda
2014 A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- POLONYI Tünde Éva–KOVÁCS Ágnes Melinda
2005 Többynyelvű elmék. In: Gervain Judit et al. (szerk.): *Az ezerarcú elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 187–199.
- VANČONÉ KREMMER Ildikó
2002 A beszédészlelés és a beszédmegértés vizsgálata magyar–szlovák kétnyelvű gyermekeknél. In: Lanstyák István–Simon Szabolcs (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről.* Pozsony, Kalligram Könyvkiadó, 73–96.
- VARGHA Fruzsina Sára
2010 *A lexikális hozzáférés útjai az első és a második nyelv esetében.* PhD-értekezés, Budapest.

NYELVI KÓDVÁLTÁS ÉS ANNAK IMPLIKÁCIÓI SZÉKELYUDVARHELYI KÉTNYELVŰ ADATKÖZLŐK BESZÉDÉBEN

1. Bevezető gondolatok

Az elkövetkezendőkben egy olyan egyéni vizsgálat kapcsán fogok ismertetni néhány megfigyelést, amely a kétnyelvűség témakörén belül a nyelvi kódváltás jelenségét vizsgálta egy magyar nyelv által erősen dominált nyelvi környezetben, pontosabban Székelyudvarhelyen. A rövid elméleti felvezető után néhány, általam lényegesnek vélt aspektust emelek ki, amelyekre az alkalmazott vizsgálat következtetni enged.

2. Elméleti háttér

A kétnyelvűséget¹ érintő könyvészet tanulmányozása során szembeötlő volt, hogy a fogalomnak nincs egyértelmű meghatározása, hiszen többféle perspektívából közelíthető meg, és valamennyi kapcsán több olyan kérdés is felmerül, amelyekre nehéz egyértelmű választ adni.

A fogalmak pontos körülhatárolásának hiánya ezen a területen nehézségeket állít a jelenséghez empirikusan közelítő kutató elé, amint azt már többek közt Tódor Erika-Mária (2009. 89.) is jelezte.

A továbbiakban a kétnyelvűség fogalmát a Grosjean által javasolt holisztikus megközelítésben használom, két nyelv alternatív használatként, a kontextuális, valamint textuális elemek együttes figyelembevételével (lásd Petőfi Sándor János in: Máthé 1998. 224.).

A kétnyelvűség a nyelvi kontaktus megvalósulásának egy módja, amelyet olyan jelenségek kísérnek, mint a szókölcsonzás, interferencia, transzfer, nyelvi kódváltás. Szakértők egy része az interferencia fogalmát az idegen nyelvek elsajátítása tanulmányozásának körébe helyezi (Klein 1986; Poplack 1988), és csak a szókölcsonzást és a nyelvi kódváltást fogadja el mint a kétnyelvűség nyelvi jelleggel bíró eredményét.

1 A kétnyelvűség meghatározását és a különböző véleményeket illetően lásd Bidu-Vrănceanu et al. 2001. 87.; Kiss 1995. 205. és köv., 211. és köv.; Lobiuc 1998 *Contactele*. 170. és köv.

Bennünket a továbbiakban a kétnyelvűek beszédére jellemző nyelvi kódváltás (angolul *code switching*) érdekel, amelyet a *Dicționarul de științe ale limbii* (2001. 453.) az alábbi módon határoz meg „A verbális interakció folyamán egyik nyelvről, dialektusról vagy stílusról a másikra való áttérés”.² A nyelvi kódváltás bizonyos nyelvű szavak, mondatok más nyelven történő kommunikációba való beillesztését jelenti. Amint azt már a kétnyelvűség kapcsán is jeleztem, sok és sokféle, különböző szempontokból kiinduló meghatározását találjuk a nyelvi kódváltásnak is. Heller (1988. 1.) a szociolingvisztika szemszögéből közelít: „a kódváltást olyan határegyengető vagy határfenntartó stratégiának is tekintik, amely több szinten is hozzájárul a szerepek vagy szerepek közti kapcsolatok meghatározásához, mégpedig olyan mértékben, hogy a beszélők többféle kapcsolatban is állnak egymással. A tárgyalás társadalmi mechanizmusainak és a társadalmi szerepek, hálózatok és határok meghatározásának fontos részét képezi. Ugyanakkor csak ott működik hatékonyan, ahol a beszélők kölcsönösen értik annak a kommunikációs eszköztárnak a jelentőségét, amelyből a kódváltás származik. A konvenciókat előbb meg kell osztani ahhoz, hogy azok megszegése értelmet nyerjen.”³ Ez a jelenség szoros kapcsolatban áll a kontextussal, csak egy bizonyos kontextuson belül értelmezhető. A kontextus különböző szinteken definiálható. Az alábbiakban Langman (2002. 145–146.) nyomán mutatom be ezen szinteket:

1. A nyelvi kontextus a két nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai rendszerére vonatkozik. A nyelvi kódváltással foglalkozó kutatások nagyrészt ide sorolhatók be.

2. Az interakciós kontextus bizonyos szerepek és ezen szerepek közti viszonyok létrehozását feltételezi, valamint ezek felvállalását a kommunikációs szereplők által az interakció pillanatában.

3. A beszélői közösség kontextusa magába foglalja a közösségen belül működő normákat és konvenciókat, nem elhanyagolhatóan az interkulturális különbségeken alapuló kommunikációs problémákat is.

4. A történelmi-társadalmi kontextus egyedi minden közösség számára, és főként kisebbségi lét esetén jelentős befolyással bír a nyelvhasználatra.

Jól látható, hogy a leírt kontextusok kölcsönösen befolyásolják egymást, következőképpen érdemes együttesen vizsgálni őket, vagy legalábbis valamennyit szem előtt tartani a kutatások során.

2 „Trecerea de la o limbă, un dialect sau un stil la altele, în cursul interacțiunii verbale”. Bidu-Vrănceanu et al. 2001. 453., a szerző fordítása.

3 „... codeswitching is seen as a boundary-levelling or boundary-maintaining strategy, which contributes, as a result, to the definition of roles and role relationships at a number of levels, to the extent that interlocutors bear multiple role relationships to each other. It is an important part of social mechanisms of negotiation and definition of social roles, networks and boundaries. At the same time, it is effective only where interlocutors share an understanding of the significance of the pool of communicative resources from which code-switching is drawn. Conventions must be shared in order for their violation to have meaning”. Heller 1988. 1., a szerző fordítása.

Több ismert kutatás is a nyelvi kódváltás jelenségének különböző aspektusára összpontosít. Íme ezek közül néhány, Langman (2002. 146–149.) összefoglalója alapján: Heller (1988) funkcionális megközelítést alkalmaz, amelyben az interakciós kontextus és a beszélő közösség játsszák a főszerepet. Ez a kutatás a közösségek közti és a közösségen belüli viszonyokra fókuszál. Poplack (1988 in Langman 2002) két közösséget az alapján különböztet meg, hogy mely kódváltási modellt használják: a jelölt (ang. *marked*) vagy a jelöletlen (*smooth*) kódváltást.

Blommaert (1992 in Langman 2002) a kódváltás és a különböző közösségek történelme között mutat ki kapcsolatot. Gal (1988 in Langman 2002) azon információkra hívja fel a figyelmet, amelyeket a nyelvi kódváltás az egyes csoportok etnikai identitásáról közvetít, illetve az esetleges változásokról, amelyek a kétnyelvűek etnikai önmeghatározásában bekövetkezhetnek. Következésképpen elmondható, hogy a nyelvi kódváltás információkat adhat annak az identitásáról, aki használja azt.

Szintén Gal hangsúlyozza azt, hogy nem csupán a helyi politikai-gazdasági kontextust kell figyelembe venni, hanem a regionálisat is, sőt akár a világ-gazdaság helyzetét ahhoz, hogy megértsük a különböző kétnyelvű közösségek közti különbségeket. Állítását konkrét példával támasztja alá, éspedig az erdélyi szászokéval, akik az Ausztriában élő magyarokhoz képest másképp használják a nyelvi kódváltást, lévén, hogy a német nyelv pozíciója a világgazdaság szempontjából szolidnak mondható, azaz a különböző nyelvek presztízse fontos tényező a nyelvi kódváltással szembeni attitűd tekintetében.

Lanstyák István, a kétnyelvűség ismert kutatója szerint az a diskurzus tekinthető kétnyelvűnek, amely nyelvi kódváltást tartalmaz (Lanstyák 2005). Kétnyelvű diskurzus esetén beszélünk bázisnyelvről (Lanstyák 2005) vagy mátrixnyelvről (Myers-Scotton 1993 in Kovács), ez lévén túlnyomórészt az interakció nyelve, miközben a másik nyelv, amelyen közbelépnek, Lanstyák szerint a vendégnyelv, illetve Myers-Scotton szerint beékelte nyelv (*embedded language*).

Lanstyák a következő jelentést adja a nyelvi kódváltásnak: „Kódvált(ogatás)-nak a kétnyelvű kommunikáció olyan válfajait nevezzük, melyekben a beszélők egyetlen diskurzuson belül két (vagy több) különböző nyelvet, ill. két (vagy több) különböző nyelvhez tartozó elemeket használnak, mégpedig anélkül, hogy az eltérő nyelvekhez tartozó szekvenciák tartalmilag megfelelենek egymásnak” (Lanstyák 2005).

Az általam választott megközelítés szintén plurikontextuális. Jelen esetben román nyelven történik a beszélgetés, melybe magyar szavak, mondatok ékelődnek be.

A nyelvi kódváltás jelenségét Tódor Erika-Mária (2005) is tanulmányozta hasonló paraméterekkel rendelkező közösség esetében, és a román tanórák keretén belül végzett reprezentatív felmérést.

3. Nyelvi környezet

Ami a nyelvi környezetet illeti, érdemes megemlíteni néhány objektív természetű információt, amelyek tükrében közelebb kerülünk a helyzet bonyolultságának a megértéséhez, amely a Székelyudvarhelyen fennálló kétnyelvűséget eredményezte.

Tény, hogy a román és a magyar nyelv évszázadok óta kontaktusban áll egymással, ami a kétnyelvűség megjelenését is eredményezte. A jelenség elsősorban a kisebbség körében áll fenn, de megjelenhet a többségnél is. Ott, ahol a kisebbség többen él, az anyanyelv megtartására irányuló törekvés erőteljesebb, ugyanakkor a többségi nyelv használatára sincs különböző élethelyzetekben napi szinten szükség. Ez az együttélés mindezek mellett egy sor kulturális sztereotípiák kialakulásának is kedvezett, amelyek befolyásolják az interkulturális kommunikációt, ezáltal a nyelvi kódváltást is a sajátos nyelvi érzések és attitűdök megjelenése által. Ez a helyzet jellemző Székelyudvarhelyre is, vagyis a többen élő magyar kisebbség otthon, az iskolában és az utcán is a magyar nyelvet használja, esetleg a hivatalokban van szüksége némi román nyelvtudásra. Az iskolában tanulmányozta a román nyelvet, heti 3-4 órában, tehát formális körülmények között, ám az informális nyelvgyakorlásra ritkán vagy alig nyílik lehetősége. Ilyen körülmények között könnyen megesik, hogy az itt élő magyar ember román nyelvű kommunikációs készségei nem teszik lehetővé, hogy mindennapi helyzetekben románul ki tudja fejezni gondolatait, érzéseit. Ugyanakkor jól ismert tény, hogy a bemutatott helyzetben levő beszélő gyakran fél megszólalni, attól tartván, hogy rosszul vagy nehezen érthető módon fejezi ki magát. A megosztó és negatív érzelmek pedig, akár csak a közömbösség, megnehezítik a kommunikációt.

4. Adatközlők bemutatása

Rátérve a vizsgálatra, mely reprezentatívnak nem, csupán orientatívnak tekinthető, el kell mondanom, hogy az adatközlők két kategóriába sorolhatók. Egyik, a jelentősebb, a középiskolásoké, azonban hogy a gyakorlatban is követni tudjam a nyelvi kódváltást, alkalmi adatközlők által szolgáltatott nyelvi anyagot is felhasználtam úgy, hogy a mindennapokban véletlenszerűen tetten ért kódváltást feljegyeztem. Míg az első esetben az alkalmazott módszer az interjú volt, a második esetben a megfigyelésre támaszkodtam. Kétnyelvű beszélők kommunikációs készségeit követtem, akik mindkét nyelven rendelkeznek kommunikációs kompetenciával, csak különböző mértékben. Valamennyi adatközlő esetében a magyar a domináns nyelv, olyan értelemben is, hogy azt magas szinten uralják, miközben a román nyelvi készségei többé-kevésbé korlátozottak esettől függően. Éppen ezért aszimmetrikus kétnyelvűséggel állunk szemben. A középiskolás adatközlők 15-18 évesek, összesen tizenhatan vannak. Tizenhárman magyar csa-

lábból származnak, a magyart első nyelvként sajátították el, és azt tartják anyanyelvüknek. Magyar tannyelvű iskolába járnak, Hargita megyében, Székelyudvarhelyen élnek, olyan környezetben, ahol a lakosság döntő többsége magyar. A családban és az utcán is a magyart használják minden helyzetben, vásárláskor is. Román nyelvtudásuk változó, egyéntől függően.

Egy adatközlőnek a nagypapája román, de nem ismerte őt személyesen.

Két adatközlő vegyes házasságból született: egy fiúnak az apja román, az anyja magyar, ő magát magyar anyanyelvű románként határozza meg. Először magyarul, aztán románul tanult meg. Magyarul számol, románul imádkozik, román ortodox templomba jár, de saját bevallása szerint is jobban és könnyebben beszél magyarul. A családban az apával románul, az anyával magyarul beszél. Vannak román és magyar barátai is, magyar tannyelvű iskolába jár. Román nyelvtudása a nagyon jó felé közelít. A másik vegyes házasságból származó adatközlő szülei elváltak, amikor ő kétéves volt, apjával nem tartja a kapcsolatot, magyar édesanyjával magyarul beszél, ugyanakkor jó román nyelvismerettel rendelkezik.

5. Módszertani kérdések

Az adatközlők mesterségesen létrehozott beszédhelyzetbe kerültek, mivel arra kértem őket, hogy vegyenek részt egy kétnyelvűek között román nyelven folyó beszélgetésben. Ekképpen az általam feltett kérdések is román nyelven hangzottak el, az egymás felé intézett kérdéseik úgyszintén. A beszélgetés folyamán beszéltek önmagukról, érdeklődési körükről, jövőbeni terveikről. Ugyanakkor az adatközlők néhány olyan kérdésre is válaszoltak, amelyek a két nyelv ismeretére, illetve azokhoz való viszonyukra keresték a választ. Ezután az adatközlőknek el kellett mesélniük egy filmet, könyvet vagy egy átélt vagy hallott eseményt vagy történetet, ily módon a beszélgetés kimondottan kétnyelvűek között zajlott, akiknek kommunikációs kompetenciája a két érintett nyelven nem kiegyensúlyozott.

Az adatközlők ekképpen egyrészt egy külső tényező által manipulált kiindulópontú beszélgetésben, másrészt egy szabad beszélgetésben vettek részt. Mindkét típusú beszélgetést hangfelvételre rögzítettem (mintegy ötórányi hanganyag került rögzítésre): egy részét diktafon, másik részét okostelefon segítségével, majd fonetikusán átírtam azokat.

6. A tulajdonképpeni vizsgálat

Amint azt már sokszor jelezték (l. Balazs 1986. 19.), a kétnyelvűek között jelentős különbségek észlelhetők, ezek pedig a két szóban forgó nyelven való kompetenciájukban is megnyilvánulnak. Amúgy több kutató is állítja, hogy a kétnyelvűek sajátos szabályrendszer alapján működnek, amely azoknak a saját-

ja, akik úgy használnak két nyelvet, hogy a kommunikációs helyzet függvényében választanak közülük (pl. Romaine 1989. 281.). A kétnyelvűek beszéde tehát kétnyelvű szabályokat követ, melyek eltérnek az egynyelvűekétől. Eszerint feltételezhetjük, hogy a nyelvi kódváltás megjelenése is bizonyos sémákat követ. Ugyanakkor, amint azt Navracscics (1999. 80.) is kiemeli, a legtöbb kutatás a kódváltást spontán szituációkban követi, kevesebb adat származik manipulált helyzetekből, amikor a manipulált tényező(k)nek a kétnyelvű beszédprodukcióra kifejtett hatását elemezni lehet.

Jelen kutatás esetében román nyelven folyik a társalgás, de magyar szavak és/vagy mondatok jelennek meg az interakció során. A román nyelv bázisnyelvként való használata a kísérletben résztvevők számára nem természetes szituáció, ugyanakkor eleget téve ennek a kihívásnak, bilingvis szituációba helyezkedtek, ezáltal megnyílt az esély a kódváltás megjelenésére. Arra voltam kíváncsi, hogy milyen esetben fordulnak kódváltáshoz, és milyen érzések, attitűdök kísérik azt. Azt feltételeztem, hogy ebben a szokatlan kommunikációs helyzetben a nyelvi rés vezet a kódváltás megjelenéséhez, és negatív érzések társulnak hozzá.

Pusztán nyelvi szempontból közelítve, a kódváltás megjelenhet különböző nyelvi szinteken. Az elkövetkezendőkben találunk példát mind lexikális, mind mondatszintű kódváltásra.

Megjelennek tehát lexikális kódváltások:

a) *Au făcut multe csapda. [Sok csapdát készítették]*

b) *Pentru că a fost interesant. [Mert érdekes volt]*

c) *Cred că este ... nu țelul, ci este ... cum să zic... a dolga... deci nu știu termenul... este problema fiecărui să rezolve ceea ce simte [Azt hiszem a, nem a célja, hanem a, hogy is mondjam, a dolga tehát nem tudom a fogalmat, mindenkinek a maga problémája, hogyan oldja meg, amit érez]*

d) *Lucrări cu un grad de ... mai mare de ... minőség, na – nu-mi amintesc cum se spune ... oricum să trecem mai departe [nagyobb... fokú dolgozatok ... minőség, na – nem emlékszem hogy mondják... mindegy, menjünk tovább]*

De találunk példát egész magyar mondat megjelenésére is:

Copilul túljárt az eszükön és... nagyon megbántotta a hoțokot mi- când mama a văzut... [A gyerek túljárt az eszükön és... nagyon megbántotta a tolvajokat mi- mikor az anya meglátta...]

Érdekes ez esetben a *hoțokot* szó használata. Az adatközlő a román szót magyar többes szám jellel és tárgyraggal látja el. Fontos kiemelni, hogy magyarul ezt a szót nem használjuk, a magyar megfelelője a *tolvaj*, *betörő* lenne, tehát nem szókölcsonzéssel állunk szemben. A beszélő először automatikusan magyarul akarja folytatni, ezt támasztja alá a *mikor* szó első szótagja, amit kiejt, *mi-*, aztán rájön, hogy tulajdonképpen románul mesél, és folytatja románul: *când mama a văzut*.

További példák a mondatszintű nyelvi kódváltásra:

Face o echipă și pentru că így jobb lesz [egy csapatot csinál azért is mert így jobb lesz]

*Toate gânduri a halál körül forgott [minden gondolata a halál körül forgott]
Învață această limbă ca și ar fi limba de... nu știi... cum să spun... el tratează
pe az az anyanyelve úgy beszél akkor, tratează pe maghiară [Tanulja ezt a nyelv-
vet mintha a nem tudom... hogy mondjam úgy kezeli az az anyanyelve úgy beszél
akkor, kezeli a magyart]*

A nyelvi kódváltás leggyakrabban a nyelvi rés miatt jelent meg, vagyis amikor nem állt rendelkezésükre a megfelelő román szó. Megfigyeléseim szerint a nyelvtudás szintje befolyásolta a kódváltás gyakoriságát. A jól és nagyon jól beszélők kerültek a kódváltást, magyarázatot vagy körülírást használva abban az esetben, amikor nem sikerült a megfelelő kifejezést megtalálniuk mondandójuk közlésére.

Lássunk egy példát erre a helyzetre:

Avea probleme cu gândurile, era psihopată. [Gondjai voltak a gondolataival, pszichopata volt.]

Ezeknél a beszélőknél, a beszéd folyamán megjelentek magyar kötőszók, felkiáltószók, mint a spontaneitás megnyilvánulásai: *na, s, hát, vagy, akkor, tehát:*

a) *el* vagy *ei* *ajută oricum* vagy *ő* vagy *ők segítenek mindenképp* vagy]

b) *nu* *întâlnește în toată ziua* vagy *nu* *întâlnește zilnic* [nem találkozik minden nap vagy nem találkozik naponta]

c) *nu faci nici nume s nici un ban* [nem csinálsz sem nevet s sem pénzt]

d) *dacă nu are bani* akkor *atunci* [ha nincs pénze akkor akkor]

e) *trebuie să înveți două limbi s cine nu poate învăța* [két nyelvet kell megtanulnod s aki nem tudja megtanulni]

f) *în jurul meu*, tehát *în jurul meu sunt copii foarte mulți* [körülöttem, tehát körülöttem sok a gyerek]

g) *într-un...* tehát *în Odorheiu Secuiesc* [egy ...tehát Székelyudvarhelyen]

h) *n-am avut atâta responsabilități*, na [nem volt annyi felelősségem, na]

i) *Hát o vizită* [Hát egy látogatás]

Megjegyzés: Ezek a kódváltások legtöbbször nem verbálisan, hanem gesztusok szintjén vannak jelezve, vagy egy szégyenlős mosoly vagy mimika, esetleg gesztus kíséri, mutatván, hogy az adatközlő tudatában van, hogy nyelvi kódváltást használ vagy készül használni. A használt nonverbális kommunikációs elemek jellege azt sugallja, hogy a kódváltást negatívan értékelik az azt használók, főként, hogy az eddig bemutatott esetek során nyelvi rés vagy lapszus vezet a kódváltáshoz, vagy egyszerűen a beszélő úgy érzi, hogy képtelen bizonyos tartalmat románul kifejezni.

Ez idáig négy helyzetet azonosítottam, amikor kódváltásra került sor:

a) nyelvi rés, vagyis amikor a beszélő nem ismeri a megfelelő román szót, mint például: *pentru că a fost* érdekes [mert érdekes volt]; *nu poate să* megvenni [nem tudja megvenni]

b) amikor a magyarul használt szót azonnal románul is megismétli, íme: *ugyanazt... aceeași viață* [ugyanazt... ugyanazt az életet]; *akció... acțiune*

c) olyan magyar összetett szó esetén, melynek egyik tagja neologizmus, lefordítja a szót románra, megtartva az angol eredetű komponenst: *am gândit să plec la o vikendház... casă de weekend* [arra gondoltam, hogy elmegyek egy hétvégi házba].

d) Lefordítja a magyar összetett szó komponenseit románra, aztán bizonytalan lévén az így kapott román szintagma helyességében, elmondja magyarul is vagy kötőszói felvezetéssel: *această sentimente dau o bună lume de suflet vagy lelkvilágot* [ezek az érzések jó lelkvilágot adnak].

Megfigyelhető volt, hogy a fiatalabb adatközlők szinte természetes módon használták a kódváltást, míg a kor előrehaladtával csak végső esetben használják, amikor az elkerülésére tett próbálkozások sikertelennek bizonyulnak. Az elkerülés perifrázissal, rokon értelmű szó vagy kifejezés használatával, vagy egyszerűen a mondandó félbeszakításával történik.

A továbbiakban az adatközlőknél megjelent nyelvi kódváltásokat vonultam fel, megpróbálván feltérképezni azok okait. Ekképpen, a már említett okok mellett (nyelvi rés, ismétlés), a következőket sikerült azonosítani:

1. Nyelvi kódváltást használnak a mondanivaló autentikusságának megőrzése érdekében:

a) *când spune că rroma ember asta nu e corect* [mikor azt mondja, hogy rroma ember, ez nem helyes]

b) *a spus, păi, hülye cigány, și așa mai departe* [azt mondta, hé, hülye cigány, és így tovább]

2. A magyar megfelelő kifejezőbbnek tűnik a beszélő számára:

Da, aici în școală, știi, când a fost... banzaj... când au venit copiii. [Igen, itt az iskolában, mikor volt a banzaj... mikor jöttek a gyerekek]

3. Az adatközlők megpróbálták megszakítani a beszélgetést, mivelhogy a román szavak keresgélése túl nagy erőfeszítést kívánt a részükről. Ez esetben a kódváltás során saját nyelvi teljesítményüket, ismereteiket minősítették.

Nici el nu poate să vorbească prea bine în limba română... még mit mondjak, nem tudom [Ő sem tud túl jól beszélni románul... még mit mondjak, nem tudom.]

Nimic. Nem tudom, nem jut eszembe semmi. [Semmi. Nem tudom, nem jut eszembe semmi.]

Că nu vreau să ... să... să mă fac să... Mit mondjak, nem tudom [hogy nem akarom hogy... Mit mondjak, nem tudom]

Copiii... Kikapcsolom, nem tudok románul. [A gyerekek... Kikapcsolom, nem tudok románul.]

De la iubiri nem tudom másképp [A szerelmesektől nem tudom másképp]

4. Magyarul kér további felvilágosítást a hozzá intézett kérdéssel kapcsolatosan:

Excursie cu prietenii – a kérdést még egyszer. [Kirándulás – a kérdést még egyszer.]

5. Az általa mondottakra reflektál egy szubjektív kommentár formájában:

Lumea e cam nebună. – **Rohanás.** – Nu, nu vreau să fiu copil. [A világ kissé bolond. **Rohanás.** Nem, nem akarok gyerek lenni.]

6. Az adatközlő ki akarja hangsúlyozni a mondandójának bizonyos aspektusát:

Nu vom pune hotare la Hargita. [Nem fogunk határt húzni a Hargitánál.]

7. Városnevek magyarul, illetve magyar akcentussal: *London, Lisszabon, Barcelona*

au mers spre Lisszabon [Lisszabon fele mentek]

Amint az kiderült, a legtöbb esetben a kódváltást valamiképpen jelezte a beszélő, leginkább nonverbális, de néha verbális szinten is. A nem jelzett kódváltás kevésbé gyakori, ilyen volt a városok magyar megnevezésének a legnagyobb természetességgel való használata. Ugyanakkor a román nyelvet jól beszélőknél is megfigyelhető volt, hogy például az iskola nevét, ahol tanulnak, magyarul mondták, holott jól ismerik a román megnevezést is, ami azt engedi feltételezni, hogy az erős érzelmi töltésű nevek, amelyek már-már a személyiség önmeghatározásának részévé váltak, anyanyelven hangzanak el anélkül, hogy ez problémát vetne fel az egyénben.

A lehetőségek szabta korlátok miatt a vizsgálat csupán néhány megfigyelés megfogalmazását tette lehetővé, ami az interjúk alatti és azokon kívül megfigyelt nyelvi viselkedést illeti.

Valamennyi adatközlő azt nyilatkozta, hogy különbség van a két nyelv urálása között a magyar javára, amelyet valamennyien anyanyelvüknek vallottak. A magyar nyelv ugyanakkor nagyobb presztízzsel bír számukra, mint a román, noha a román nyelv szükségességét mindannyian elismerték, elsősorban a romániai társadalomban való beilleszkedés és a boldogulás szempontjából. Egyes adatközlők hangsúlyozták a román nyelv ismeretének fontosságát, amennyiben szeretnék, hogy a román többséggel egyenrangú partnerként kezeljenek. Tulajdonképpen a fiatalok jövőbeli terveinek függvényében három kategória különíthető el: akik itthon képzelik el a jövőt, akik még nem tudják, és akik külföldön szeretnének élni. Ez utóbbi kategória számára az angol nyelv jelentősen nagyobb presztízsűnek számít, mint a román.

Érzékelhető különbség van azok közt, akik valamilyen okból elhagyták egy időre a helyi közösséget és napi kontaktusban voltak a román nyelvvel, és azok közt, akik nem. Az első helyzetben levők könnyebben használják a román nyelvet, levetkőzték a román nyelvű beszéddel kapcsolatos gátlásaikat. Az utóbbiak nehezebben kapcsolódnak bele a beszélgetésbe, aktív részvételüket mindenféle félelmek kísérik.

Érdekes stratégia használatát figyeltem meg a gyengébb román nyelvismerttel rendelkező adatközlőknél, és pedig hogy gyakran használnak felkiáltószókat, hangutánzószókat a nyelvi rés álcázása céljából, a kompetens beszélgetőtárs benyomását keltve, vagy legalábbis erre törekedve. *Am spus huou. Asta e. [Mondom huou. Ez van.]*

A rögzített nyelvi kódváltásokat figyelembe véve, a románul jól beszélők esetében észrevehető, hogy nem kezelik felsőbbrendűként egyik nyelvet sem, hanem mindkettőből azt hasznosítják, amire épp szükségük van. Ekképpen a magyarul történő kommunikációban gyakorta fellelhető a spontaneitás román nyelvű kifejezése. Gyakran az anyanyelvükön beszélő kétnyelvűek az érzéseiket spontán módon románul fejezik ki, gondolok itt a csodálkozásra, megrökönyődésre, sópánkodásra stb. Egy esetleges magyarázat lehet, hogy míg a románban a spontaneitást főként felkiáltószóval fejezik ki, addig a magyarban a felkiáltás gyakorta extenziókkal jelenik meg, szókapcsolatként. A román *Doamne* helyzettől függően fordítható *Istenem; drága, jó Istenem; én édes Istenem; fönnvaló, jó Isten* stb. szófordulatként. Egyik adatközlő érdekes esetről számolt be, éspedig hogy amikor az anyukája megfeddi, román szavakat, szókapcsolatokat fűz a magyarul elhangzó mondanójába, mintegy elütve ezáltal a szidás élességét, valahogy így: *copil răsfățat, ce ești!*

Nyilvánvalóvá vált az is, hogy amennyiben a kódváltás románról magyarra a nyelvi rés miatt történik, az adatközlők elutasító magatartást mutattak a jelenség iránt. Ha a mondanó autentikusságának megőrzése vagy az adott helyzetben maximális kifejezőerővel bíró megnevezés használata vezet nyelvi kódváltáshoz, pozitív hozzáállás a jellemző, a beszélő érenyekeként jelenik meg, aki képes kifejezni különböző nyelveken magát, amint azt a kommunikációs helyzet megkívánja. Viszont elutasító magatartást vagy önmagába fordulást válthat ki a románul gyengén beszélő esetében. Ez történt egyik adatközlőnél, aki nem volt hajlandó válaszolni több kérdésre, valószínűsíthetően szégyenérzetből, illetve egy számára kényelmetlen helyzet elkerülése céljából, érezvén, hogy nem uralja kellőképpen a nyelvet. Az ingerszegény nyelvi környezet vagy éppen a nyelvi ingerek teljes hiánya okolható az ilyen helyzetek kialakulásáért. Egyes adatközlők kisebbségi komplexusban szenvednek az ország nyelvének nem megfelelő ismerete miatt, ami egyeseknél a román nyelvű beszéd előli elzárkózásban nyilvánul meg, másoknál a román nyelv iránti negatív érzéseik vagy éppen közömbösségük hangsúlyozásában. Mindez kapcsolható az interkulturális kommunikáció területéhez tartozó kulturális sztereotípiák létezéséhez is. Ugyanakkor alkalmam nyílt megfigyelni, hogyan szelídülnek ezek az elutasító magatartások, miután a beszélő olyan helyzetbe került, amikor is folyamatos nyelvi kihívásnak volt kitéve. A nyelvi ismeretek gazdagodása az elutasító magatartás csökkenését eredményezte.

Természetesen létezik a fordított jelenség is, amikor az itt élő magyarok román szavakat, mondatokat építenek be a magyarul folyó beszédbe. A magyarról románra történő kódváltáshoz pozitív érzelmek kapcsolódnak, amennyiben ez önkéntes módon történik.

A fentebb bemutatott nyelvi kódváltáshoz kötődő pozitív és negatív érzelmek a kétnyelvűeket jellemzik. Az egynyelvűek általában negatívan közelítenek a nyelvi kódváltás jelensége felé. A negatív kísérőjelenségek nem annyira a két-

nyelvűség tényéből erednek, mint inkább a körülményekből, amelyek a kétnyelvűséget létrehozták.

E kutatási tapasztalat nyomán beazonosítottam bizonyos tényezőket, amelyek befolyásolják a nyelvi kódváltás megjelenését, illetve megjelenésének gyakoriságát az egyes beszélőnél:

- a nyelv ismeretének szintje,
- a beszélő életkora,
- a beszélő személyisége,
- viszonya az adott nyelvhez,
- a nyelv használata során begyűjtött előzetes tapasztalatok,
- beszélgetőpartnerek,
- kommunikációs helyzet: feltételezhető, hogy az informális kommunikációs helyzetek megkönnyítik a kommunikációt és tompítják a gátlásokat, míg a formálisak megnehezítik a kommunikációt és felerősítik a gátlásokat,
- kulturális auto- és heterosztereotípiák.

A vizsgálat azt mutatta, hogy bár a román bázisnyelvű kommunikáció az adatközlők nagy része számára teljességgel szokatlan volt, lévén, hogy iskolai románórán kívül egyáltalán vagy csak ritkán kommunikál románul, mégis a kísérlet során is megjelennek olyan kódváltások, melyeknek nem a nyelvi rés az oka, hanem az autentikusság megőrzése, nyomatékosítás, erős érzelmi töltet vagy egyéb. Ugyanakkor jól látható, hogy ezek száma elenyésző, és egyértelműen a nyelvi rés miatti kódváltás dominál.

7. Zárógondolatok

Úgy vélem, hogy érdemes lenne kiterjedtebb kutatást folytatni a magyar-román, román–magyar nyelvi kódváltást illetően, annak több aspektusát is megvizsgálni. Elmondható, hogy a nyelvi kódváltás egy általános jelenség, melynek megnyilvánulásai tetten érhetők nemcsak a magyar nyelvi közösségeknél, hanem más etnikai csoportoknál is. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy a nyelvi kódváltás milyen állandók és változók mentén valósul meg, illetve mi az, ami a kontaktusban levő nyelvek sajátosságaiból fakad, és melyek azok a kategóriák, amelyek az egyes beszélők készségeiből eredeztethetők. Ami biztosan kijelenthető, az az, hogy a nyelvi kódváltásnak van egy erőteljes emocionális-attitűdbeli komponense, és bizonyos kommunikációs szándékok következetesen az egyik szóban forgó nyelvhez kötődnek.

Szakirodalom

- BALAZS Ladislău
1986 Interferența. Între teorie și practică. In: *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Philologia XXXI*. 1.
- BIDU-VRÂNCEANU, Angela et al.
2001 *Dicționar de științe ale limbii*. București, Editura Nemira.
- HELLER, Monica (ed.)
1988 *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Walter de Gruyter.
- HORVÁTH István
2008 *Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről*. Cluj-Napoca, Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților.
- HORVÁTH, István–TÓDOR, Erika Mária
2008 *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12-13 iunie 2008. Cluj-Napoca, Editura Limes.
- KISS Jenő
1995 *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KLEIN, Wolfgang
1986 *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- KOVÁCS Emőke
Kódváltás és nyelvcseré az amerikai magyarok körében. URL: www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Kovacs.pdf [2017. január]
- LANSTYÁK István
2005 *A kódváltásról – nyelvtani szempontból*. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00033/00021/pdf/szemle_2005_2_lanstyak.pdf [2017. augusztus]
- MÁTHÉ Jakab
1998 *A XX. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NAGY, Judith–RAȚIU, Bogdan
2011 *Limba română ca limbă maternă. Elemente de practică a comunicării*. Târgu-Mureș, Mentor.
- NAVRACSICS Judit
1999 *A kétnyelvű gyermek*. Corvina.
2007 *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest, Balassi.
- NOREL, Mariana
2005 Influența fenomenelor de transfer și de interferență asupra studiului limbii române de către elevii aparținând minorităților naționale. In: *Limba și literatura română: perspective didactice*. București, Editura Universității.
- ROMAINE, Suzanne
1989 *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell.

XXX

2002 *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

TÓDOR, Erika Mária

2009 *Predarea – învățarea limbii române ca ne-maternă. O alternativă a lingvisticii aplicate*. Cluj-Napoca, Scientia.

2005 *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință.

A SZLOVÁKIAI MAGYAR NYELVHASZNÁLAT VIZSGÁLATA KÖZÉPISKOLÁKBAN¹

1. A szlovákiai magyar nyelvváltozat

A magyar nyelv többközpontúsága az 1990-es évek első felében vált a tudományos közbeszéd tárgyává. A Magyarországgal szomszédos államokkal való szabadabb és nyitottabb kapcsolatok lehetővé tették a magyar beszélőközösség fogalmának átértékelését. Egészen addig – és részben ma is – a magyarországi közgondolkodás a Kárpát-medencei magyarságot egységes egésznek értelmezte, s ennek folyományaként a magyar nyelvet is egységesnek tételezte.

A magyar nyelvet jelenleg nyolc országban használják a mindennapi kommunikáció és bizonyos, jól körülhatárolható esetekben az ügyintézés nyelveként: a magyar nyelvet ezért többközpontúnak tekintjük. Lanstyák Istvánnal egyetértve azt a nyelvet tartjuk többközpontúnak, amelyet több országban használnak „emelkedett” funkciókban (Lanstyák 1996. 1.). A szlovákiai magyar változatról ez minden fenntartás nélkül elmondható, attól függetlenül, hogy az emelkedett funkcióban használt változat mennyiben tér el a központi kodifikált standardtól, s attól is függetlenül, hogy ez a szlovákiai változat mennyiben standardizált és mennyiben kodifikált. A magyar nyelv használata Szlovákiában diglossziás vonásokat mutat. A számunkra fontos színtéren, az iskolában az oktatás nyelve a magyar nyelv fergusoni ún. emelkedett – helyi vagy szlovákiai „magas” – változata (Ferguson 1975), míg a mindennapi informális társalgás során a szlovákiai magyar beszélők a közönséges funkciójú, interferenciajelenségekkel tarkított nyelvváltozatot használják.

2. A szlovákiai magyar nyelvhasználat szociolingvisztikai szempontú vizsgálata

A szlovákiai magyar nyelvhasználat szociolingvisztikai szempontú vizsgálatai sorában 1997-ben jelentek meg Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség* című kötetében a magyarországi és a

1 „Internacionalizácia procesu vzdelávania a akademického prostredia na UKF v Nitre”. (A képzési folyamat és az akadémiai környezet nemzetköziesítése a nitrai Konstantin Fiolozófus Egyetemen) című projekt anyagi támogatásával.

szlovákiai magyar nyelvhasználat közötti hasonlóságokat és eltéréseket vizsgáló, 1991 és 1993 között különböző szlovákiai² és magyarországi³ iskolákban végzett kérdőíves kutatásának eredményei.

Jelen írás annak a kutatásnak a részeredményeit mutatja be, amelyet annak érdekében végzünk, hogy adatokat nyerjünk az elmúlt időszak változásairól – azaz hogy változott-e a szlovákiai magyar nyelvhasználat a 25 évvel ezelőtti kutatás eredményeihez képest –, továbbá arról, hogy a kisebbségi nyelvváltozatnak vannak-e morfológiai, lexikológiai és szintaktikai eltérései és jellegzetességei a magyarországi adatközlők nyelvhasználatához képest. Várhatólag a magyarországi nyelvhasználat változásáról is nyerünk adatokat, de ennek elemzése és esetleges okainak feltárása nem célunk, s hasonlóképpen fonológiai vizsgálatra sem terjed ki kutatásunk.

Adatainkat jelen kutatás számára is empirikus adatok, azaz kérdőíves válaszok szolgáltatják. A kérdőív összeállításakor, annak érdekében, hogy a kapott adatokat összevegyessük a korábbi vizsgálat eredményeivel, követtük a Lanstyák István és Szabómihály Gizella által összeállított kérdőívet.

Vizsgálatunk során bővítettük a kutatópontok számát, több szempontot is figyelembe véve. Szlovákiában öt helyen (Kassán, Rimaszombatban, Füleken, Dunaszerdahelyen és Somorján), míg Magyarországon pécsi, kecskeméti és salgótarjáni középiskolások töltötték ki a kérdőíveket. A szlovákiai települések kiválasztásánál az előző kutatáshoz képest a magyarlakta területek fő régióiban töltöttük ki kérdőívet. A nyugati régióban dunaszerdahelyi és somorjai, Délközép-Szlovákiában a füleki és rimaszombati, míg keleten a kassai magyar tannyelvű gimnáziumot választottuk ki kutatópontként. A települések különböző nyelvjáróterületekhez tartoznak: a nyugati kutatópontok a közép-dunántúli–kisalföldi, azon belül a csallóközi–szigetközi nyelvjárócsoporthoz; a középső régió és a keleti régió kutatópontjai a palóc nyelvjáró csoporthoz, azon belül a középső tömb a középpalóc, míg a keleti tömb a keleti palóc nyelvjárócsoporthoz (Juhász 2001. 264.). Minden kutatópont hasonló paraméterekkel rendelkezik: mindegyikben van magyar tannyelvű középiskola és két kivétellel magyar többségű városok.⁴ A legutolsó népszámláláskor Dunaszerdahely (Dunajská Streda) 22 477 lakosának 74,5%-a, Somorja (Šamorín) 12 726 lakosának 57,4%-a, Fülek (Fíľakovo) 10 817 lakosának 53,5%-a, Rimaszombat (Rimavská Sobota) 24 640 lakosának 29,6%-a és Kassa (Košice) 240 688 lakosának 2,6%-a vallotta magát magyar nemzetiségűnek.⁵

2 A hat szlovákiai gimnázium és szakközépiskola három településen, Somorján, Füleken és Királyhelmecezen található.

3 Csorba, Bátortereny és Tokaj gimnáziumaiban és szakközépiskolaiban folyt a magyarországi nyelvhasználat-kutatás.

4 Szlovákiában összesen 40 magyar tannyelvű középiskola található, ahová szlovákiai magyar nyelvterület középiskolásai járnak.

5 Az adatok a Szlovák Statisztikai Hivatal honlapjáról származnak: https://slovak.statistics.sk/wps/wcm/connect/9c5ad996-02f4-4c1f-b33c-5baba2af317f/Tab_2_Obyvatelstvo_trvalo_byvajuze_v_obciach_SR_podla_narodnosti_SODB_2011.pdf?MOD=AJPERES&CVID=knLIczO&CVID=knLIczO

Magyarországon észak–dél irányban helyezkednek el a kutatópontok: Salgótarján az északi régióba tartozik, Kecskemét az ország középső régiójába, Pécs pedig Dél-Magyarországon található. Bár Magyarországon a nyelvjárásiasság csekélyebb mértékű (ehhez lásd Lanstyák 2000), mégis érdemes megjegyezni, hogy az északi kutatópont a palóc nyelvjárási régió középpalóc nyelvjárás csoportjához, a kecskeméti a dél-alföldi régió kiskunsági csoportjához, a pécsi pedig a dél-dunántúli régió észak-baranyai csoportjához tartozik. A 25 évvel előtti kutatáshoz hasonlóan (akkor kb. 1000 adatközlő válaszeit elemezték) most is igyekeztünk teljes körű felmérést végezni: az adott intézményeken belül a lehető legtöbb diákot szólítottuk meg. A kutatásunk eredménye akkor lesz mérvadó és hiteles, ha feldolgozásra kerül az összes begyűjtött, közel 800 kitöltött kérdőív.

Most 202 feldolgozott kérdőív néhány nyelvi jelenségre adott válaszait mutatjuk be (101 magyarországi és 101 szlovákiai kérdőív alapján). A szlovákiai adatok két helyről, Fülekről és Rimaszombatból, a magyarországiak pedig a három megnevezett kutatópontról származnak.

A kutatás során használt kérdőív magyarországi (M) és szlovákiai (SZ) változatban készült el. Az anyaországi változat 96 kérdést, illetve feladatot tartalmazott, míg a kisebbségi változat 106-ot. A két változat a kérdőív első részét képező szociolingvisztikai jellemzőkre vonatkozó kérdésekben különbözött, mivel a szlovákiai változatban rákérdeztünk az adatközlők szlovák és magyar nyelvhasználati színtereire és szokásaira is. Az anonim kérdőívet 45 perces tanítási óra alatt ki lehetett tölteni. A kitöltés előtt felhívtuk az adatközlők figyelmét arra, hogy nem a nyelvi tudásukat teszteljük, hanem a nyelvhasználatukat, tehát ún. rossz válasz nem létezik. A kérdőíves módszer mellett szólt, hogy így végezhető összehasonlító vizsgálat, melyhez az adatok statisztikai megközelítése szükséges, továbbá ez a módszer alkalmas felderítő, leíró és magyarázó kutatási céljainkra egyaránt (Kontra 2011. 47.). Összehasonlítottuk a szlovákiai magyar és a magyarországi adatközlők nyelvhasználatát, és a jelen kutatás eredményeit összevetettük a 20 évvel ezelőtt publikált kutatás eredményeivel. A fentiek mellett a kérdőíves módszer előnye, hogy viszonylag olcsó, és rövid időn belül nagy adatmennyiség gyűjthető. Hátránya viszont, hogy csak korlátozott érvényű információkat lehet gyűjteni, és spontán beszélt nyelvi mintával nem hasonlítható, továbbá torz eredményt kaphatunk a kérdések félreértelmezése esetében is (Kontra 2011. 49.).

Az egyes vizsgálandó nyelvi jelenségek több feladattípusban is megjelentek, amellyel az adatközlők egyazon nyelvi jelenségre vonatkozó nyelvi tudatosságát próbáltuk felmérni. A kérdőív nyelvi része négyféle, különböző feladattípusokat tartalmazott.

I. A *választásos feladatok*ban az adatközlőnek két szóalak vagy szószerkezet közül kell kiválasztania az adott mondatba legjobban illőt. Ennek a feladattípusnak a buktatója, hogy a lehetőségek egyidejű feltüntetése befolyásolhatja az adatközlő döntését.

II. A *megítéléses-javításos feladattípus* során az adatközlők ítéletet alkotnak a feltüntetett mondatok helyességéről. Mivel a helytelennek ítéelés mögött számos ok húzódhat, ezért az adatközlőket kértük a mondat javítására is az általuk vélt helyes változatra.

III. A *produktív feladatok* során az adatközlő a hiányzó toldalékot vagy szóalakat írja be az általa helyesnek vélt formában. A feladattípus előnye, hogy a válaszadó szabadon hozhatja létre az általa használt formát.

IV. A *szókincsre vonatkozó feladattípus* arra kéri az adatközlőt, hogy jelölje meg azokat a szavakat, amelyeket ismer és használ. Arra is lehetősége van, hogy új, a felajánlottak között nem szereplő, általuk használatos szót adjanak meg.

A kérdőív ún. nyelvi változókat vizsgál. Wardhaugh szerint a nyelvi változó „olyan nyelvi egység, amelynek azonosítható változatai vannak” (Wardhaugh 1995. 122.), tehát az adott jelenség többféleképpen valósulhat meg. Ezek a változatok szociolingvisztikai szempontból csak nagyon ritkán egyenrangúak, legtöbbször van közöttük valamilyen stílusbeli vagy használatbeli vagy presztízsbeli különbség, például formális–informális vagy standard–nyelvjárási (területileg nem kötött–területileg kötött).

A kutatási anyag nyelvi változói (a szókészletteni változókon kívül) nagyobb részt kéttagú változók. Ezen változók egyike mindig a formálisabb, standard, területileg nem kötött változathoz tartozik, amelyet első változatként vagy „presztízsváltozatként” nevezünk meg. Ezzel szemben áll a második változat, amely általában „megbélyegzett változat”. Fontos hozzátenni, hogy ezeket a változatokat mindig egymáshoz hasonlítjuk, így vizsgáljuk az adott szempont alapján azokat. A kontaktusjelenségeket mindig második változatnak tekintjük, az első változat a magyarországi magyarban használatos változat lesz, bár ez nem mindig egyúttal a standard változat.

Mivel a beszélő választása a nyelvi változók közül mindig valamilyen szociológiai tényezőtől vagy beszédhelyzettől függ, ezért az egyes változatok használatakor és választásakor szabályszerűséget figyelhetünk meg, így azok statisztikailag vizsgálhatóak.

Az általunk most bemutatandó változók a következő területekhez tartoznak:

- a) alaktan (*nyitja : nyissa*) (E változó),
- b) morfoszintaktika (*hegedül : hegedün játszik*)⁶ (EK változó),
- c) morfoszintaktika/mondattan (*megy vkihez 'megy vkihez vmilyen céllal' ~ megy vki után 'követ vkit' ~ 1. 'követ vkit'; 2. megy vkihez vmilyen céllal'*) (AK változó),
- d) szókészlet (*bérlet : jegy/kártya/preukaz*) (K változó).⁷

6 „A funkcionális, ill. jelentésbeli azonosság kérdése ebben az esetben bonyolult: az [...] egymással fölcserélhető változatok denotatív jelentése olykor csak többé-kevésbé, ill. csak bizonyos kontextusban vagy beszédhelyzetben azonos. Szabó Mihály–Lanstyák 2011. 115–116.

7 E = egyetemes magyar változó, EK = jórészt egyetemes, de egyben kontaktusváltozó is, AK = analóg kontaktusváltozó, K = csak kontaktushelyzetben változó. Lanstyák–Szabó Mihály 2011. 113–123.

3. Adatok és elemzés

3.1. Az alaktani E-változó vizsgálatának eredménye

A változó feleletválasztós feladatban szerepel, amelynek során egy morfológiai jelenséget, az ún. „suk-sük”-ölést vizsgálja. Ez a nyelvi jelenség akkor valósul meg, amikor a beszélő Sg3 és Pl1–3. határozott ragozású kijelentő módú alakjait a felszólító móddal megegyező formában használja a *-t* végű igék esetében is, azaz úgy, ahogy más esetekben szabályszerű a használatuk: *várjuk őket ~ várjuk meg őket!*. Az ilyen beszélők a Sg3 és Pl1–3. alakok esetében egyetlen szabályt alkalmaznak az igaragozás során keletkező *t+j* hangkapcsolatok realizálására (*-ss-*), míg a standard beszélők két szabályt alkalmaznak ebben a helyzetben (kijelentő módban *-tty-*, felszólító módban *-ss-* lesz az eredmény ez utóbbi a felszólító mód *-j-* jelével alkotott *-tj-* hangkapcsolatra) (Kiss 1995. 62.).

(1) *Az a helyzet, hogy az üzletvezető mindig reggel nyolckor a boltot, és este hatkor zárja.*

1.1. táblázat. E-változó (nyitja/nyissa)

	1997				2017			
	Magyarország		Szlovákia		Magyarország		Szlovákia	
	399/405		239/240		101/101		101/101	
<i>nyitja</i> ⁸	99,5	397	96,6	231	99	100	89	90
<i>nyissa</i>	0,5	2	3,4	8	1	1	11	11
	%		%		%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

Az 1. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a most megkérdezett magyarországi adatközlőknek mindössze 1%-a nem a standard formát jelöli meg. A kisebbségi válaszadóknak viszont 11%-a a stigmatizált alakot választja, azaz tízszer annyi adatközlő számára elfogadott ebben a feladatban a nemstandard alak kijelentő módban.

Az 1997-ben publikált felmérésben ebben a helyzetben a standard forma 99,5%-os használatát mutatja Magyarországon, s a kisebbségi adatközlők is jelentősen többen használták a standard formát (96,6% a mostani 89%-kal szemben).

Ez azt sugallja, hogy Magyarországon a középiskolások formális helyzetben inkább igyekeznek elkerülni a „suk-sük”-ölést, míg Szlovákiában ez formális helyzetben is előfordulhat, annak ellenére is, hogy ez az alak stigmatizált. A korábbi adatokhoz viszonyítva pedig jól látható, hogy a vizsgált mintán ez a nyelvi jelenség erősödött az elmúlt 20 évben (ezen a teljes anyag feldolgozása módosít-

8 Mivel csak a „suk-sük”-ölést vizsgáltam, a ragozásból, az igekötőkből vagy a helyesírásból adódó eltéréseket az összesítésnél összevontam, pl. *nyit, nyitja, nyitja ki, kinyitja; nyisa, nyissa, ...*

hat). Az oka talán az lehet, hogy a szlovákiai magyar regionális változat hangsúlyosabban jelen van az iskolai standard közegben is.

3.2. A morfoszintaktikai EK-változó vizsgálatának eredménye

A következő vizsgált és itt bemutatandó változó egy morfoszintaktikai változó (feleletválasztós feladatban). A szlovákiai magyar nyelvváltozat jellemzőjének tartják az ún. széttagoló tendenciát (Szabó Mihály 2015), azaz az analitikus szerkezetek előnyben részesítését a szintetikus szerkezetekkel szemben (jelen esetben egy szószerkezet áll párhuzamban egy képzett alakkal) (az eddigi vizsgálatokra lásd: Huber http://www.nytud.hu/alknyelvdok16/proceedings/Huber_Mate_Imre.pdf; Fenyvesi 2005).

(2) *Fáj a fejem, mert a szomszéd egész délután hegedült/hegedünk játszott.*

Az egyik választási lehetőség szintetikus szerkezet, az-*l* igeképzővel alkotott ige (*hegedül*), a másik az analitikus, határozós szószerkezet (*hegedün játszott*). Lanstyák és Szabó Mihály (1997), Lanstyák (2000) az analitikus kifejezések gyakori használatát kontaktusjelenséggként említik, az analitikus indoeurópai nyelvekhez tartozó szlovák nyelv hatásaként értékelve a jelenséget.

2.2. táblázat. EK-változó (*hegedün játszott/hegedült*)

	1997				2017			
	Magyarország		Szlovákia		Magyarország		Szlovákia	
	79/79		83/83		101/101		101/101	
<i>hegedün játszott</i>	5,1	4	12	10	15,8	16	21,8	22
<i>hegedült</i>	94,9	75	88	73	84,2	85	78,2	79
	%		%		%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

Az a feltételezés, miszerint a kisebbségi beszélők sokkal nagyobb arányban használják az analitikus szerkezetet, mint a szintetikusot, az eddig feldolgozott mintán nem igazolódott be. Mindössze 6 százalékkal több szlovákiai adatközlő használja a szószerkezetet, mint a magyarországi kontrollcsoport (2. táblázat).

Az 1997-es Lanstyák–Szabó Mihály-kutatás során hasonló eredmények születtek, mindkét csoport esetében a szintetikus szerkezet volt túlsúlyban: a magyarországi adatközlők 95%,-a míg a szlovákiai adatközlők 88%-a választotta a szintetikus szerkezetet.

Az adatokból az is látszik, hogy a jelenlegi kutatás során mind a magyarországi, mind a szlovákiai adatközlők gyakrabban használták az analitikus szerkezetet, mint 25 évvel ezelőtt, a szlovákiai magyar nyelvhasználók esetében az analitikus szerkezet aránya majdnem a duplájára nőtt az utóbbi években, míg

a magyarországi adatközlők esetében megháromszorozódott, azaz a szintetikus változat alkalmazása mindkét esetben csökkent a vizsgált mintában.

3.3. A morfoszintaktikai/mondattani AK-változó (*főnök után/főnökhöz megy*) vizsgálatának eredménye

A változót feleletválasztós feladatban vizsgáltuk. A magyarországi standardban a *valaki után megy* szó szerkezetéhez egy, míg a szlovákiai magyarban két jelentés társul. A *valaki után megy* 'megy valaki után, valakit követ' jelentés mellett kontaktushatásra 'megy valakihez valamilyen célból' jelentés alakult ki a szlovák előljárósós *ísť za niekým* ('menni valaki után') kifejezés használatának hatására. A magyarországi nyelvhasználatban a szó szerkezet kizárólagos jelentése: 'megy vki után, követ vkit'.

(3) *Jó napot kívánok. A ... jöttem, panaszt szeretnék tenni. (főnök után/főnökhöz)*

3. 3. táblázat. AK-változó (*főnök után/főnökhöz*)

	1997				2017			
	Magyarország		Szlovákia		Magyarország		Szlovákia	
	418/420		249/253		101/101		101/101	
<i>főnök után</i>	0,7	3	15,7	39	1	1	27,7	28
<i>főnökhöz</i>	99,3	415	84,3	210	99	100	72,3	73
	%		%		%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

Az eredmények szerint a magyarországi adatközlők abban a helyzetben, amikor a mondat a 'megy vkihez vmi céllal' jelentésben használt szóalak beillesztését várja, 99%-ban a standard, névszóragos változatot használják, míg a kisebbségi válaszadók több mint negyede a névutós szóalakat választja (3. táblázat).

Az 1997-ben publikált kutatás eredményei is nagy különbséget mutattak, a mostanihoz hasonló eredmények születtek. Akkor is a standard változat volt túlsúlyban, s a névutós szóalak aránya alacsonyabb, 15,7% volt. A szlovákiai magyar mintában a jelenség a 25 évvel ezelőtti kutatáshoz képest majdnem a duplájára növekedett, a válaszadók több mint egynegyede helyettesítette be a mondatba ezt a változatot. Ez az analitikus szerkezet gyakoriságának emelkedését mutatja. A szó szerkezet elfogadottságának mértékére nézve az összes adatközlő válaszainak feldolgozása után tehetünk érvényes kijelentést.

A következő bemutatott változó hasonló jelenséget vizsgál, mint az előző, a feladat megítéléses-javításos feladattípusba tartozott. A vizsgált változónak a szlovákiai magyar nyelvhasználatban két, míg a magyarországi csupán egy jelentése van.

(4) *Délelőtt rosszul éreztem magam, de már átment rajtam.*

Míg az *átmegy rajta* kifejezés Magyarországon 'elgázol, elüt' jelentésben ismert, addig a szlovákiai magyarban két jelentése van: 1. 'elgázol, elüt' 2. 'egy betegség vagy valamilyen kellemetlen testi-lelki állapot elmúlik'. A második jelentés kontaktusváltozatként (*prejst' niekoho niečo 'ua.'*) Szlovákiában köznyelvivé vált. Mivel voltak olyan adatközlők, akik bár nem helyeselték a példamondatot, de nem javították, illetve olyanok is voltak, akik ugyan helyeselték, de mégis javították azt, a kapott százalékos értékek csak arányokat mutatnak, nem megoszlást.

4. táblázat. *AK-változó (átment rajtam)*

	1997				2017			
	Magyarország		Szlovákia		Magyarország		Szlovákia	
	104/122		61/66		99/101		101/101	
helyesli	13,5	14	68,9	42	47,5	48	90,1	91
javítja	59,6	62	14,8	9	50,8	51	9,9	10
	%		%		%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

Az eredmények jelentősen eltérnek a két országban: míg ezt a kifejezést a szlovákiai válaszadók 90%-a helyesnek vélte és csak 10%-a javította, addig a magyarországi adatközlők 47,5%-a helyeselte, de csak 50,8%-a javította (4. táblázat).

Az 1997-ben publikált kutatás során a magyarországi válaszadóknak csupán 13,5%-a helyeselte a fenti kifejezést, a kisebbségi adatközlőknek 68,9%-a tartotta elfogadhatónak a kontaktusváltozatot. A jelenlegi vizsgálatban háromszorosára nőtt a mondatszerkezetet Magyarországon is helyeslők száma, miközben a szlovákiai magyar adatközlők körében szinte teljesen elfogadottnak tekinthető a bemutatott megoldás, szemben a korábbi 69%-kal.

Az összehasonlításból látszik, hogy a második jelentés ismerete és használata Szlovákiában egészen általánossá vált, miközben Magyarországon is nagymértékben erősödött az előző kutatás eredményeihez viszonyítva. Azaz míg ez a változó korábban AK-változónak tűnt, ma már EK-változóként viselkedik.

3.3. A szókészleteti K-változó vizsgálatának eredménye

A következőkben egy szókincsvizsgálat eredményeit (produktív feladat) ismertetjük: a vizsgálat tárgya az volt, hogy a *bérlet* 'elővételben megvásárolt jogsultság egy szolgáltatás, főleg közlekedési eszköz többszöri vagy állandó igénybevételére' szónak milyen szinonimáit, megfelelőit használják a magyarországi, illetve a szlovákiai magyar adatközlők.

(5) *Aki naponta utazik az iskolába, nem vált mindennap jegyet, hanem (mivel?) utazik.*

5. táblázat. *K-változó (bérlet)*

	2017			
	Magyarország		Szlovákia	
	100/101	97	98/101	45
<i>bérlettel</i>	96	97	44,6	45
<i>(buszos/busz)kártyával</i>	-	-	18,8	19
<i>(utazó/diák)igazolvánnyal</i>	-	-	8,9	9
<i>(havi/hónapos) jeggyel</i>	-	-	8	8
<i>preukazzal/preukázzkával</i>	-	-	4	4
<i>más⁹</i>	3	3	14	14
	%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

A magyarországi kontrollcsoport egyöntetűen a várt megoldást adta (*bérlet*). Egy-egy eltérő megnevezés csak a helytelen feladatértelmezésből született (l. 4. lábjegyzet). A kisebbségi adatközlők többféle választ adtak. A *bérlet* szót a szlovákiai adatközlők 44,6%-a választotta, a többiek 13¹⁰ különböző realizációt találtak az 'elővételtben megvásárolt jogosultság egy szolgáltatás, főleg közlekedési eszköz többszöri vagy állandó igénybevételére' jelentésre. Az okot talán abban kereshetjük, hogy Szlovákiában nincs egységes magyar megnevezés erre a fogalomra, és szlovák nyelven is több kifejezést használhatunk ebben a szituációban. A *kártya* kifejezés valószínűleg indirekt kölcsönszó, a *čipová karta* 'chipkártya' *dopravná karta* 'közlekedési kártya'¹¹ a szlovák kifejezés fordítása. Az *igazolvány* 'bérlet' kifejezés a *preukaz* szó tükörfordítása. A szó alapjelentése: 'irat, mely fontos adatokat tartalmaz'. Jelzős szerkezetben igazolvány jelentése van: *voďičský preukaz* 'gépkocsivezetői igazolvány', *občiansky preukaz* 'személyi igazolvány', *technický preukaz* 'műszaki igazolvány'. A közlekedésben a *preukaz* olyan igazolványt jelent, amellyel vonaton vagy buszon lehet meghatározott ideig és feltételek mellett utazni. Ebbe a jelentéskörbe tartozik a *havi jegy/hónapos jegy* kifejezés is, melynek szlovák megfelelője a *mesačný/týždenný listok*. Mivel mindkét kifejezés létezik a magyarországi standardban is, nehéz elkülöníteni, hogy magyar vagy szlovák hatásról beszélhetünk-e ebben az esetben. Ugyanakkor, mivel a magyarországi adatközlők ezt a szót nem adták meg, annyi kijelent-

9 A „más” kategóriába azok a válaszok tartoznak, amelyek a feladat félreértelmezéséből születtek, pl. *autóval, biciklivel, vonattal, busszal, ...*

10 A táblázatban ezt a 13 változatot 5 kategóriába sűrítettem.

11 A szlovákiai tömegközlekedés modernizálása folyamán sok helyen a bérlet vagy jegy helyett elektronikus chipkártyával lehet utazni.

hető, hogy a szlovákiai magyar nyelvváltozatban a jelentésre nem állandósult egy kifejezés. Ennek ellenére az adatközlők magyar szót igyekeztek használni, a direkt kölcsönszó (*preukaz*) használatát igyekeztek elkerülni a válaszadás során. Ez csupán 4%-ban fordult elő a mintában, annak ellenére, hogy a mindennapos megfigyelések alapján a szó általánosan használt és elterjedt, a lakóhelyemen (G. A.) is ezt használja a többség. A 25 évvel ezelőtti kérdőív a *bérlet* fogalmának realizációit nem kutatta, így nincsenek adatok az összehasonlításhoz (5. táblázat).

A következő bemutatandó változó (feladatválasztós-produktív feladatban) szintén szókincsvizsgálatra vonatkozik. Az adatközlőknek négy szóból (*pendrive*, *usb-kulcs*, *usb*, *kulcs*) kellett kiválasztaniuk azokat, amelyeket használnak és ismerik, továbbá arra kértük őket, hogy amennyiben tudják, nevezzék meg a dolgot más szóval is.¹² Az adatközlők több kifejezést is választhattak, illetve mást is megadhattak, ezért a százalékok arra utalnak, hogy milyen arányú az ismertség és a használat a mintában, az adatok nem összesíthetők.

6. táblázat. *K*-változó (*pendrive*)

	2017			
	Magyarország		Szlovákia	
	98/101		98/101	
<i>pendrive</i>	91,1	92	5,9	6
<i>usb-kulcs</i>	2	2	30,7	31
<i>usb</i>	33,7	34	82,2	83
<i>kulcs</i>	1	1	5	5
<i>más</i> ¹³	4	4	-	-
	%		%	

Forrás: a szerző saját számítása

A szlovákiai adatközlők körében az *usb* megnevezés használata a legelterjedtebb (82,2%). A válaszadók közel harmada megjelölte az *usb-kulcs* kifejezést is. A másik két megnevezést (*pendrive*, illetve *kulcs*) csak kevesen választották. Magyarországon 91%-ban a *pendrive* kölcsönszó bizonyult a leggyakoribbnak. Az *usb* kifejezést az adatközlők harmada ismeri és használja (6. táblázat).

Az *usb*¹⁴ magyar szótári jelentése 'számítógépes csatlakoztató'.¹⁵ Az angol eredeti [Universal Serial Bus] és a magyarországi magyar jelentése egészen más, mint amilyen értelemben a szlovákiai magyarok a szót használják. A szlovák

12 A feladat megfogalmazása: A következő szavak ugyanabban a jelentésben élnek. Karikázd be azokat a változatokat, melyeket Te használsz. Írd be a pontozott helyre, ha te más szót is ismersz a megnevezett dologra!

13 Négy magyarországi adatközlő további négy megnevezést írt: (*külső*) *adattároló*, *usb-stick*, *penyő*.

14 UniversalSerialBus.

15 www.idegen-szavak-szotara.hu/usb-jelentese.

nyelvben is az *usb* kifejezés használatos 'USB-csatlakozós, FlashRAM memóriás információtároló eszköz'¹⁶ jelentésben. A magyar adatközlők esetében tehát kontaktushatásról beszélhetünk.

A magyarországi adatközlők az 'USB-csatlakozós, FlashRAM memóriás információtároló eszköz' jelentésben a *pendrive* 'ua.' szót használták, azaz az eszköz megnevezése megegyezik a használati funkcióval. Valószínűsíthető, hogy a magyarországi beszélők által megjelölt *pendrive* közvetlenül került az angolból a magyarba. (Mivel mindkét kifejezés új keletű, ezért a 25 évvel ezelőtti kutatás ezt a jelenséget még nem vizsgálhatta.)

4. Összegzés

Jelen dolgozat a szlovákiai magyar nyelvhasználat egyes eltéréseit mutatta be korábbi szlovákiai adatokhoz és a magyarországi magyar nyelvhasználatához képest. A bemutatott példák alapján az látszik, hogy egyes esetekben bizonyos nyelvi jelenségek standardbeli használata is nagymértékben megjelenik („suk-sük”-ölés Szlovákiában [*nyissa*]), más esetben mindkét nyelvváltozatban nyelvi változás (*hegedűn játszott*) folyamatának lehetünk tanúi. Bizonyos szó szerkezetek szlovákiai magyar jelentésben használt változata a standard nyelvhasználat során is majdnem kizárólagossá váltak (névutós szerkezetek Szlovákiában [*főnök után*], az '*átment rajtam*') míg az *átment rajtam* a magyarországiak nyelvhasználatában is egyre elfogadottabb, a korábbi AK- változó EK-változóvá válását figyelhettük meg.

Az általános magyar megfelelő hiánya miatt megfigyelhető volt bizonyos dolgok megnevezésére – a kérdőív helyzetben mindenképpen – több változat használata (a *bérlet* esetében), s bemutattuk azt a nyelvtörténetből jól ismert jelenséget is, hogy azonos dolgok, fogalmak neve más közvetítő nyelven keresztül másként kerülnek be a magyar nyelvbe, annak nyelvváltozataiba (vö. *trágya* ~ *drazsé*):¹⁷ egyes, angolból származó jövevényszavak a standard magyarba közvetlenül, a szlovákiai magyarba a közvetítő nyelven keresztül kerültek be (*pendrive* ~ *usb*).

A feldolgozott adatmennyiség csak egy része a teljes adatbázisnak, a kitöltött kérdőívek digitalizálása jelenleg is zajlik. A bemutatott példák és példamondatok eredményei szintén csak kis szeletét mutatják a 106 kérdést és feladatot tartalmazó szlovákiai kérdőívnek (a magyarországi 96 kérdést/feladatot tartalmaz). Mindezek miatt a kapott eredmények csupán irányadóak, messzemenő következtetéseket nem lehet levonni belőlük. Célunk, hogy az adatbázis teljes feldolgozása és kiértékelése alapján a korábbi elemzéssel való összevetés után képet kapjunk a jelenlegi szlovákiai magyar nyelvhasználat egyes sajátosságairól.

16 www.idegen-szavak-szotara.hu/pendrive-jelentese.

17 A *m trágya* a latinból közvetlen átvétel (lat. *Platragaea* ~ *Sgragemata*) míg a *drazsé* a franciából elterjedve jutott a magyar nyelvbe. A francia *dragée* a latin *tragemata* származéka.

Szakirodalom

FENYVESI Anna

2005 *A toledói magyarok nyelve: nem standard nyelvhasználat vagy a nyelvkontaktus hatása?* In: Kovács Nóra (szerk.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Budapest, Gondolat–Infonia, 58–73.

FERGUSON, Charles

1975 *Diglosszia*. In: Pap Mária–Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest, Gondolat, 291–317.

HUBER Máté Imre

2016 *Analitikus szerkezetek egy kanadai magyar beszélőközösség nyelvhasználatában*. [online]. URL: http://www.nytud.hu/alknyelvdok16/proceedings/Huber_Mate_Imre.pdf [2017. október 30.]

KISS Jenő

1995 *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

LANSTYÁK István

1996 *Gondolatok a nyelvek központúságáról (Különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára)* [online]. URL: <http://www.jamk.hu/ujforras/960603.htm> [2017. október 30.]

2000 *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest–Pozsony, Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó–MTA Kisebbségkutató Műhely.

LANSTYÁK István–SZABÓMIHÁLY Gizella

2011. *Nyelviváltozó-típusok a magyar nyelv szlovákiai változataiban*. In: Szabó Mihály Gizella–Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 113–123.

MENYHÁRT József–PRESINSZKY Károly–SÁNDOR Anna

2009 *A szlovákiai magyar nyelvjárások*. Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai tanulmányok Kara.

MUHR, Rudolf

2012 *Non-dominant Varieties of pluricentric Languages Getting the Picture*. [online]. URL: <http://www.pluricentriclanguages.org/pluricentricity/what-is-a-pluricentric-language> [2017. október 30.]

PRESINSZKY Károly

2002 *Kontaktusjelenségek a nagycétényi magyar nyelvhasználatban. Fórum Társadalomtudományi Szemle IV. 3.*

SÁNDOR Anna

2000 *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközösségben, Kolonban*. Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.

SZABÓMIHÁLY Gizella

2015 *Az anyanyelv oktatása kétnyelvű környezetben* (oktatási segédlet). Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai tanulmányok Kara.

JOGI NYELV ÉS NYELVI JOGOK

Jelen dolgozat a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Karának Fordító és Tolmács Mesteri szakát záró védésre készült, és a jogi nyelv fordíthatóságát, a nyelvi jogok alapján készített fordítások gyakorlatba ültetésének elméleti és gyakorlati oldalát, valamint az így született korpusz elemzését tartalmazza. Vizsgálódásom gyakorlati tárgyát a kötelező és az élet folyamatában elkerülhetetlenül használt hivatalos iratok kérelmezésekor kitöltendő típusnyomtatványok képezik, melyek szövegét elemezve az ekvivalencia megvalósulását és a fordított szöveg célnyelvbe való illeszkedését kutatom. A nyelvi jogok érvényesítésének vizsgálata is helyet kap a dolgozatban, az említett típusnyomtatványok magyar vagy kétnyelvű formáit kerestem három székelyföldi megye különböző intézményeinek honlapjain.

1. A kutatás bemutatása

Kutatásom célja a romániai magyar jogi nyelvezet jellegzetességeinek feltérképezése, mely alapjául szolgálhat egy olyan összehasonlító jellegű, terminológiai tematikájú kutatásnak, amely jelentősen megkönnyítheti a jogi szövegek fordítását.

A kutatás hipotézise: a romániai magyar jogi nyelvezet eltér a sztenderd magyar jogi nyelvtől, és ennek az eltérésnek a magyarázata egyrészt a jogrendszerek különbözőségeiben, másrészt a román állam nyelvpolitikájában rejlik. A jogrendszerek különbözőségei a jogi reáliák szintjén nyilvánulnak meg, a nyelvpolitika pedig a több évtizeden keresztül hiányzó magyar szaknyelv, majd a rendszerváltást követően a hiperpurista nyelvi attitűd eredményeképpen, a kontaktológiai folyamatok óhatatlan hatásaival járul hozzá a kialakult nyelvezethez.

2. A jogi szakfordítás

A jogi fordítás kezdetei óta vita tárgya a fordító szerepe, kérdés, hogy jogász kell-e legyen vagy inkább nyelvész, milyen képességekkel kell rendelkeznie, és milyen felelősség terheli. A jogi fordítás sajátos célokkal rendelkezik, hogy a forrásnyelvi szöveghez hű maradjon, és hogy ugyanazt a hatást érje el a célnyelvi gyakorlatban, mint az előbbi.

2.1. Jogi szaknyelv

A jogi szaknyelv fő jellemzője a verbalitás, így kiemelten fontos, hogy „a jog kifejezetten csak nyelvileg létezik, így a nyelvi, terminológiai eltérések jogi eltérésekként jelennek meg” (Várnai 2004. 65.), a jogi fogalmak alapvető jellemzője ugyanis a normativitás: „nem leírják a valóságot, hanem előírnak valamit, egy olyan ideális állapotot, melynek megvalósítása a céljuk” (Vinnai 2010. 165.). Így a jogi szakfordítás az egyik legkomplexebb feladat. A műszaki szakfordítás is különös odafigyelést igényel, de a jogi nyelvtől eltérően, a műszaki szaknyelv viszonyítási alapot kínál a tárgyi valóság elemeiből.

A jogi szaknyelv egy másik jellemzője a terebélyes, láncolatosságot mutató mondatrendszer, számos ismétléssel tűzdelve, ezért nem cizellált szemeknek gyakran az érthetlenség határán mozog. Kedvelt példamondatom a jogi szaknyelv bonyolult jellegének illusztrálására a 2008. évi XL. törvény a földgázellátásról, amely a 71. cikk 6. alpontjának második tézisében így fogalmaz: „Megszakítható kapacitás nem kínálható fel a felkínált nem megszakítható kapacitás terhére. A szállítási rendszerüzemeltető nem különíthet el nem megszakítható kapacitásként felkínálható kapacitást megszakítható kapacitásként való felkínálás céljából.” Egy ilyen kijelentés láttán teljesen világos, hogy a fordítónak a jogi nyelvet először intralingvális fordításnak kell alávetnie, el kell határolnia a különböző fogalmakat egymástól, meg kell keresnie azok jelentéstartalmát. Az intralingvális fordítás a jog területén a másik irányba is működik, hiszen a legtöbb esetben a rendőrségen nyilatkozó személyek nem rendelkeznek jogi ismeretekkel, mondanivalójukat, vallomásukat laikusán, köznyelvi szavakkal mondják el, amelyeket a szakembernek a jelentésben vagy az ügy iratcsomójában már a szaknyelven kell bevezetnie. Az igazságügyi nyelvészet mint jog és nyelv interakciójának fiatal, de egyre inkább teret nyerő diszciplínája e kontextusban igen fontos szerepet kap. Dobos (2009. 259.) azt állítja, hogy sem az egyes nyelvek, sem az egyes jogrendek között nincs közvetlen út: mindkét rendszer között a fordító teremt kapcsolatot. Ezzel az állítással vitába szállnék, mivel minden fordító nem rendelkezhet jogi szaktudással, lennie kell tehát egy olyan eszköztárnak, amely segítséget nyújt a jogi szakszövegek fordításakor, ez pedig a terminológia.

3. Terminológia

3.1. A terminológia mint diszciplína

A terminológia egy viszonylag új diszciplína az alkalmazott nyelvészet tudományágán belül, mely kizárólag a szakszókincssel foglalkozik. A terminológia alapfogalmai a terminus által jelölt fogalom, a fogalmat leíró definíció, a terminológiai vizsgálatok alapja pedig a fogalmak közti ekvivalencia vizsgálata (Tamás 2014).

A kutatás szempontjából a terminológia igen fontos terület, hiszen a nyelvpolitikai vonatkozások is kiemelkedő szerephez jutnak a szakszókincs harmonizációja során. A gyakorlatban a terminológia főként a szakszókincs elektronikus adatbázisokban való feldolgozásával, szabványosításával foglalkozik, ilyen például az Európai Unió IATE, vagyis Inter-Active Terminology for Europe terminológiai adatbázisa, amelyben 8,4 millió terminus szerepel, ezek közül mintegy 540 000 rövidítés és 130 000 kifejezés. Az adatbázis az EU mind a 24 hivatalos nyelvében tartalmaz bejegyzéseket.

3.2. Magyar és/vagy román vonatkozású terminológiai adatbázis

Magyar–román jogi terminológiai adatbázist egyelőre szintén az európai IATE szolgáltat, viszont az sem maradéktalanul, mivel csak az uniós jog szócikkei találhatóak meg benne, és mint már említettem, a jogrendszerek különböznek, országfüggőek, így az uniós román–magyar terminológiai adatbázis sem tökéletes. 2010-ben azonban megjelent a Transindex fejlesztése, a román–magyar jogi szótár, amelyről a szerzők azt állították, hogy „az első és egyetlen online használható román–magyar jogi szótár. Publikálása alkalmával dr. Veress Emőd ügyvéd, a szótár egyik fejlesztője elmondta, hogy „valóban romániai magyar jogi szaknyelvről kell beszélni”, hiszen a két jogrendszer eltérő dogmatikai alapokon nyugszik. A Magyarországon használt jogi szaknyelv csak részlegesen tudja a román jog magyarításához szükséges kifejezéseket szolgáltatni. Vagy nem biztos, hogy ugyanannak a jogi szakkifejezésnek a jelentéstartalma azonos.”

3.3. A terminológia gyakorlati haszna a jogi szakfordításban

A terminológia nélkülözhetetlenségét magam is tapasztaltam, egy beadandó dolgozat készítése alatt figyeltem fel a Tamás (2017. 80.) által is tárgyalt ún. gyűjtőfogalomra, a „terhelt” kifejezésre. A terhelt kifejezésre az EU terminológiai adatbázisa, az IATE a következő terminusokat ajánlja román nyelven: *inculpat* (vádlott) és *acuzat* (vádolt), azonban a román nyelvű korpuszban a *persoana căutată* vagyis *keresett személy* jelenik meg. A terminus kizárólag a büntetőjogi kontextusban fordul elő, a magyar jogi terminológiában megtalálható gyűjtőfogalom arra a személyre vonatkozik, akivel szemben büntetőeljárás folyik, de aki a büntetőjogi eljárás különböző szakaszaiban más-más megnevezést kap. A terhelt a nyomozati szakasz során gyanúsított, a vád bírósághoz történő benyújtásától kezdve már vádlott, a büntetés jogerős kiszabása, illetve a megrovás, próbára bocsátás, jóvátételi munka végzésének előírása vagy javítóintézeti nevelés jogerős alkalmazása után elítélt [1998. évi XIX. törvény a büntetőeljárásról, 43. § (1)].

Tamás (2017) felhívja a figyelmet, hogy a gyanúsított, vádlott és elítélt kifejezések nem helyettesíthetők egymással, mivel a terhelt felettes (nemfogalom, genus proximum), míg a gyanúsított, vádlott és elítélt alárendelt fogalmak (fajfogalmak). Javaslata szerint fordításkor általában konkretizálni kell, azaz az eljárás adott sza-

kasza szerinti megfelelő (fajfogalmat jelölő) terminust behelyettesíteni. A román „inculpat” (vádlott) kifejezés ugyancsak arra a személyre vonatkozik, akivel szemben elindult a büntetőjogi eljárás (Román Büntetőtörvénykönyv, 289/2009. sz. Törvény), azonban nem ekvivalens a terhelt terminussal, hiszen az ítélet meghozatala után már elítélt, azaz „condamnat”, vagyis nem beszélhetünk róla vádlottként. Ha a praesumptio similitudinis elvével élünk, amely alapján a jogászok a nyelvi változatok között hasonlóságot vélelmeznek a kommunikáció létrejöttének elősegítése céljából (Villányi 2016. 95., idézi Tamás 2017), a román vádlott megfelelne a terhelt kifejezésnek, bár nem lenne annak tökéletes ekvivalense.

4. A fordítási stratégia és az ekvivalencia problematikája a jogi fordításban

A jogi fordításban akkor jön létre a terminusok fogalmi ekvivalenciája, ha a fordított szöveg ugyanazt a jogi következményt produkálja a célnyelvi jogi környezetben, mint a forrásnyelvi szöveg, és ha a célnyelvi szöveg formálisan is ekvivalens a forrásnyelvi szöveggel. Ezt a funkcionális ekvivalencia fogalmával tudjuk összevetni, azaz még specifikusabban Klaudy kommunikatív ekvivalenciájával, amely egyszerre tömöríti a funkcionális, referenciális és kontextuális ekvivalenciát.

4.1. Ekvivalenciaszintek a jogi fordításban

A terminusok fogalmi összehasonlításakor különböző ekvivalenciaszinteket különböztetünk meg: a teljes ekvivalenciát, a részleges ekvivalenciát és nonekvivalenciát, azaz az ekvivalencia hiányát.

a) Teljes ekvivalencia

A teljes ekvivalencia egyenértékű jelentést és értelmet feltételez, ám a jogi területen ezekhez hozzáadódik az azonos jogi következmény, amely a forrásnyelvi szöveg értelmezésén alapul. Mivel a jogi terminusok dinamikus, funkcionális ekvivalenciáját célozzuk, terminológiai adatbázis hiányában vagy kisebb cirkulációjú nyelvek esetén, mint amilyen a román nyelv is, felhasználhatjuk a célnyelven előforduló azonos dokumentumban szereplő terminust is, mely angolul esetünkben a *requested person*, románul pedig a *persoana căutată*.

b) Részleges vagy parciális ekvivalencia

A részleges ekvivalencia akkor jelenik meg, ha a két jogrend terminusai nagyjából megegyeznek, a különbségeket pedig jelentésbetoldással vagy körülírással pontosítani tudjuk. Természetesen alkalmazható a praesumptio similitudinis elve is, ha a két terminus nem tökéletes ekvivalense egymásnak, viszont a fogalmak analóg módon igazodnak egymáshoz. Ebben az esetben a *vádlott* terminus idegen nyelvű ekvivalensei is megfelelnek a terhelt kifejezés fordításának.

c) Nonekvivalencia vagy az ekvivalencia hiánya

Amennyiben a különbségek annyira számottevőek, hogy nincs mód a terminusok fogalmi összevetésére, az ekvivalencia hiányával állunk szemben. A nonekvivalencia kétféleképpen értelmezhető: ha a két jogi terminus jellemzői nem azonosak, részlegesen sem, vagy ha a célnyelvi jogrendszerben nincs funkcionális ekvivalense az illető jogi terminusnak (Iancu 2015).

4.2. Alternatív ekvivalencia és fordítási módszerek

Nonekvivalencia esetén a fordítónak alternatív megoldást kell keresnie, amellyel jelezheti ezt a befogadónak, például a forrásnyelvi jogrendszer megjegyzésével. A jogászok szerint a leghatékonyabb módja a jogi fordításnak a leíró jellegű definíciók, parafrázisok beszúrása, amelyek kárpótolják a terminológiai inkongruenciát. Kölcsönszavakat akkor lehet használni, ha az egy sajátos terminus technicus, mivel a meggondolatlan kódváltás és kölcsönszók alkalmazása a szöveg egységét sértik. A grafológiai vagy fonológiai megfeleltetés kerülendő, ha létezik egy valamennyire elfogadható ekvivalens a célnyelvben. Erre az esetre példának a *dekoncentrált intézmények* szókapcsolatot mutatom be, amely a román közigazgatási jogban megtalálható *instituții deconcentrate* tükörfordítása magyarított kölcsönszóval, a magyarországi jogi terminológiában a területi államigazgatási szervnek-intézménynek felel meg, de mára, a helytelen fordítói gyakorlatnak köszönhetően, annyira rögzült a romániai magyar jogi szaknyelvben, hogy fel sem merül a magyar ekvivalens felkutatása.

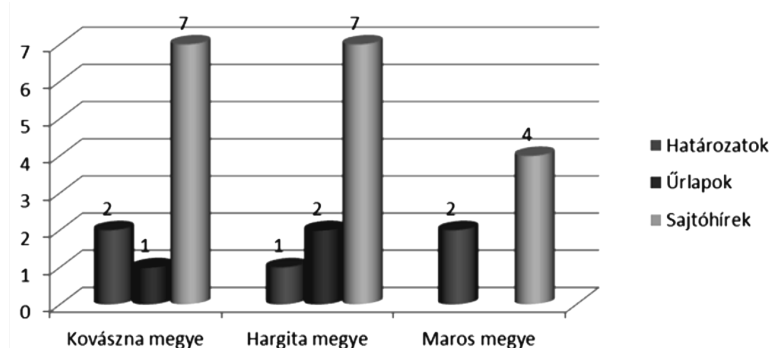
Várnai (2004) ilyen esetben a terminológiai megfeleltetésre, főleg az uniós jogforrások fordítására vonatkozóan, három megoldást kínál: a forrásnyelvi fogalom azonosítása valamely célnyelvi jelenséggel, új nyelvi forma kreálása szóalkotással vagy új szemantikai tartalom hozzárendelése már meglévő nyelvi elemekhez, valamint az eredeti nyelvi alak megtartása. Az első megoldás nem mindig szerencsés, mivel a nyelvi egyezés nem jelent feltétlenül fogalmi egyezést is, erre példa az angolszász *solicitor*, melyet az uniós bírósági határozatokban nem fordítanak ügyvédnek. A szóalkotás illusztris példája az uniós *Advocate-General* kifejezés, amely más összefüggésben általában főügyész, ez esetben, az eltérő fogalmi tartalom miatt magyarul főtanácsnok lesz. A harmadik megoldás, azaz az eredeti nyelvi alak megtartása néha elkerülhetetlen, például a *monitoring*, *projekt* kifejezések esetében, „hiszen a lehetséges magyar formák (pl. monitoring: ellenőrzés, felügyelet, nyomon követés stb.) nem adják vissza ugyanazt a fogalmi tartalmat, annak minden konnotációjával együtt, mint az eredeti” (Várnai 2004. 67–69.).

Evidens tehát, hogy ugyan bármilyen szakfordítás esetében a szabványosított, de legalább egységesített terminológia létezése óriási fontossággal bír, a jogi fordítás mesterségének megfelelő gyakorlásához mégis elengedhetetlen, hiszen a jogi szabályozás nyelvi megnyilvánulásban ölt testet, tehát a szöveg szakmai és a nyelvi pontossága egymást feltételezi (Dróth 2004. 53.).

5. Nyelvi jogok a gyakorlatban

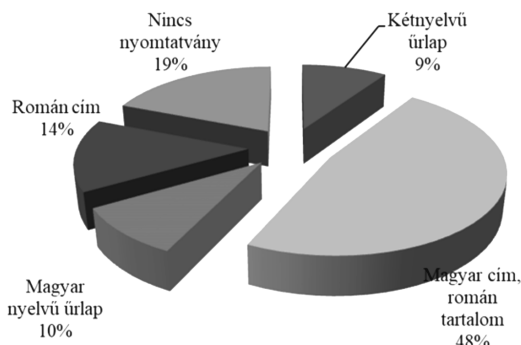
Mind az európai, mind a hazai törvénykezés biztosítja a nyelvi jogok gyakorlásához szükséges jogi keretet, Romániában a közigazgatásban az információkhoz magyar nyelven való hozzáférést a 20%-os kisebbségi küszöb jelenti. E nyelvi jogok alkalmazását vizsgáltam a három ún. tömbmagyar megye esetében, szűrőpróbaszerűen kiválasztott önkormányzatok honlapjain, azaz a megyei, a megyeszékhely és egy municípium (Sepsiszentgyörgy, Kézdivásárhely, Csík-szereda, Székelyudvarhely, Marosvásárhely, Szászrégen) és két véletlenszerűen kiválasztott község (Bacon, Mikóújfalú, Parajd, Gyergyóújfalú, Mezősámsond, Makfalva) helyi önkormányzatának honlapján, valamint a Megyei Nyugdíjbiztosító és a Megyei Szociális Kifizetési és Felügyelői Ügynökség honlapjain.

A 2011-ben végzett népszámlálás statisztikai kimutatásai alapján a vizsgált területi egységek mind teljesítik a törvényes küszöböt, amelyet a 2001/215. sz. törvény a helyi közigazgatásról szab meg a 19 cikkben, mégis a széles körben használt űrlapokból egyetlen kétnyelvűt találtam, a legtöbb esetben viszont a magyar cím alatt román tartalom lapul. Az 1. diagram a magyar nyelvű űrlapok, tanácshatározatok és sajtóhírek előfordulási arányára vonatkozik a vizsgált intézmények honlapjain, innen láthatjuk, hogy a tanácshatározatok a véletlenszerűen kiválasztott önkormányzatok honlapjain csekély százalékban érhetőek el magyarul.



1. diagram. A magyar nyelvű űrlapok, tanácshatározatok és sajtóhírek számszerűsített előfordulása

A következő ábrán a vizsgált intézmények honlapjain elérhető űrlapok nyelvi megosztását mutatom be. Innen megtudjuk, hogy a három székelyföldi megyében, ahol a lakosság a törvény értelmében jogosult az anyanyelvén tájékoztatást kapni, a 21 intézmény fele a magyar cím alá román tartalmú űrlapokat tölt fel, 14%-nál meg sem jelenik a magyar cím, 19% nem tölt fel nyomtatványt, és alig 9%, illetve 10% biztosítja a törvény által előírt nyelvi jogokat. A települések kiválasztása véletlenszerű volt, de a központi irányítású szerveké már nem, ott a leggyakrabban előforduló formanyomtatványt kezelő intézményeket választottam.



2. diagram. Az űrlapok nyelve a vizsgált intézmények honlapján

Mindezen adatok meglepőek, hiszen a magyar változat néhány kattintással bárki számára teljesen ingyenesen hozzáférhető. A Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, arra törekedve, hogy megerősítse a magyar írásbeliséget a közigazgatásban, egy projekt keretén belül magyar nyelven is közzétette a helyi tanácsok, megyei tanácsok és minisztériumok által leggyakrabban használt formanyomtatványokat. A projektben partnerintézmény volt a kolozsvári Szabó T. Attila Nyelvi Intézet, amelynek munkatársai, Dr. Péntek János egyetemi tanár és Benő Attila egyetemi adjunktus nyelvileg ellenőrizte és lektorálta az űrlapokat.

Ezekből a formanyomtatványokból a gyermeknevelési juttatás megítélése érdekében kitöltendő űrlapot és az öregségi nyugdíj / előrehozott nyugdíj / csökkentett összegű előrehozott nyugdíj jóváhagyása iránti kérvényt vettem össze a magyarországi analóg űrlappal, esetleges nyelvi különbségeket kutatva. A választásom nem véletlenül esett e két dokumentumra, hiszen mindkettő széles körben használt dokumentum, rurális és városi médiumtól, iskolai végzettségtől, anyagi helyzetétől és etnikai hovatartozástól függetlenül.

6. Az űrlapokkal kapcsolatos fordítási aktusok

6.1. A gyermeknevelési juttatás igénylésére benyújtandó nyomtatvány

Magyarországon gyermekgondozási díjnak nevezik a romániai gyermeknevelési juttatásnak megfelelő családtámogatási pénzügyi juttatást. Mindkét ország esetében a szülő a gyermek kétéves koráig kaphatja, és feltétele a gyermek születését és a juttatás folyósítását megelőző biztosítási jogviszony, tehát a két korpusz a jogi norma szintjén egyezést mutat.

a) A forrásnyelvi szöveghez való hűség elvéből kifolyólag idegennek ható kifejezések a célnyelvi szövegben:

1. (Szíveskedjen jóváhagyni a gyermeknevelési juttatást)

Az alábbi minőségben:

- természetes szülő
- örökbefogadó szülő
- olyan személy, akinél gyermeket helyeztek el örökbefogadás céljából
- gyám
- olyan személy, akinél gyermeket helyeztek el
- olyan személy, akinél időszakosan gyermeket helyeztek el sürgősségi eljárással

rással

Ezzel szemben a magyarországi korpusz a birtokos jelző használatát alkalmazza:

(A gyermek) A kérelmezőnek

- Saját, örökbefogadott gyermeke
- Házastársa (élettársa) bejegyzett élettársa gyermeke
- Gyámként nevelt gyermeke
- Örökbefogadási szándékkal gondozásba vett gyermeke

Alkalmazott átváltási műveletek

A román nyelvű fogalmazás miatt a felemelés művelete szükséges, amely során a fordító „kibontja”, tagoltabbá, explicitebbé teszi a mondatot. A forrásnyelvi mondat bővített névszói vagy igenévi szerkezeteit önálló célnyelvi tagmondatokkal, „mondategységekkel” fordítja, azaz felemeli őket a mondat szintjére (Klaudy 2007). Klaudy Kinga megállapítja, hogy az indoeurópai nyelvekről, mint a román is, magyarra való fordításra a balra helyezés, a betoldás és a felemelés jellemző, és a túl hosszú baloldali bővítménylánc elkerülése érdekében a fordítók gyakran önálló mondategységgé emelik az indoeurópai jelzős szerkezeteket. Az úrlapban található példa is illusztrálja e jellemzőt, az (1) pontban a formanyomtatvány szövegében talált felemelés látható, míg a (2) pontban a hosszú bal oldali bővítménylánc a román nyelvű szövegnek megfelelően:

(1) olyan személy, akinél gyermeket helyeztek el

(2) gyermeket nevelőszülői elhelyezésbe fogadó személy

b) Fordítói szempontból javítandó kifejezések

i. Romániai korpusz: keresztnév

Magyarországi korpusz: utónév

Javaslat: utónév

Magyarázat: Az utónév semlegesebb, valláshoz, a keresztelés rítusához nem köthető

ii. Romániai korpusz: olyan személy, akinél gyermeket helyeztek el örökbefogadás céljából

Magyarországi korpusz: örökbefogadási szándékkal gondozásba vett gyermeke

Javaslat: Olyan személy, aki örökbefogadási szándékkal vett gondozásba gyermeket

Magyarázat: az örökbefogadás szándékát az ágens főnévhez lehetne kötni.

6.2. Az öregségi nyugdíj / előrehozott nyugdíj / csökkentett összegű előrehozott nyugdíj jóváhagyása iránti kérelem

a) A forrásnyelvi szöveghez való hűség elvéből kifolyólag idegennek ható kifejezések a célnyelvi szövegben, javítási javaslatok és magyarázatok:

i. Romániai korpusz: Kötelezem magam, hogy a fentiekben bekövetkezett bármely változást a Megyei Nyugdíjbiztosítóval 15 napon belül közlök.

Magyarországi korpusz (...) valamint köteles vagyok 15 napon belül bejelenteni az igényt elbíráló szervnek minden olyan tényt, adatot, körülményt, amely az ellátásra való jogosultságomat érinti.

Javaslat: Köteles vagyok a fentiekben bekövetkezett bármely változást 15 napon belül a Megyei Nyugdíjbiztosítónak bejelenteni.

Magyarázat: A szövegkoherencia érdekében megváltoztattam a mondat tagolását, a második igei állítmányt lesüllyesztettem igenévi szerekezetté.

ii. Romániai korpusz: Könyvecske

Magyarországi korpusz: katonakönyv, kiskönyv

Javaslat: katonakönyv

Magyarázat: a jogi szövegekben kerülendő a kicsinyítőképzők.

iii. Romániai korpusz: van/nincs biztosított minőségem

Magyarországi korpusz: biztosítási jogviszonyom megszűnt

Javaslat: biztosítási jogviszonyom érvényes/megszűnt

Magyarázat: a forrásnyelvi formához való ragaszkodás miatt a célnyelvben idegen szerkezet jött létre.

6.3. A nyelvi szétfejlődés

A romániai magyar jogi korpusz sajátos mivoltának magyarázata nem lehet teljes a nyelvi szétfejlődés figyelembevétele nélkül. A Lanstyák István által először megfogalmazott nyelvi többközpontúsága a magyar nyelv esetében ma már ismert fogalom, melyhez kapcsolódik az ún. kevertnyelvűség is. Petteri Laihonen egy, a Bánságban végzett kutatása nyomán arra a következtetésre jutott, hogy „a nyelvi kevertség fogalmának egy jellemző része a bánásiak öndefiníciójában úgy jelenik meg, hogy negatívan értékeli az anyanyelv-változatukat. Kiindulópontnak azt tekintik, hogy bánási jellegzetességként román nyelvű elemek bekerültek a magyar nyelvbe, és ez okozza a kevertséget”. A kevertséghez hasonló fogalom a *tiszta beszéd*, illetve *tiszta magyar*, amelyeket gyakran tagadó formában használnak (Laihonen 2009). Bár Laihonen kutatása a köznyelvre vonatkozott, ugyanezt a negatív önértékelést tapasztaltam a szaknyelvvvel kapcsolatban

a 2014-ben, a Hargita megyei önkormányzatnál végzett kutatásom során, ahol az adatközlők a kevertnyelvűséget, illetve a kölcsönszavak nagymértékű használatát a domináns nyelvi kitettség és a munka hatékonysága mellett szellemi igénytelenséggel is indokolták (Salamon 2014).

Péntek (2010) rámutat, hogy az alárendeltség többek között azzal jár, hogy az explicit vagy implicit nyelvi korlátozások miatt a nyelv fontos színterekről és funkciókból szorul ki, átadva helyét a domináns államnyelvnek, így az érintett területekhez kapcsolódó nyelvi regiszterek is leépülnek (Péntek 2010. 19.). Természetesen a hivatali és a jogi nyelv a legnagyobb áldozatai a nyelvi szétfejlődésnek, mivel a 20. század elején végbemenő történelmi események eredményeképpen eltűnt az a szakmai elit, amely művelte a magyar közigazgatási és jogi szaknyelvet, sőt, a jogrendszerek különbözősége okán a terminológia is eltérő volt. A most hivatalban lévő generációknak már csak a többségi nyelvű hozzáférés volt lehetséges, így a magyar szaknyelvi regiszter nem állva rendelkezésre, a hiányt kölcsönszókkal pótolták (Salamon 2014).

7. Összegző gondolatok

A kutatás hipotézise a jogi szakfordítás, a nyelvi jogok, a nyelvpolitika kérdéseire és a magyar nyelv tájegységenként beszélt változatainak írásbeli megjelenésére alapozva úgy szólt, hogy „a romániai magyar jogi nyelvezet eltér a sztenderd magyar jogi nyelvtől, és ennek az eltérésnek a magyarázata egyrészt a jogrendszerek különbözőségeiben, másrészt a román állam nyelvpolitikájában rejlik”. A szekunder kutatás nyomán azonban olyan fogalmak kerültek előtérbe, mint a nyelvi szétfejlődés vagy különfejlődés, amely a jogi szaknyelv és jogi fordítás egyik legfontosabb jellemzőjével párosulva adja a jelenlegi romániai magyar jogi nyelv jellegzetességét. Nevezetesen azt, hogy egyrészt a transliterációnak köszönhetően idegenül hangzik, másrészt azt, hogy az indoeurópai nyelvek jobb oldali bővítése a magyar nyelvben bal oldali bővítésként jelenik meg, ezáltal is természetellenessé téve a szöveget. Mindezt úgy kell létrehozni a fordítónak, hogy a jogi szöveg ugyanazt a hatást érje el a célnyelvi jogrendszerben vagy a célnyelvi befogadónál, amit a forrásnyelvi szöveg is produkált a forrásnyelvi jogrendszerben. Ily módon tehát, bár mindkét esetben magyarul íródnak, a két szöveget sosem fogjuk tudni azonos jogi szaknyelvvvel megfogalmazni.

A nyelvpolitikát illetően Románia jelenleg valóban konszenzusos nyelvpolitikát folytat, így a magyar nyelv Romániában hivatalos státusz nélküli, de államilag támogatott kisebbségi nyelv. A román nyelvet viszont az állam, a közsféra, a közszolgáltatások működésének magától értetődő alapnyelvének tekintik, ami bizonyos szinten meghatározza a nyelvi jogok alkalmazását, hiszen román nyelven kötelező megjeleníteni a közérdekű információkat, kisebbségi nyelven pedig lehetséges. Azt, hogy miért kell bizonyos információkat,

szövegeket államnyelven kívül más nyelven is megjeleníteni, a nyelvi jogok támasztják alá, amelyek kivívása nagy küzdelem árán történik, az eredmény mégis paragon hever. Elemezve – való igaz, csak szűrőpróbaszerűen – a törvényes küszöb feltételének eleget tévő számarányban a magyar kisebbség által (is) lakott települések honlapjait, a nyelvi jogok teljes vagy részleges figyelmen kívül hagyását tapasztalhattuk. A törvény ténylegesen megadja a lehetőséget a kisebbség számára, hogy anyanyelvén szóljon a közhivatalokhoz, ám valóban jogbarát környezet ez? Amennyiben az lenne, tudva, hogy a Nemzeti Kisebbségkutató Intézet honlapján az űrlapok magyar nyelven is elérhetőek, minden település honlapján ott lennének a kétnyelvű vagy a magyar nyelvű formanyomtatványok, melyek biztosítanák a kisebbségi állampolgárok számára a jogérvényesítési feltételeket, és amelyek tudatos használata kiszoríthatná a kölcsönelemeket a hivatali szaknyelvből, hozzájárulva így a terminológia egységesítéséhez és a határtalanítási törekvésekhez.

Meglepő módon a tárgyalt kérdéskörök, tematikák szorosan kapcsolódnak egymáshoz, hiszen egy fordításelméleti szekunder kutatás derít fényt a nyelvi jogok gyakorolhatóságának hiányosságaira, valamint a hiperpurista nyelvapoló attitűd káros hatásaira, hiszen egy közhivatalnok nem azért váltja a kódot és használ kölcsönszavakat, mert nem eléggé igényes, vagy egy fordító által fordított jogi szöveg nem azért nem hangzik magyarul, mert a fordító nem végzett megfelelő munkát. E jelenségek vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nyelvi különfejlődés tényét és a jogi szöveg specifikumát.

A tapasztalt hiányosságok orvoslására javaslataim közé foglalnám a terminológiai egységesítést, azon belül egy elérhető és szakszerű terminológiai adatbázis létrehozását, valamint az önkormányzatok összefogását a nyelvi jogok biztosításának érdekében.

Terminológiai egységesítés: úgy gondolom, hogy európai uniós kontextusban, az IATE terminológiai adatbázis, jogász és nyelvész szakemberek segítségével, ki lehet dolgozni egy olyan határtalan magyar jogi terminológiát, amely megfelel a többközpontúság elvének, tehát tartalmazza az erdélyi, a felvidéki, a kárpátaljai terminust is ugyanarra a magyar nyelvű terminusra, valamint bemutatja a jogi reáliákat definíció szintjén.

Nyelvi jogok gyakorolhatósága: a jelenlegi politikai pártok egyik fő törekvése kellene hogy legyen a nyelvi jogok érvényesítésének kérdése, hiszen mindaddig, amíg a nyelvi jogokat csak elvi szinten biztosítják, ha megvalósításuk, gyakorlásuk már kényelmetlen vagy költséges, létezésüket ideig-óráig lehet tényként kezelni. Jelen kutatás elegendő alapot szolgáltat arra, hogy az illetékes szervek vagy civilszervezetek egy nagyobb lélegzetvételű, Erdély-szintű felmérést végezhessenek arra vonatkozóan, hogy mennyire hozzáférhetőek a kétnyelvű vagy magyar nyelvű űrlapok a különböző közhivataloknál, és a felmérés eredményét a kisebbségvédelmi tömörülések tudomására hozzák.

Önkormányzatok összefogása: amennyiben a kisebbségi önkormányzatok számára is fontos a kisebbségi lét eme alapeleme, vagyis az, hogy például az öregségi nyugdíjat magyar nyelven lehessen kérvényezni, vagy hogy a helyi önkormányzathoz magyar nyelven lehessen beadványt benyújtani, biztosítaniuk kellene, egységesen, a nyelvi jogok érvényesítési keretét. Véleményem szerint a legelőnyösebb forma a kétnyelvű formanyomtatvány (1. Melléklet), mert a román és magyar nyelvű terminus egymás melletti feltüntetése nemcsak a nyelvi jogokat erősíti, hanem a közjoggal, joggal, hivatali kommunikációval kapcsolatos magyar nyelvű fogalmak rögzülését is elősegíti, ami hozzájárulna a fölösleges kölcsönelemek fokozatos kiiktatásához.

Szakirodalom

DOBOS Csilla

2009 Az igazságügyi nyelvészettől a jogi transzlatológiáig – a jogi szakmai nyelvhasználat kutatásának legfontosabb területei. In: Silye Magdolna (szerk.): *Szaktudás idegen nyelven*. Debrecen, Porta Lingua, 255–264. [online] Szaknyelvoktatók és kutatók egyesületének honlapja.

URL: <http://www.nyi.bme.hu/szokoe/portalingua2009.pdf> [2017. június 25.]

DRÓTH Júlia

2004 A magyar szaknyelvi terminológia egységesítésének igénye a szakfordításokban. In: uő (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének szakmai rendezvényéről és kutatásaiból*. Gödöllő, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 53–63. [online] A Szent István Egyetem honlapja. URL: <http://nyelvikozyont.szie.hu/sites/default/files/files/Szaknyelv%20%C3%A9s%20szakford%C3%ADt%C3%A1s%202004.pdf> [2017. június 23.]

IANCU, Adela Cornelia

2015 Translating the Juridical Language and the Problem of Equivalence. In: *Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication*, Tîrgu Mureş, Arhipelag XXI Press. [online]. A Petru Maior Egyetem honlapja. URL: <http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-03/Lds/Lds%2003%2089.pdf> [2017. június 20.]

KLAUDY Kinga

2007 *Nyelv és fordítás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

LAIHONEN, Petteri

2009 A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Bánságban In: Lanstyák István–Menyhárt József–Szabó Mihály

Gizella (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV.* Dunaszerdahely, Gramma Nyelvi Iroda, 47–77.

PÉNTEK János

2010 Változatok és változások a mai magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 106/1. 14–23. [online] www.c3.hu [2017. június 22.]

SALAMON Boróka Emese

2014 Kódváltás és nyelvkölcsönzés a romániai hivatalok magyar ajkú önkormányzatainál. Esettanulmány: Hargita Megye Tanácsa. In: Fedinec Csilla–Szoták Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek VII: Közösség és identitás a Kárpát-medencében.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, 364–384.

TAMÁS Dóra Mária

2014 A közigazgatási és jogi szakszövegek fordításának terminológiai vonatkozásai. *Glossa Iuridica* I. 1. 74–84.

2017 Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át. Budapest, Elte Eötvös Kiadó. URL: http://www.eltereader.hu/media/2017/03/JogiTerminologia_READER_opt.pdf [2017. június 15.]

VÁRNASI Judit Szilvia

2004 Az európai uniós terminológia magyar nyelvű egységesítése. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének szakmai rendezvényéről és kutatásaiból.* Gödöllő, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, 64–78. [online] URL: <http://nyelvikozpont.szie.hu/sites/default/files/files/Szaknyelv%20%C3%A9s%20szakford%C3%ADt%C3%A1s%202004.pdf> [2017. június 17.]

VILLÁNYI József

2016. Egy helyes, két fordított. One right and two lefts. In: Bencze L. (szerk.): *A pontos fogalmazás művészete. Clear writing.* Budapest, Magyar Nyelvstratégiai Intézet. URL: <http://manysi.hu/images/kiadvanyok/kotetek/A%20pontos%20fogalmaz%C3%A1s%20m%C5%B1v%C3%A9szete%20-%20Clear%20Writing.pdf> [2017. június 20].

VINNAI Edina

2010 A jogi nyelv nyelvészeti megközelítése. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Juridica et Politica. Tomus* 28/1. 145–171. [online] Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa. URL: http://www.matarka.hu/koz/ISSN_0866-6032/tomus_28_2010/ISSN_0866-6032_tomus_28_2010_145-171.pdf [2017. június 18.]

Internetes források

- Az Európai Unió terminológiai adatbázisa, URL: <http://iate.europa.eu> [2017. június 20.]
- A Romániai Kisebbségkutató Intézet honlapja, URL: <http://ispmn.gov.ro/page/formulare> [2017. június 7.]
- A Transindex portal honlapja, URL: <http://itthon.transindex.ro/?cikk=8149> [2017. június 19.]
- Jogi fogalomtár, URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99900034.
TV [2017. június 27.]

NYELVTANULÁS, NYELVOKTATÁS

BEVÁNDORLÓ GYEREKEK KÖZOKTATÁSBELI INTEGRÁCIÓJA A BEFOGADÓ ISKOLA SZEMPONTJÁBÓL¹

1. Bevezetés

A bevándorlók társadalmi integrációja minden bevándorlót fogadó ország esetében központi kérdés, és a társadalmat kihívások elé állítja. A migrációkutatás szerint akkor minősül sikeresnek a társadalmi beilleszkedés, ha sikeres a munkaerő-piaci integráció, vagyis a bevándorló személy képes munkát találni, és nem szorul a szociális ellátórendszerre. A munkaerő-piaci részvételre való serkentő intézkedések és támogatások gyakorlata országonként kisebb-nagyobb eltérést mutatnak, de a társadalmi beilleszkedés mint cél megegyezik (Bodolai–Kováts 2013; Faludy–Schmidt 2013; Favell 2001; Joppke 2007). A gyermekek sikeres jövőbeli munkaerő-piaci integrációjának alapvető célja egy szakma kitanulása, amelyhez az oktatási rendszeren keresztül vezet az út. Az oktatási rendszerbe való bekapcsolódás és a beilleszkedés pedig a gyermekek életkorának megfelelően a közoktatásban való részvételt jelenti. Így gyermekek esetében rövid távú célként a közoktatásbeli integráció sikerességét nevezhetjük meg. A közoktatásba való bekapcsolódás kutatását nagy érdeklődés övezi a nemzetközi kutatók és kutatócsoportok körében, amelynek fő oka az, hogy a migrációs trendek felgyorsulni látszanak, ha nem is Magyarországon, de Nyugat-Európában, Észak-Amerikában és Ausztráliában (a statisztikai adatokat lásd később). Mindez azt eredményezte, hogy az elmúlt évtizedekben jelentős számú gyermek is érkezett az említett kontinensek országainak a közoktatásába. A különböző országok eltérő stratégiákat választottak a probléma orvoslására, azonban egy dolgot illetően konszenzus van: mindenképpen meg kell oldani az oktatási intézményekben megjelent gyermekek helyzetét, hogy a már korábban látott sikertelen integrációs paradigmák ne ismétlődjenek meg (néhány példa a gazdag szakirodalomból vö. Matthews 2008; Valdés 2009; Windle–Miller 2012; Wallace 2005). Ezekbe az újabb típusú ellátórendszerekbe bevonhatóak a már többgenerációs migráns háttérű gyermekek is, de lényeges eleme ennek a változásnak, hogy programsze-

1 A tanulmány az MTA NYTI Többszervezési Kutatóközpont *NyelvEsély* Szakmódszertani Projektjéhez kapcsolódóan készült (SZ-007/2016, projektvezető: Bartha Csilla). A tanulmány teljes egészében saját munkám eredménye, az itt írottak részben a doktori disszertációim egyes részein, részben az annak eredményeiből kiinduló, további önálló kutatásaimon alapulnak.

rúen, proaktívan kell kezelni a beilleszkedés jelenségét, hiszen egy átlagos iskolától nem várható el, hogy megoldásokat találjon a kialakult, adott esetben nehéz helyzetekre. A programszerű működés egy automatikus folyamathoz rendelt el látás, amelynek lényege, hogy az oktatási rendszerbe belépő gyermek hozzáfér olyan szolgáltatásokhoz, amelyek segítik az integráció elindulását. Ennek alapja a nyelvi készségek fejlesztése, elsősorban a befogadó ország nyelvének tanulása, emellett fokozatosan bekerülnek az osztályuk órarendi óráira, a szaktárgyi órákra is. A fentebb említett szakirodalmi hivatkozások néhány olyan példát hoznak, amelyek a leírt integrációs folyamatot illusztrálják.

Az integráció útján a gyermekeknek elsősorban arra van szükségük, hogy képesek legyenek a már meglévő saját képességeiket és készségeiket olyan módon használni, amely hozzáférést biztosít az iskolai élethez: a társas közeghez és a tudás megszerzéséhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a gyermekek képesek legyenek egyrészt a saját képességeik és készségeik minél jobb kiaknázására a nyelvtudás, a szaktárgyak elsajátítása során, valamint a szociális kapcsolataik kiépítésekor; másrészt az oktatási intézmény képes legyen – sok más funkciója mellett – úgy funkcionálni, mint egy kompetens befogadó közösség, amely az elfogadó és támogató képességét tudatosan építi be az iskolai beilleszkedés facilitálásakor.

A jelen dolgozatban a doktori disszertációm esettanulmány-kutatásához és a NyelvEsély Szakmódszertani Kutatási projekt tematikájához kapcsolódó kutatási eredmények alapján a társas kapcsolódások fontosságát emelem ki. Tanulmányomban az oktatás szereplői közül a pedagógusok nézőpontjából vizsgálom a bevándorló tanulók beilleszkedését. Az esettanulmány-kutatás során egy testvérpár magyarországi közoktatásbeli integrációja állt a középpontban, ami problémafeltáró kiindulási alapként szolgált a kirajzolódott tematikus narratív mintázat által. Az esettanulmány kutatás-módszertani sajátosságait figyelembe véve az eredmények általánosíthatóságának mértéke limitált, még abban az esetben is, ha az empiria elemzése során a megalapozott elmélet teoretikus keretét követi a kutató (Yin 2014; Stake 2005; Charmaz 2006). Ez a megközelítés a kvalitatív irányultsága mellett előtérbe helyezi az adatgyűjtés, az adatelemzés és az elméleti következtetések közötti koherens viszonyok felismerését és erősítését a folyamatok egymásra épülő rendszeréből fakadóan (Schmidt 2016). Az esettanulmány-kutatás során kapott eredmények alapján további empirikus adatok gyűjtésére került sor a 2016-os és 2017-es év folyamán tanárok körében olyan budapesti iskolákban, amelyek vonzáskörzetükből fakadóan bevándorló háttérű tanulók beiskolázásával is foglalkoznak. (Adatvédelmi okokból az oktatási intézményeket a tanulmány nem nevezheti meg.) Az interjúkból származó adatok – 38 tanári interjú közel 40 órányi felvételéből származó leirat – egy adatbázist képeznek, melynek részletes ismertetése a dolgozat terjedelmi korlátai miatt nem lehetséges. Ezek az adatok a korábbi, az esettanulmány-kutatás eredményeit egyfelől kiegészítették, másrészt pedig bizonyos részleteire jobban rávilágítottak, így további összefüggések kerültek napvilágra. A tanulmányban ezekre az

eredményekre hivatkozva mutatom be azt, hogy a közoktatásbeli integrációnak intézményi szinten melyek azok a pontjai, ahol a rendszerbe beiktathatók olyan támogató programok, amelyek segíthetik a befogadóbb és elfogadóbb oktatást.

2. Statisztikai kitekintés

A kutatás témájának létjogosultsága és hozadéka nemzetközi viszonylatban vizsgálva nem kérdéses. Ugyanakkor a Magyarországon élő külföldiek száma 2016-ban a magyar népesség mindösszesen 1,6%-a (Magyarország, 2016–2017. 22.), ami nyugat-európai összehasonlításban nem tekinthető jelentősnek. Ebből fakadóan Magyarországon a közoktatásba érkező bevándorló gyermekek száma is alacsonynak nevezhető (1. táblázat). A különböző szintű oktatási-nevelési intézményekben a 2015/16-os tanévet nézve néhány ezres nagyságrendben vannak bevándorló gyermekek, amely néhány ezrelékét teszi ki az összegyermek- és tanulói létszámnak (1. táblázat).

1. táblázat. Magyar és külföldi állampolgárságú tanulók

2015/16	Magyar tanulók száma	Külföldi tanulók száma	Százalékos arány (%)
Óvoda	321 012	3 078	0,0095
Általános iskola	747 616	7 384	0,0098
Szakiskola	90 178	343	0,0038
Középfiskola	426 840	4 346	0,01

Forrás: Statisztikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2015/2016
Óvodások és tanulók száma a közoktatásban

A területi eloszlást nézve jellemzően a fővárosban (47%-uk) és a nagyobb városokban (34%-uk), azon belül pedig elsősorban bizonyos kerületekben lévő iskolákat érinti a jelenlétük (Magyarország, 2016–2017. 23.). Ezekben az intézményekben többnyire deprivált háttérű magyar gyermekek tanulnak, ennek oka az, hogy az adott iskolához tartozó beiskolázási körzetben a lakásbérlés költségei általában alacsonyabbak, mint más városrészekben.

A számadatok és a területi eloszlás mellett lényeges szempont, hogy az elmúlt 15 évben hogyan változott a közoktatásban a bevándorló gyermekek száma. 2001 és 2005 között folyamatosan növekedett, ezt követően 2009-ig csökkent a számuk, majd 2010-től 2016-ig ismételten emelkedésnek indult a gyermekek száma (2. táblázat). A számbeli változás azt mutatja, hogy egy visszaeséses szakasszal tarkítva a bevándorló gyermekek száma cca. 10 000 főről 15 és fél ezer főre növekedett 15 év leforgása alatt.

2. táblázat. *A magyar és külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban*

Tanév	Összesen
2001/02	9 934
2002/03	12 759
2003/04	12 575
2004/05	12 420
2005/06	12 247
2006/07	11 706
2007/08	10 916
2008/09	10 376
2009/10	9 845
2010/11	10 135
2011/12	13 030
2012/13	13 837
2013/14	13 980
2014/15	14 652
2015/16	15 151
2016/17	Az adatok 2018-ban lesznek elérhetőek.

Forrás: *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/16*

A számosság mellett lényeges a származási országra vonatkozó statisztikai adat. A Köznevelési Statisztikai Évkönyv kiadásai az utóbbi 15 évben nem tartalmaznak részletes kimutatást a közoktatásba bekapcsolódó gyermekek származási országára nézvést. A 3. táblázat adatait látva minden oktatási intézménytípusra vonatkozóan két oszlop jelenik meg. Az „Egyéb” kategória a harmadik országbéli migránsok száma, vagyis a Kínából, Vietnamból, közel-keleti országokból származó bevándorlók, továbbá menekült családokból kikerülő afrikai, közel-keleti tanulók. Az „Összesen” oszlopban pedig a Horvátországból, Szlovéniából, Bosznia-Hercegovinából, Szerbiából, Romániából, Szlovákiából és Ukrajnából származók és az „Egyéb” kategóriába tartozó országokból érkezők száma látható összesítve. Ez azért fontos, mert a Magyarországot övező térségben található országokból érkezők bizonyos – feltehetően nagyobb – része beszél már magyarul az országba érkezésük előtt, míg az „Egyéb” kategóriába esők szinte biztos, hogy nem rendelkeznek előzetes magyar nyelvtudással (Schmidt 2014). Ugyanakkor a határon túli területekről érkezők egy része már magyar állampolgárként érkezik hazánkba, így nem szerepel és nem is szerepelt soha a külföldiekre vonatkozó statisztikai beszámolóknak. A származási országra vonatkozóan közelebbi adatok ugyan találhatóak a Központi Statisztikai Hivatal STADAT táblái között, de

ezek az adatok nem tartalmaznak életkori bontást, ami a jelen kutatásban relevánsan segítené a kutatásban megjelenő változók kontrollját.

3. táblázat. *Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma az oktatási intézmények típusa szerint*

Tanév	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Középiskola	
	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen	Egyéb	Összesen
2001/02	651	1 048	1 585	3 561	44	685	953	4 640
2002/03	1 018	1 554	2 545	5 002	103	744	1 552	5 459
2003/04	1 024	1 538	2 132	4 761	126	911	1 254	5 365
2004/05	1 092	1 608	2 239	4 577	142	882	1 067	5 353
2005/06	1 138	1 683	2 261	4 515	90	717	1 665	5 152
2006/07	1 092	1 548	2 309	4 496	119	741	1 480	4 921
2007/08	1 089	1 603	2 060	4 399	109	633	1 420	4 281
2008/09	1 030	1 629	2 336	4 224	89	448	1 477	4 075
2009/10	914	1 516	2 007	4 200	57	462	964	3 667
2010/11	1 019	1 701	2 093	4 288	61	487	1 236	3 659
2011/12	1 580	2 366	3 504	5 954	106	520	1 827	4 190
2012/13	1 907	2 696	3 990	6 310	106	450	2 118	4 381
2013/14	2 075	2 851	4 267	6 561	50	302	2 190	4 266
2014/15	2 152	2 979	4 573	6 943	111	364	2 174	4 366
2015/16	2 172	3 078	4 892	7 384	97	343	2 149	4 346
2016/17	Az adatok 2018-ban lesznek elérhetőek.							

Forrás: *Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/16*

3. Adatgyűjtés és módszerek

Az iskola intézményi jellegénél fogva a gyermekek társadalmi integrációjának legfontosabb színtere. A szociális színtér tekintetében két részre osztható egy iskola közössége: a pedagógusokra és az iskola egyéb munkatársaira, illetve a tanulóira. A pedagógusok közé sorolódnak azok, akik közvetlen kapcsolatban állnak bevándorló háttérű tanulókkal, és azok is, akik a testvéreiket tanítják, vagy egyszerűen csak hallomásból ismerik őket. Fontos szerep jut az iskolában dolgozó nem pedagógus munkatársaknak: a portásoknak, a takarítóknak, a büféseknek és a konyhai alkalmazottaknak. Az ő feladatkörük nem a tanuláshoz kapcsolódik, hanem az azon kívül eső időben jelenik meg. Az esettanulmány-kutatásban szereplő testvérpár és a tanárok is több esetben beszéltek arról, hogy a fentebb említett felnőttek részt vettek az iskolai interakciókban. A kutatásnak ebben a fázisában nem készültek interjúk másokkal, csak a pedagógusokkal, viszont olybá tűnik, hogy érdemes lenne interjúkat felvenni ezzel a csoporttal is, mert némelyikük kulcsfontosságú szerepet tölt

be az iskola mindennapjaiban. A másik csoport a tanulók csoportja, ahonnan az esettanulmány-kutatásban van empirián alapuló tematikus narratív minta a bevándorló gyermekek oldaláról, nincs viszont az osztályba járó más tanulóktól. Ennek, bár felbecsülhetetlen haszna és értéke lenne, kutatásetikai vonatkozásaiban nem kivitelezhető. Félő, hogy az osztályokon belül különféle csoportdinamikai változások indulnának el. A kutatásnak nem célja a kutatás hatására megváltozott társas helyzetek megoldásának a facilitálása, éppúgy, mint ahogy nincs mód arra sem, hogy az esetlegesen kirobbanó konfliktushelyzeteket meg tudja oldani.

Az adatgyűjtés módszere a narratív pszichológiában gyökerező narratív élettörténeti interjú és a megalapozott elmélet kutatási paradigmájában használt intenzív interjú ötvözete. A narratív élettörténeti interjúk kutatómódszertani szempontból lényeges sajátossága, hogy az elbeszélő saját élettörténetének elbeszélése során maga strukturálja azt, így a múlt eseményei mellett a jelen nézőpontja is hangsúlyos szerepet kap, elemezhetővé válik (Rosenthal 1995. 12–13.; Kovács 2007. 273.). Jelen kutatásban a pedagógusok esetében a narratív élettörténeti interjú az életüknek arra a részterületére összpontosít, amely a munkahelyükhöz, azon belül a bevándorló gyermekek tanításához kapcsolódik, azt járja körül. A folyamatot az intenzív interjú módszere segíti a téma fókuszának megtartásával. Az intenzív interjú ugyanakkor a narratív pszichológiában használt narratív interjútól alapvetően annyiban tér el, hogy az intenzív interjú jobban dialogizál, amely kapcsán a szociológiában használatos narratív interjúval áll tematizáltságát tekintve szorosabb viszonyban. A szociológiai megközelítéssel szemben a témafelvetésen túl teret enged az adatközlőnek: hagyja szabadon beszélni, és egy későbbi visszacsatolási fázisban vagy egy következő találkozáskor tér ki a felmerülő szövegelemek részletezésére az analitikus kategóriák – amelyek majd a tematikus kategóriákat adják – pontosításának céljából (Charmaz 2006. 29.).

4. Eredmények

A pedagógusok csoportjának tagjaival végzett interjúk alapján a társas kapcsolódások terén egyértelműen kirajzolódnak olyan tematikus kategóriák, amelyek jelentősen befolyásolják mind a befogadók, mind a bevándorlók egymáshoz való viszonyulását: bizonyos kategóriák mentén komplementer viszonyban állnak, más esetekben pedig ok-okozati kapcsolat fedezhető fel köztük. A társas kapcsolódások terén négy tematikus kategóriát emelek ki, amelyek további alkategóriákra lennének bonthatók, de tekintettel arra, hogy a tanulmány célja az, hogy megoldási javaslatokat adjon, érdekesebbnek látom, ha egy holisztikusabb kategóriális rend felől közelítek. A négy kategória a *Diszkrimináció*, *Az elfogadó-befogadó iskolai légkör*, *A gyermek passzivitása* és *A gyermek élete*, sorsa elnevezést kapta. A kategóriák sajátosságainak leírásakor hangsúlyozni kell, hogy a megközelítés jelen esetben a pedagógusok vélekedéseinek és hozzáállásának a leírására fókuszál, ke-

vésbé jelenik meg a gyermekek szemszöge. A gyermekek nézőpontja mint külső referenciális pont jelenik meg, nem képezi szerves részét a kategórialeírásnak.

A *Diszkrimináció* címet viselő tematikus kategória kialakítása azokból a tanári interjúrészekből állt össze, amelyek a gyermekeket érő általános diszkriminációra, elfogadottságra, a toleranciára, illetve kiközösítésre vonatkozó szövegegyeségeket tartalmazzák. A pedagógusok nagy része tud a gyermekeket érő diszkriminációról, sokan a pontos okokat is meg tudják határozni, ugyanakkor válaszaik sztereotipikus kategóriák mentén szerveződnek.

„Szokta mondani, hogy a származása miatt bántják. De valójában azt mondja, hogy nem veszi a szívére. Elfogadja, tudomásul veszi, jól érzi magát.”

„Szóban, mindenfélét mondanak (a társaik), tudja, amolyan cigányozásféle, de nem az, mert ők ugye nem azok, csak olyasmiket..”

„Hát hogy terroristák, ezt az olyan arabokra, meg hogy sárgák, ezt a kínaiakra.”

A sztereotip gondolkodás egyrészt segít a világban való eligazodásban, biztonságot sugall, hiszen a világnak olyan részei válnak érthetővé, amelyekről nem rendelkezünk közvetlen tapasztalattal. Ugyanakkor szembenállhat a valóságban megszerzett tapasztalattal, amely komoly ellentmondásban lehet a társadalomban uralkodó sztereotip vélekedésekkel. Ez frusztráló és konfliktusos helyzetbe sodorja a pedagógusokat, akik ennek hangot is adnak, hiszen egy iskolában ők azok a szereplők, akik ezt az ellentmondást feloldhatják. Nekik, akik maguk is nehezen igazodnak el ebben az egyébként emocionálisan erős töltöttségű témában.

„Mit mondhatnék, hát én is látom, hogy olyan, mint egy cigány, meg hát némelyik (külföldi gyerek) úgy is viselkedik.”

A sztereotip beállítottságú gondolkodás tovább nehezíti azoknak a helyzeteknek a megoldását, ahol a diszkrimináció megjelenésekor az agresszor a sztereotípiából következő szerepnek megfelelően viselkedik. Mindeközben a kívülálló megfigyelő, aki a fennálló szituációba aktívan beavatkozhatna, akár meg is szüntethetné azt, ugyan empatizál a diszkrimináció célpontjával, az áldozattal, érzi az agresszió jogtalanságát, de nem tudja, milyen módon, milyen eszközök segítségével léphetne közbe, mert ő maga is a helyzetet irányító sztereotípiák dinamikája mentén gondolkodik.

„Sajnálom őket, de tehetetlen vagyok, szólok, hogy ne csinálják, de hiába. A múltkor is mondtam az egyik kis kínainak, hogy ne figyeljen oda, látja, semmi sem használ.”

„Beírok. Kap egy intőt, a szülőket nem érdekli, a gyereket se. Úgyse lehet őket kirúgni, hova mennének innen.”

Az *Elfogadó-befogadó iskolai légkör* című tematikus kategória azokból az analitikus kategóriákból szerveződött egybe, amelyek a bevándorló gyermekekkel való nevelési és tanítási feladatok mentén mutatkoztak meg. Az alapvető analitikus kategóriák így teoretikus kategóriákba rendeződtek, amelyek körülírták és jellemezték az elfogadó-befogadó és az elutasító-kirekesztő iskolai légkört. A kettő közötti alapvető különbség abban ragadható meg, hogyan látja a bevándorló – nem mellesleg más diszkriminált csoportok jelentését is – a pedagógiai munkája során: támogatóan viszonyul hozzájuk, ignorálja a jelenlétüket vagy támadólag lép fel velük szemben. E három fokozat talán túlságosan sarkítottnak tűnik, de valójában ezek válfajai voltak megfigyelhetők a tanárokkal folytatott beszélgetésekben. Az elfogadó-befogadó légkör fontos jellemzője, hogy nem a jelenre helyezi a hangsúlyt, hanem a jövőbeli lehetőségeket nézi, a gyermek fejlődését vizionálja a mindennapi feladatok elvégzése során.

*„Hiába nem megy most az a *** feladat, én már annyiszor láttam, hogy egyszer csak elindul benne valami. Van hogy évek...”*

„Ezt mindenki tudja, a türelem és a kedvesség csodákra képes, mindegy, milyen az a gyerek, mármint honnan jön.”

Ehhez szorosan kapcsolódik a folyamatokra koncentrááló tanári viselkedés, melynek hangsúlyos eleme az, hogy nem a feladatok végeredményének a sikeresége a fontos, hanem a feladatmegoldás folyamatainak a lépésein való keresztüljutás, amelyet a hosszú távú fejlődés zálogának tekintenek. Az ellenpólus az elutasító-kirekesztő viszonyulás, melynek központi jellemzője a problémaközpontúság.

„Hát úgy mondjuk tényleg nem lehet, hogy még a feladat el se tudja olvasni. Hiába tud összeadni-kivonni, amíg nem érti, mi van odaírva, addig úgyse fogja tudni...”

„Hát hatodikos, de még azt se tudja, amit a negyedikosnak kéne. Náluk másképp van, nem azt tanulják, mint mi.”

Minden tanítási és nevelési helyzetet mint problémát dekódolnak a pedagógusok, tekintve, hogy olyan helyzetekbe sodródnak, amelyek megoldására nincsenek felkészülve (felkészítve). A felkészületlenség és tanítási munkájuk sikertelensége, amellyel naponta szembesülnek, jelentős fusztrációt okoz, és idővel oda vezet, hogy a bevándorló gyermekek tanítását áthághatatlan akadályok szövénységének tartják.

„És persze közlünk, amikor beszélünk a tanárban, senki se ilyen, mi normális helyről jövünk, nem is tudom, mit lehetne. Nem érti, nem tudja a magyart, nem ért semmit, a karácsony. És mi honnan tudjuk, hogy kell ezt, senki se tudja..”

A gyermek passzivitásaként elnevezett kategória a tanárok szemében a gyermekek viselkedésének leírására szolgál, és valójában a passzivitásuk mértékének a meghatározása jelenik itt meg. A gyermekeket körülvevő iskolai légkör jelentős mértékben meghatározza a viselkedésüket. A feljük irányuló impulzusok határozzák meg a lehetőségeiket: bezárkóznak és passzivitásba burkolóznak, vagy megnyílnak és aktívan, vagy akár proaktívan működnek. A pedagógusok nehezen látják meg, hogy az ő viszonyulásuk alapvetően határozhatja meg egy gyermek mindennapjait, és bonthatja ki vagy éppen zárhatja le a személyiségének a megmutatkozását, azért, mert nem ismerik fel az ok-okozati kapcsolatokban a saját szerepükből fakadó felelősségüket. Így a pedagógiai helyzeteket leegyszerűsítve látják, munkájukból kimarad a gyermekek felé forduló tanári attitűd. Végeredményként a gyermekek passzivitását jó esetben visszahúzódnak vélik, rossz esetben pedig elutasításként fogják fel.

„Van, amelyik nem akar, nem akar tudni, csak úgy lusta.”

Az elutasító vélekedés bizalmatlanságot eredményez, ami végül valódi elutasításba torkollhat. A gyermek részéről megmutatózó aktivitás és igyekezet a tanárok többségében pozitív viszonyulást vált ki, jutalmazza az ilyen típusú viselkedést, felértékelődik a gyermek. Az iskolával és a pedagógiai munkával szembeni teljes elfogadásként dekódolódik, ami nyilván ösztönzőleg hat a diákra. Ezen diákok esetében a tanárok úgy érzik, hogy valószínűleg az ő tantárgyukat különösképpen szeretik a diákok, és kifejezésre juttatják még azt is, hogy komoly problémát okoz számukra az objektív tanári viszonyulás megtartása, annyira közel érzik magukhoz ezeket a gyermekeket.

„Persze ő nagyon jó az enyémből (matematikából), szereti is, meg amúgy is olyan, tudja, olyan igazi rendes gyerek. Ilyenből kéne még pár ebbe is.”

*„Engem erről kár kérdezni (nevetés). Nem tudom, miért, de ***-t annyira szeretem, mintha a sajátom lenne. Az enyéim már nagyok, biztos azért, mert hiányzik.”*

A gyermek élete, sorsa címet viselő tematikus kategória olyan analitikus kategóriákat összefoglaló egység, amely megjelenik a gyermek életének bármely területét érintő narratív részben. A tanárok narratívájában rendszeresen felbukkannak bizonyos gyermekek, akikre reflektálnak az interjúk során. Az adatköz-

lőkkel felvett interjúkban egyetlen olyan szövegegység sem volt, függetlenül attól, hogy a fentebb leírt tematikus kategóriák melyikére volt példa az adott tanári szövegrész, hogy a tanárok biztosan rendelkeztek volna a gyermek személyes adataira, származási országára, az általa beszélt nyelvekre, a Magyarországra érkezésének körülményeire vagy akár a jogi státuszára vonatkozó információkkal.

„Húúú, most megfogtál. Nem tudom, hát mondjuk, olyan arabféle lehet.”

„Biztos nem kínai, talán vietnámi, mert nem olyan okos, de úgy néz ki.”

„Menekült, vagy valami ilyesmi, mert rendezett. Mindig jár (iskolába), itt vannak a szülei (Magyarországon).”

A tanárok úgy gondolják, hogy a részükről elvárt viselkedés az, hogy a gyermekeket nem kérdeztetik, nem teszik ki őket annak, hogy kötelezőnek érezzék a tanároknak a válaszadást.

„Nem tudom, nem tudom, min mehetett keresztül. Biztos rettenetes volt. Egyszer valaki mesélte, nem ő, valaki más, hogy az egyik testvér meghalt, pár hónapos volt, na, de ki indul el egy pár hónappal... Bár lehet, hogy összekeverem (egy másik tanulóval).”

„Én sosem kérdezek, ott vagyok, ha akar, meghallgatom. Lehet, hogy nem is tudná mondani a tanárnak.”

„Nem akarom, hogy azt higgye, kíváncsiskodom.”

Úgy érzik, hogy így tudnak a legtapintatosabban viselkedni a gyermekekkel. Ugyanezt a viselkedést – az esettanulmányban szereplő testvérpár beszámolója alapján – a gyermekek érdektelenségként dekódolják, úgy érzik, hogy senkit sem érdekel az ő történetük, így nem is akarnak beszélni az életükről.

„Nem kérdeznak, azt se tudják, én mi vagyok.”

„Nem beszélek azt, nem kérdeznak, nem mondok. Ha érdeklik, kérdeznak. Így nem.”

Érdekes helyzet ez, mert miközben mindkét fél természetesnek veszi saját álláspontját, komplementer helyzetbe kerül a viselkedésük. A tanárok ugyanakkor meglepődnek saját alulinformáltságukon, amikor az általuk említett gyermekekre vonatkozóan specifikus kérdéseket kapnak, és bizonytalanok még a gyer-

mek életkorát vagy testvéreinek számát illetően is, amelyek akár a mindennapi kommunikációs helyzetekből is kiderülhetnének számukra.

5. Következtetések

Az eredmények ismertetése után a rendszerbe beiktatható támogató programokról írok, amelyek segíthetik a befogadóbb és elfogadóbb szemlélet kialakítását a közoktatási intézményekben. Alapvető szemléletbeli kérdés, hogy az intézmények vezetése és az ott dolgozó pedagógusok közös, egymást támogató munkája mindenképpen erősen érzékelteti a hatását az iskola szellemiségén. A befogadó jellegű iskolai légkör kialakítása során pedig még fokozottabb kooperációra van szükség az iskola különböző területein dolgozók között. Az első lépés, hogy a tanári szerep mint kompetens személy szerepe jelenjen meg az oktatási-nevelési folyamatokban egyaránt. A tanárokkal szemben ez nem mint újabb elvárás fogalmazódik meg, hanem a pedagógiai folyamatok szervezőjének központi figurájaként értendő. Annak érdekében, hogy az oktatási szféra valamennyi résztvevője képessé váljon a társadalmi változásokból fakadó iskolai változásokra való reagálásra, szükséges a valóságos pedagógiai helyzetek feltárása és a megoldásukhoz vezető út megmutatása. Az elfogadó-befogadó iskolai légkör kialakításának másik eszköze a tanítás során közvetlenül használható módszertani fogások. Ezek alkalmazásával elérhető a gyermekekhez és az oktatási folyamathoz való viszony elmozdulása. A pedagógusnak a tanításhoz és a gyermekekhez fűződő attitűdje és az általános személyiségjegyek jelentős mértékben meghatározzák, hogy a tanítás módszertani területén változás induljon el. A módszertani sajátosságok közül két tipikus példát emelek ki, amelyek erősen korlátozzák a tanárok mozgásterét. Az egyik az időhöz való viszonyulás: a tanulás-hoz és az elsajátításhoz szükséges idő mennyiségének a meghatározása, valamint az írott szövegek megértésének a mértéke általában a magyarul elsőnyelvi szinten beszélő gyermekekre szabott. A tanárok a tanítási munkájuk során ebben szocializálódtak, ami azonban nem segít a magyar nyelvet idegen nyelvként tanuló gyermekek esetében. Amennyiben a tanárok az említett módon képesekké válnak a tanítási és a nevelési munka átszervezésére, a tanulói passzivitás is oldódhat, vagy akár ki sem alakulhat, mert automatikusan megteremtődik egy bizalmi helyzet a két fél között. A tanár részéről érzett bizalom pedig teret enged a nehezen bevonható gyermekek érzelmi háttérével empatizáló tanári viselkedés megjelenésére. Ez természetesen a gyermekekre is ösztönzőleg hat, megerősíti a biztonságérzetet, és nyitottabbá teszi a kapcsolatukat, könnyebben áramlik az információ, és akár olyan témákról is képesek beszélni, amelyekről biztonság és bizalmi kapcsolódás nélkül lehetetlen lenne.

Az iskola szervezetében jelentős szerepet játszik a vezetés és a tőle érkező impulzusok és információk. A kompetens tanár mellett a kompetens iskolavezetés is megerősíti a bevándorló gyermekek helyzetét az iskolákban pusztán azáltal, hogy mindenki számára egyértelmű, kik ők, honnan jöttek és mi az elvárás a velük

való munka során. Ehhez kapcsolódik, hogy a tanári interjúkban megjelent mint analitikus kategória, hogy az informátlanságukból fakadóan számukra úgy tűnik, hogy ezeknek a gyermekeknek a jogaira és kötelességeire nincs egyértelmű jogi szabályozás. Ennek az információhézagnak a kezelése a jogi környezet bemutatására koncentrálni információk anyagával megoldható lenne. Emellett szükséges lenne, hogy az iskola vezetése a gyermek felvételét követően tájékoztassa az érintett pedagógusokat a gyermekre vonatkozó jogi és valamennyi személyes körülményéről.

A diszkrimináció kezelésében két út választható. Hosszú távon az érzékenyítő programoknak van hozadéka, amelyek lehetőséget adnak a tanároknak, hogy nyitottabban, a sztereotip gondolkodástól elmozdulva autonómabb módon tudjanak viszonyulni a megkülönböztetésen alapuló és mássággal szembeni intoleráns viselkedés kezelésekor. Rövid távon egyszerűsített, ún. „konzerv” megoldásokat – ready-made-eket – kell elérhetővé tenni, amelyek gyorssegélyszerű antidiszkriminatív protokollként funkcionálhatnak.

A fentebb vázolt kutatások, eredmények és lehetséges megoldási javaslatok bemutatása során arra törekedtem, hogy minél nagyobb figyelmet kapjon a bevándorló gyermekek közoktatásbeli integrációja, mert alacsony számarányuk ellenére jelen vannak a magyar társadalomban. Jelen vannak, de életkorukból fakadóan nincsenek döntési helyzetben az életük alakulását illetően. Nem tudják képviselni az érdekeiket, még annyira sem, mint a magyar, hasonló szociális helyzetben lévő társaik.

Szakirodalom

BODOLAI Anna Borbála–KOVÁTS András

2013 *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. Budapest, ICCR.

CHARMAZ, Kathy

2006 *Constructing grounded theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London–Thousand Oaks–New Delhi, Sage Publications.

FALUDY Júlia–SCHMIDT Ildikó

2013 Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai Anna Borbála–Kováts András (szerk.): *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. Budapest, ICCR, 131–153.

FAVELL, Adrien

2001 Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. In: Aleinikoff, T. Alexander–Klusmeyer, Douglas (eds.): *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Washington, DC, Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace, 349–399.

JOPPKE, Christian

2007 Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France, and Germany. *World Politics* 59/02. 243–273.

KOVÁCS Éva

2007 Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Budapest–Pécs, Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 269–278.

XXX

Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/16 2017 Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma.

XXX

Központi Statisztikai Hivatal – STADAT [online]. URL: https://www.ksh.hu/stadat_eves_1. [2017. október 12.]

XXX

Magyarország, 2016 2017 Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.

MATTHEWS, Julie

2008 Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education* Vol. 18, No. 1. 31–45.

ROSENTHAL, Gabriele

1995 *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt–New York, Campus.

SCHMIDT Ildikó

2014 A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. 22–33.

SCHMIDT Ildikó

2016 *225-65-60 év A magyar mint idegen nyelv oktatásában. A THL2 különszáma*. Budapest, Balassi Intézet, 297–306.

STAKE, Robert

2005 Qualitative case studies. In: Denzin, K. Norman–Lincoln, S. Yvonna (eds): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage, 443–466.

VALDÉS, Guadalupe

2009 The World outside and inside Schools. Language and Immigrant Children. *Educational Researcher* 27/6. 4–18.

WALLACE, Catherine

2005 The cultural and linguistic resources of advanced bilingual learners: A casestudy of four bilingual learners in a multilingual London school. *Prospect* 20/1 April.

WINDLE, Joel–MILLER, Jenny

2012 Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3. 317–333.

YIN, Robert

2014 *Case study research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA, Sage.

HOGYAN BEFOLYÁSOLJA A NYELVI DISZKRIMINÁCIÓ A MAGYAR PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK ÉRTÉKELÉSÉT MAGYARORSZÁGON ÉS SZLOVÁKIÁBAN?

1. Bevezető

Az oktatási-nevelési folyamatnak az egyik legproblematisabb területe a pedagógusok által végzett, tanulói teljesítményre vonatkozó mérés és értékelés. Ennek oka, hogy a tanulói teljesítmény mérését és értékelését – különösen, ha szóbeli feleletekről van szó – számos tényező befolyásolja és torzítja. A szociális háttér, a holdudvar-hatás, a beskatulyázás, a külső jegyek (pl. bőrszín, öltözködés, külső vonások) csupán néhány azon hatások közül, amelyek a pedagógus-értékelést különféle mértékben befolyásolják. Ilyen esetekben a legsúlyosabb probléma, hogy az értékelés nem a mérni kívánt tudást tükrözi vissza, hanem a pedagógus erről a tudásról alkotott részben vagy teljes egészében fiktív elképzelését, azaz a mérés-értékelés objektivitása mellett a mérés-értékelés validitása is sérül. Ebben nem kis szerep jut a nyelvi tényezőknek, vagyis annak, hogy milyen nyelvváltozatban és nyelvhasználattal beszélnek a tanulók.

A fő kérdés a fentiekkel kapcsolatban az, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek iskolában megszerzett tárgyi tudásának a megítélése mennyire függ a gyermekek nyelvhasználatától és nyelvváltozatától, valamint – a másik oldalról nézve – a pedagógus saját nyelvhasználatától, nyelvváltozatától, illetve nyelvi attitűdjétől. Bizonyíthatóan jelen van-e a nyelvi diszkrimináció a pedagógiai értékelésben, és ha igen, milyen mértékben és módon? Kutatásommal azt szándékozom bizonyítani, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció (lingvicizmus) erőteljesen jelen van a magyar pedagógusok pedagógiai mérésében és értékelésében, így központi szerepet játszik az egyes tanulók iskolai eredményességében vagy eredménytelenségében.

A nyelvi diszkrimináció vizsgálata azonban több problémát is felvet. Az elsődleges probléma, hogy az ismert, klasszikus módszertani eszközeink (pl. interjú, megfigyelés, ügynökvizsgálat) kevésbé alkalmasak ennek mérésére. Éppen ezért a kutatáshoz egy, az eddigiektől eltérő, speciális módszert dolgoztam ki és alkalmaztam.

Jelen dolgozat – a terjedelmi korlátokból adódóan – csupán a módszer rövid leírását tartalmazza (a részletes ismertetést l. Jánk 2017a, 2017b), és inkább az

ezzel a módszerrel végzett vizsgálat eredményeire fókuszál. Egyfelől a szlovákiai magyar pedagógusjelöltek körében végzett próbamérés eredményeire, másfelől a jelenleg folyamatban lévő, magyarországi és szlovákiai magyar pedagógusjelölteket és pedagógusokat vizsgáló kutatás néhány fontosabb részeredményére.

2. A nyelvi hátrányról és diszkriminációról

A nyelvi szocializáció és az iskolai sikeresség kapcsolatával foglalkozó kutatások két főbb csomópont köré csoportosulnak. Az egyik a családi háttér és a nyelvi szocializáció kérdésköre, kapcsolata, illetve az abból eredő, a gyermekek nyelvhasználatában megjelenő különbségek (l. pl. Bernstein 1971; Derdák–Varga 2008; Pap–Pléh 1972; Réger 1990). A másik irányvonal a pedagógusok nyelvi attitűdjére fókuszál; elsősorban arra, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak az egyes nyelvváltozatokhoz, nyelvi formákhoz (l. pl. Davies 2006; Szabó 2012). Ezen területek összekapcsolása csak részben valósul meg, illetve a nyelvi hátrány mint iskolai sikertelenségért felelős tényező csupán korlátozottan, inkább következtetés szintjén jelenik meg a témával kapcsolatos diskurzusokban.

A tanulók közötti különbségek egyike a nyelvi különbség: az otthon elsajátított alapnyelv, a nyelvi repertoár egyes elemeinek különbsége. Ez az iskolai lét és előrehaladás szempontjából többszörösen is meghatározó. Alapvetően az iskolai ismeretátadásnak a nyelv az elsődleges eszköze, ami azt is jelenti, hogy az egyes pedagógiai feladatok – legyen az egy utasítás megértése vagy egy szövegértő teszt megírása – megoldása, elvégzése (a pedagógus által) meghatározott nyelvi kompetencia és repertoár meglétét, megértését és alkalmazni tudását igényli és előfeltételezi. Azonban az egyes feladatok megoldásához szükséges nyelvi ismeretekkel, készségekkel nem mindegyik gyerek rendelkezik, mivel nyelvi szocializációja során nem mindegyikük sajátította el ezeket. Továbbá, ha a tanuló nem ismeri jól az adott nyelvváltozatot, értési problémái lehetnek, és még ha ismeri is, de nem alapnyelvként, stigmatizálódhat nyelvileg (Réger 1990; Szabó 2012).

Ilyen esetekben nyelvi hátrányról beszélhetünk, ami szociolingvisztikai értelemben¹ olyan, az egyéni verbális repertoárból eredő, külső (társadalmi-kulturális és szocializációs) okokból származó kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést és társadalmi érvényesülést (vö. Zoller 2013). A nyelvi hátrány tehát nem más, mint nyelvi másság és ismerethiány; bizonyos fokú eltérés egy beszélő vagy beszélőcsoport nyelvhasználatában a társadalom számára normaként tekinthető, elvárt nyelvhasználatához képest, illetve adott regiszter(ek) ismeretének a hiánya (M. Nádasi 2002). Vagyis a nyelvi hátrány esetében a gyermek számára az adott (beszéd)helyzetben korlátozottan vagy egyáltalán nem el-

1 Más tudományterületeken belül mást jelent a nyelvi hátrány terminus; elsősorban a beszédpatológiában használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók jelölésére (Zoller 2013).

érhetőek azok a nyelvhasználati eszközök, amelyek a sikeres problémamegoldást lehetővé teszik. A kérdés csak az, hogy ezekben a helyzetekben a pedagógus milyen stratégiát alkalmaz, illetve milyen attitűdöt tanúsít a tanuló felé, s egyáltalán tisztában van-e ezzel a problémával. Amennyiben ugyanis a tanulók közötti nyelvi különbséget a pedagógus nem veszi figyelembe, a nyelvi hátrány nyelvi alapú diszkriminációt eredményez, tehát nyelvhasználaton, nyelvváltozaton alapuló előnyös vagy hátrányos megkülönböztetést (vö. Skutnabb-Kangas 1997). Ám a nyelvi hátrány nem feltétlen vezet nyelvi alapú diszkriminációhoz, pláne nem azonos vele, viszont előfeltétele a nyelvi alapú diszkriminációnak; a nyelvi hátrány csak akkor realizálódik nyelvi alapú diszkriminációként, ha az a beszélő (pedagógus) tényleges viselkedésében (értékelésében) is jelentkezik.² Ennek vizsgálata több, elsősorban módszertani problémát, nehézséget vet fel.

Az alapvető probléma, hogy a nyelvi diszkrimináció alapjául szolgáló nyelvi hátrány rendkívül erőteljesen összemósodik és összekapcsolódik az egyéb (pl. szociális) hátrányok alapjául szolgáló más tényezőkkel. Ezek egy része természetesen kihat a gyermek nyelvi produkciójára, ám nem csak abban mutathatók ki. A kedvezőtlen társadalmi státusz számos más formában – elégtelen táplálkozás, rossz lakásviszonyok, különórák lehetőségének hiánya, társadalmi és iskolai izoláció stb. – is jelentkezhet, melyek kedvezőtlenül (és látens módon) befolyásolják az iskolai teljesítményt.

Így, ha a nyelvi alapú diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének a vizsgálatára vállalkozunk, elkerülhetetlen, hogy valamilyen módon kiszűrjük az egyéb, nem a nyelvi diszkrimináció alapjául szolgáló tényezőket, azaz minden nem-nyelvi hátrányt, mivel ezek erőteljesen torzítanak a kutatást. Ezeket a tényezőket a következőkben lehet meghatározni, annak függvényében, hogy tisztán a nyelvi alapú diszkrimináció maradjon a vizsgálat tárgya: 1. nem-nyelvi intelligenciatípusok; 2. szociálpszichológiai tényezők legtöbbször (pl. személypercepciók jelenségek [külső jegyek], holdudvar-hatás; Pygmalion-effektus; 3. szocioökonómia státusból (SES) származó nem-nyelvi hátrányok vagy nyelven kívüli szociokulturális hátrányok.

Nyilvánvaló, hogy az említett tényezők részei a pedagógiai folyamatnak és értékelésnek. Azonban ahhoz, hogy a gyermek pedagógus általi nyelvi alapon történő diszkriminációját, valamint annak súlyát láthatóvá, bizonyíthatóvá tegyük, a nem-nyelvi különbségekből származó és az értékelésben megjelenő egyéb tényezőket ki kell zárunk a vizsgálódásból, mérésből. Az eddig ismert és használt kutatási módszerek erre csak részben vagy egyáltalán nem alkalmasak

2 Természetesen mindez elméleti szinten értelmezendő, a gyakorlatban a nyelvi hátrány nagy valószínűséggel nyelvi alapú diszkriminációt eredményez. Egy ellenpélda: ha a gyermek alapnyelve nem azonos a pedagóguséval, ám a pedagógus a számonkérésnél a tartalmi elemekre koncentrál (nem pl. a nyelvi megformáltságra, stílusra, sztenderdnek való megfelelésre). A gyermek ugyan hátrányból indul, hiszen egy számára idegen nyelvváltozatban zajlik az oktatás, de nem részesül nyelvi diszkriminációban, mivel az idegen nyelvváltozat és a saját nyelvváltozat különbségei nincsenek kihatással a pedagógus értékelésére.

(vö. Jánk 2017b). Éppen ezért a kutatásban egy, az ügynökvizsgálathoz hasonló, ám több aspektus tekintetében eltérő módszert alkalmaztam, melyet jelen dolgozatban csupán röviden ismertetek.

3. A módszer rövid ismertetése

Ami a kutatás módszertanát illeti, a vizsgálatomban egy *verbal guise* módszerhez hasonló vagy annak egy módosított változataként felfogható új módszert dolgoztam ki, mely kifejezetten a nyelvi diszkrimináció pedagógiai értékelésben betöltött szerepének mérésére alkalmas. Az adatközlők (miután kitöltötték az alapadataik felvételére szolgáló háttérkérdőívet) először azt az utasítást kapták, hogy olvassanak el egy rövid, magyar nyelvtan tantárgyból származó (pl. az ige vagy a főnév fogalmára vonatkozó) tananyagrészletet, majd ezt véve alapul értékeljenek egy diákok által – a tananyagrészlet alapján – elmondott hangfelvételt (feleletet) tartalmi, azaz tárgyi tudás szempontjából. Ez többször megismétlődött a vizsgálat során, más-más tananyagrészletekkel és hangfelvételekkel. Minden egyes tananyagrészletet (alapszöveg) tehát egy felelet (hangfelvétel), majd egy értékelő rész (kérdőív) követett. A kérdőíves részben a tanulót kétféle módon kellett a pedagógusoknak értékelniük: a tanuló konkrét verbális produkciójára (azaz a feleletére), illetve a pedagógiai folyamaton belül lényeges tulajdonságokra (pl. szorgalom, tantárgy szeretete) vonatkozóan. Az előbbiben nem, az utóbbiban viszont választhatták a „nem tudom eldönteni” lehetőséget. Ez azért lényeges, mert az ilyen típusú vizsgálatoknál az adatközlő kikényszerített választ ad, azaz mindenképp döntenie kell az ügynök egyes személyiségjegyeinek milyenségéről egy rövid nyelvi produktum alapján. Így épp attól a választási lehetőségtől lesz megfosztva az adatközlő, amit tudományos szempontból a leginkább kedvezőnek, kívánatosnak tartunk.

Lényeges, hogy az összes hangfelvételt a következő három független mentén különíthetjük el: 1. standardizáltság; 2. nyelvhasználat kidolgozottsága; 3. tartalmazott releváns információk mennyisége.

Az 1. *standardizáltság* pont a standardnak való megfelelésre vonatkozik. Jelen vizsgálatnál a hangfelvételek két 12 éves – egy szlovákiai és egy magyarországi magyar – kislánytól származnak, akiknek a hangbeli adottságaik nagyjából megegyeznek. A szlovákiai magyar kislány keleti palóc nyelvjárásban, míg a magyarországi a standardnak megfelelő nyelvváltozatban beszél. Mivel a későbbi vizsgálatot (és a jelen dolgozatban bemutatott próbamérést) felvidéki és magyarországi pedagógusok körében végzem, egy szlovákiai magyar nyelvjárást tartottam célszerűnek használni. Azért a keleti palóc nyelvjárásra esett a választás, mert a standard és felvidéki magyar nyelvváltozatok különbségei a keleti palóc nyelvjárásban jelennek meg a legmarkánsabban.³

3 „Ezen nyelvjárási jegyek közül a következők a leginkább feltűnőek: a magánhangzóknál megtalálható a zárt *ë*: nyílt *e* fonémaellentét, míg a hosszú magánhangzóknál nincs meg a nyílt

A 2. *nyelvhasználat kidolgozottsága* dimenzióánál a korábbi kutatások (l. Bernstein 1971, 1977; Pap–Pléh 1972; Réger 1990) eredményei mentén modelleztem a kétfajta – kidolgozott és korlátozott – nyelvhasználati módot (kódot). Ennek megfelelően a mondatok hosszúsága és a változatos szóhasználat változik a felvételekben e szempont szerint. A korlátozott nyelvhasználati mód rövidebb, többnyire tőmondatokat és kevésbé változatos szóhasználatot, ennek érdekében gyakoribb szóismétlést, míg a kidolgozott nyelvhasználati mód összetettebb mondatokat és változatos szóhasználatot (jóval kevesebb szóismétlést) jelent a szövegekben.

A 3. *tartalmazott releváns információk mennyisége* pont az alapszövegből visszamondott releváns információkat jelöli. Ennek mentén szintén két esetet modelleztem: minden információt tartalmazó (információk mennyisége 100% – hiányzó információk száma: 0), illetve nem minden információt tartalmazó (információk mennyisége 60% – hiányzó információk száma: 4) feleletet.

A próbamérésben ennek mentén hat felvétel értékelésére kértem az adatközölőket, míg a jelenleg zajló kutatásban ezt a számot lecsökkentettem ötre, mivel a hat felvétel meghallgatása és értékelése túlságosan megterhelőnek bizonyult.

4. A próbamérés eredményei

A vizsgálatban használt módszer először 2016. október 26. és november 1. között, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karán került kipróbálásra. A vizsgálatban 50 óvopedagógus vagy magyartanári szakkal rendelkező hallgató vett részt. Közülük csupán öten tanítottak: ketten ketten alapiskola (Magyarországon: általános iskola) alsó vagy felső tagozatán, illetve egyikőjük egy gimnáziumban. A nemek arányát tekintve a nők voltak jelentős többségben a férfi pedagógusjelöltekkel szemben: 42 nő (84%) és mindössze 8 férfi (16%) töltötte ki a kérdőívet.

Ez három olyan hallgatóból álló csoportot jelentett, akik biztosan megismerkedtek a leíró szemléletű és a hozzáadó módszert előnyben részesítő, a lingvicizmus kártékonyására rávilágító elméleti háttérrel, ugyanis az *Anyanyelvi nevelés módszertana* kurzuson többek között ezt is oktattam nekik – méghozzá a vizsgálat előtti hetekben (továbbá: a tanszéken többnyire ez a szemlélet uralkodik).

A vizsgálat eredményeinek átfogó ismertetésére és részletes elemzésére – a terjedelmi korlátok, valamint a változók rendkívül magas száma miatt – ebben a munkában nem vállalkozhatom. Ebből kifolyólag csak a téma szempontjából leginkább releváns részeredményeket mutatom be.

ë, aminek jelentésmegkülönböztető szerepe van; a köznyelvi ü, ú magánhangzók helyett gyakori az í, í helyettesítés; az á fonéma labiális, az a illabiális lesz a kiejtésben, az á rendszerint egyetlen megoldás, az ā típusú megoldások viszont aránylag gyakran fordulnak elő; a meg igeikötő g fonémája teljesen hasonul az ige szókezdő mássalhangzójához, a zöngés és a zöngétlen mássalhangzók esetében általában a szövegek zöngétlenednek, zöngésülnek” (vö. Menyhárt–Presinszky–Sándor 2009. 84., 144.).

A kapott adatokból úgy látszik, hogy a nyelvi hátrány, illetve a nyelv alapú diszkrimináció erőteljesen jelen van a pedagógiai értékelésben. A konkrét érdemjegyekre vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek 38%-a egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adott a tanulóknak, pusztán azért, mert nem a standard nyelvváltozatnak és nem a kidolgozott nyelvhasználati módnak megfelelően beszéltek – hiába tudták tökéletesen az aktuális tananyagot. Ez számszerűsítve azt jelenti, hogy maximális (ötös) érdemjegyet mindössze 30 fő (60%) adott, a maradék 20 fő közül 19 (38%) négyesre, míg egy személy közepesre (2%) értékelte a nem standard nyelvváltozatban és korlátozott nyelvhasználattal történő szóbeli felelést.

Ha ezt a másik oldalról közelítjük meg: amennyiben a tanuló a standard nyelvváltozatnak és a kidolgozott nyelvhasználatnak megfelelően felelt, a pedagógusjelölteknek 44%-a minimum egy jeggyel jobbat adott – attól függetlenül, hogy a tanuló több lényegi információt is kihagyott a feleletéből. Számszerűsítve: 22 fő (44%) ötöst, 25 fő (50%) négyest, valamint 3 fő (6%) középezt adott a pedagógusjelöltek közül. Ez két aspektus tekintetében igen lényeges: egyrészt a pedagógusjelöltek közel fele minimum egy érdemjeggyel jobbat adott a tanulóknak, mint amit a teljesítménye reálisan indokolt volna (ha hármas érdemjegyre tesszük a felelet értékét, akkor ez a szám 94%). Másrészt itt mutatkozik meg a legszembetűnőbbben a nyelvi hátrány és diszkrimináció: míg a harmadik felelőt, aki mindent megtanult, ám kettős nyelvi (nyelvváltozati és nyelvhasználati) hátrányban van, 38% alulértékel, addig a negyedik felelőt, aki nem tanult meg mindent, de nincs nyelvi hátránya, minimum 44% felértékel. Ez nemcsak azt jelenti, hogy akik hátrányban voltak, még nagyobb hátrányba kerülnek, hanem azt is, hogy azok, akik előnyben voltak, még nagyobb előnyre tesznek szert.

Ezeket az adatokat támasztották alá a konkrét feleletre vonatkozó állítások, melyek a felelet információtartalmának, a tanuló felkészültségének, illetve a tananyag megértésének (inverze bemagolásának) pedagógusi megítélését kívánták felmérni.

Alapvető különbség volt a feleletek ezen szempontú megítélésében, hogy az első két (nem standard–kidolgozott és standard–korlátozott) felelet esetében a pedagógusjelöltek (egyetlen adatközlő kivételétől eltekintve) teljes mértékben igaznak (1. felelet: 82%; 2. felelet: 86%) vagy többnyire igaznak (18%–12%) tartották azt az állítást, hogy „*a tanuló minden lényeges információt elmondott*”. Ellenben a 3. felelet esetében – ahol a gyermek szintén minden információt közölt, csak nyelvjárásban és korlátozott nyelvhasználati móddal – csupán 46% tartotta teljesen igaznak és 36% többnyire igaznak ugyanezt az állítást. Ehhez jön még 6 fő (12%) „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” és 3 fő (6%) „többnyire nem igaz” értékelése.

A másik három felelet, melyek nem tartalmaztak minden információt, jóval bizonytalanabb megítélést kaptak. Mindháromnál magas volt a középső, „valamelyest igaz, valamelyest nem igaz” választás (4. felelet: 36%; 5. felelet: 34%; 6. felelet: 25%). Nagyjából a pedagógusjelöltek fele – a szembetűnő hiányzó információk ellenére – nem igazán veszi észre a tartalmi hiányosságokat – nyelvváltozattól és nyelvhasználatától függetlenül.

A „*tanuló maximálisan felkészült volt*” állításnál jóval jelentősebb különbségek rajzolódtak ki. Még markánsabban mutatkozott meg a kettős (nem standard és nem kidolgozott) nyelvi hátrány a minden információt tartalmazó feleleteknél. Míg az első két felelet esetében a teljes mértékben igaz (1. felelet: 64%; 2. felelet: 76%) és a többnyire igaz (1. felelet: 30%; 2. felelet: 18%) válasz együttesen 94–94%-ot tett ki, addig ez a 3. felelet esetében csupán 62%-ot (28%–34% eloszlásban). Vagyis az első két felelethez képest még feleannyian sincsenek meggyőződve teljes mértékben arról, hogy a tanuló felkészült volt, hiába tud a gyermek mindent, amit kell. Továbbá a fennmaradó 38% adatközlőből 12% többnyire nem tartotta felkészültnek a tanulót, 26% pedig a középértéket jelölte meg. Összességében tehát ismét a nyelvi kétszeresen hátrányban lévő tanulót ítélték meg jóval kedvezőtlenebbül.

„*A tanuló felelete meggyőzött arról, hogy a tanuló az adott tananyagot érti*” és „*A tanuló inkább bemagolta a tananyagot, mintsem megértette azt*” állítások ellentétpárok voltak, ami a statisztikai adatokban is javarészt visszatükröződött, ezért ezeket az adatokat együttesen mutatom be.

Az adatokból az látszik, hogy a pedagógusjelöltek a legkedvezőbben egyértelműen a 2. felelet értékelték a megértés szempontjából: 30 fő (60%) teljesen igaznak, 14 fő (28%) többnyire igaznak vélte az első állítást. Ezt – mind a megértésre, mind a magolásra vonatkozó állításnál – két nem minden információt tartalmazó szöveg követett: a 4. és az 5. felelet, melyek közös jegye a kidolgozottság.

A korlátozott nyelvhasználati módban elmondott feleletek (leszámítva a standard, minden információt tartalmazót) minden esetben a legkedvezőtlenebb megítélés alá estek. Olyannyira, hogy a magolásra vonatkozó állításnál a 3. (nem standard és korlátozott, de minden információt tartalmazó) feleletnél ítélték meg a legkedvezőtlenebbül a gyermeket a pedagógusjelöltek: összesen 17 fő (34%) értett többnyire (16%) vagy teljesen (18%) egyet azzal, hogy a tanuló inkább magolt, mintsem értené az anyagot. Ugyanez a megértésre vonatkozóan is megfigyelhető, annyi különbséggel, hogy ott a 6. standard, de korlátozott és nem minden információt tartalmazó felelet nagyjából azonos mértékű kedvezőtlen megítélés alá esett.

Ami a tanuló személyiségjegyeire vonatkozó állításokat illeti, minden esetben – a tantárgy szeretetétől kezdve a tanuló szorgalmasságáig – a minden információt tartalmazó, de nem standard nyelvváltozatú és korlátozott nyelvhasználatú feleletet ítélték meg legkedvezőtlenebbül a pedagógusjelöltek. Viszont a standard nyelvváltozatban elhangzó feleleteket (vagy inkább felelőket) szinte minden esetben kedvezőbben ítélték meg annál, mint ahogy azt a felelet tartalma indokolta volna. Annak ellenére történt mindez, hogy az adatközlőknek ennél a vizsgálatnál lehetőségük volt a „nem tudom eldönteni” lehetőséget választani a tanuló személyiségével kapcsolatos kérdéseknél – átlagban csupán a pedagógusjelöltek egynegyede élt ezzel egy-egy állítás kapcsán. Ezekben az esetekben is javarészt a nem standard feleleteknél jelölték be ezt az opciót, és legkevésbé a

standard minden információt tartalmazó feleletnél. Mindebből következik, hogy a pedagógusjelöltek többsége úgy véli, hogy egy mindössze egy percig tartó feleletből képes megállapítani az adott tanuló egyes tanulással kapcsolatos személyiségjegyeit (pl. jó gondolkodású, jó magaviseletű, szorgalmas, érti a nyelvtant).

Annak szemléltetésére, hogy mindez miért lehet így, illetve hogy miként is működik a nyelvi alapú diszkrimináció a gyakorlatban, csupán egyetlen példa álljon itt a feleletek értékelésének szöveges indoklásai közül. A következő pedagógusjelölt a standard, ám nem minden információt tartalmazó feleletre ötöst adott, amit azzal indokolt, hogy:

„Tetszett a felelet, meggyőzőtt, hogy érti a tananyagot, viszont kihagyott pár dolgot, amire feleletésnél még rákérdeznék.”

Azonban ugyanő a minden információt tartalmazó, nyelvjárási és korlátozott kódú feleletre csak négyest adott, a következő indoklással:

„A felelet nem volt összeszedett, kissé bizonytalan volt, viszont minden lényeges információt megkaptam.”

Az idézett szövegből nagyon jól látszik, hogy a pedagógusjelölt konstataulta a tényt, hogy minden lényeges információt elmondott a tanuló, de mégsem értékelte ennek megfelelően a feleletét. A pedagógusjelölt által kifogásolt „bizonytalanság” a bizonytalanság okainak feltárására irányuló kérdés nélkül, valamint egy érdemjegyet lerontva jelenik meg a szummatív értékelésben. Ellenben a másik felelet során, a hiányzó tartalom ellenére is jobb érdemjegyet adna a pedagógusjelölt, valamint a hiányzó információkra rákérdezne.

5. Összegzés helyett: a folyamatban lévő vizsgálatból levont néhány fontos következtetés

A próbamérés eredményeit és tanulságait felhasználva, a próbamérés során alkalmazott kutatási módszert némileg módosítva (l. Jánk 2017b), a kutatás ez év végén immáron nemcsak a szlovákiai magyar pedagógusjelöltekre, hanem a magyarországi és szlovákiai, magyar nyelvtant tanító pedagógusjelöltekre és pedagógusokra is ki lett terjesztve. Ez azt jelenti, hogy a jelenleg folyamatban lévő kutatásban eddig összesen 175 magyar szakos pedagógus és pedagógusjelölt vett részt: Szlovákiából 81, míg Magyarországról 94.

Az eredményeket illetően az mondható el, hogy a próbamérés során megjelenő tendencia a jelenleg folyamatban lévő kutatás eredményeiben még erőteljesebben jelenik meg. Az adatok azt mutatják, hogy a magyarországi pedagógusok 40%-a, míg a szlovákiai magyar pedagógusok 45%-a ad minimum egy jeggyel rosszabbat, ha a tanuló felelete nem standard és nem kidolgozott (a tartalmi szempontból hibátlan feleletre). Ugyanakkor, ha a felelet standard és kidolgozott, 66% és 78% ad minimum egy érdemjeggyel jobbat – a hiányzó tartalmi elemek ellenére.

A feleletekre és felelőre vonatkozó állításoknál az adatközlők egyedül a standard és kidolgozott, de tartalmilag hiányos feleletnél biztosak abban, hogy a tanuló érti az anyagot, nem pedig magol: 70% jelölte be ezt az opciót, míg a második legtöbb, a nem standard, kidolgozott és minden információt tartalmazó feleletnél csupán 27% (magyarországi minta), míg a nem standard és korlátozott, de minden információt tartalmazó feleletnél 12% (szlovákiai minta).

Ugyanennél a standard és kidolgozott, ám hiányos feleletnél a pedagógusok és pedagógusjelöltek 63%-a (szlovákiai és magyarországi minta együttes átlaga) teljesen meggyőződéssel úgy vélte, hogy a felelő jó gondolkodású gyerek. Ellenben csak 23%-a gondolta ugyanezt a nem standard és korlátozott, de minden információt tartalmazó feleletnél (szlovákiai és magyarországi minta együttes átlaga). De ugyanez a mintázat megfigyelhető szinte az összeállításnál: mindegy, hogy tartalmilag mennyire tökéletes feleletet produkál a gyermek, ha azt nem standard nyelvváltozatban és/vagy kidolgozott nyelvhasználati módban produkálja, kedvezőtlen megítélés alá esik. Kevésbé tartják felkészültnek, jó magaviseletűnek, szorgalmasnak, kevésbé vélik úgy, hogy szereti a magyar nyelvtant, vagy hogy a legjobb tanulók egyike. És mindezt egy egy percnél is rövidebb felvétel alapján – annak ellenére, hogy lehetőség van a „nem tudom eldönteni” opciót választani.

A kutatás jelenleg is zajlik, és a minta bővülése mellett a romániai magyar pedagógusok bevonása is folyamatban van. Az utóbbi célcsoport bevonása Kádár Edit, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem docensének segítségével történik, illetve az online kérdőív terjesztésével. Így immáron három ország magyartanárai és tanítói kerülnek be a vizsgálatba.

Szakirodalom

BERNSTEIN, Basil

1971 *Class, codes and control. Volume I.: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London–New York, Routledge–Kegan Paul.

BERNSTEIN, Basil

1977 *Class, codes and control. Volume III.: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London–New York, Routledge–Kegan Paul.

DAVIES, A. Winifred

2006 Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: Neuland, Eva (dir.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt, Peter Lang, 483–491.

DERDÁK Tibor–VARGA Aranka

2008 *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Az Elektronikus Periodika Adatbázis honlapja. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf> [2017. november 16.]

JÁNK István

2017a A new method for testing the role of linguistic discrimination in pedagogical evaluation. In: *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social & Arts SGEM 2017, Book 3: Science and society vol. 1.*, Vienna, Alexander Malinov, 11–18.

2017b Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle* 3. 27–47.

KOŽÍK Diana

2004 A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In: Lanstyák István–Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II.* Pozsony, Kalligram, 93–124.

M. NÁDASI Mária

2002 Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra* 6/7. 84–93.

MENYHÁRT József–PRESINSZKY Károly–SÁNDOR Anna

2009 *Szlovákiai magyar nyelvjárások.* Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

PAP Mária–PLÉH Csaba

1972 A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2. 52–58.

RÉGER Zita

1990 *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

SKUTNABB-KANGAS, Tove

1997 *Nyelv, oktatás és a kisebbségek.* Budapest, Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII.

SZABÓ Tamás Péter

2012 „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”. *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében.* Dunaszerdahely, Gramma.

ZOLLER Melinda

2013 *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében.* A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége honlapja. URL: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/9.pdf> [2017. november 11.]

NYELVOKTATÁS, IDEOLÓGIÁK – SZÉKELYFÖLDI MAGYAR ISKOLÁK NYELVITÁJKÉP-ELEMZÉSE

1. Bevezető

A dolgozat nyelvvideológiai szempontból vizsgálja az iskolai nyelvi tájkép elemeit. A tanulmány célja, hogy feltárja azokat a legfontosabb nyelvi ideológiákat, amelyek a nyelvoktatással, nyelvtanulással kapcsolatosak, és amelyeket az iskolaépületek falain található képek, szimbólumok, feliratok közvetítenek a vizsgált közösség és a kutatói interpretációk szerint.

A nyelvi ideológiák, akárcsak a nyelvi mítoszok és hiedelmek, „szorosan beágyazódnak az érintett közösségek kultúrájába, s hatékonyan befolyásolják az emberek nyelvéről való gondolkodását, ezáltal pedig nyelvi viselkedésüket, ill. nyelvi viselkedésük mások által történő értelmezését is” (Lanstyák 2011. 13.). Tág értelmezésben bármilyen nyelvhez köthető vélekedés nyelvi ideológiának minősül. Susan Gal megfogalmazása szerint a „nyelvvideológiák kultúrafüggő fogalmak, amelyeket a résztvevők és megfigyelők visznek bele a nyelvbe, gondolatok arról, hogy mire jó a nyelv, mit jeleznek az egyes nyelvi formák azokról az emberekről, akik ezeket használják, illetve egyáltalában miért vannak nyelvi különbségek” (Gal 2002. 197., idézi Laihonon 2011. 22.). Ezeknek a nyelvi ideológiáknak a megléte minden nyelvközösségben természetes, ugyanakkor lehetnek explicitek és implicitek is: nemcsak a kimondott vélemények, hiedelmek alapján elemezhetjük őket, hanem az írott szövegek, és ezeken túlmenően a feliratok, szimbólumok is közvetíthetnek olyan ideológiákat, amelyek nem tudatos véleménynyilvánításként születtek. A kimondott és a ki nem mondott vélekedések akár eltérő világgépet reprezentálhatnak (Bodó 2009).

A nyelvi tájkép kutatása egyre változatosabb témaköröket ölel fel, ma már egyértelmű, hogy nem csupán táblák szövegeit, graffititket elemeznek a kutatók, nem pusztán egy település külső terében megfigyelhető feliratokat, hanem ugyanúgy a vizuális nyelvhasználat terét jelenti egy oktatási intézmény épülete. Szabó Tamás Péter írja, hogy „az iskolában mint fizikai térben hozzáférhető szövegek, hangok, képek, tárgyak, és ezek egymáshoz való viszonya »nyelvi ideológiákat alkotnak meg, alkotnak újra és alakítanak át« (vö. Brown 2012. 282.), (...) tehát az iskolai nyelvi tájkép az általános értelemben vett nyelvi tájkép egyik speciális típusának tekinthető” (Szabó 2016. 261.).

A nyelvi tájképet az eredeti meghatározás szerint egy településen, régióban fellelhető hivatalos útjelző táblák, reklámtáblák, utcanevek, helységnevek, kereskedelmi egységek feliratai és kormányzati épületek hivatalos táblái jelenítik meg (Landry–Bourhis 1997. 25.). Mint alkalmazott nyelvészeti kutatás szorosan kapcsolódik a szociolingvisztikai és nyelvpolitikai vizsgálatokhoz. A nyelvi tájkép elemzése különösen fontos olyan régiókban, ahol különböző nyelvi/kulturális háttérrel rendelkező közösségek élnek együtt. A nyelvi tájkép így „értelmezések hálózatává válik, ahol a nyelveket eltérő módon használják, eltérő jelentéseket közvetítenek, és eltérő célokat próbálnak elérni” (Gorter–Genoz 2014. 152.). Ennek igen jellemző példáját láthatjuk egy csíkszeredai parkolóautomatára kitett felirat esetében (1. ábra), amely meggyőz arról, hogy kétnyelvű, többnyelvű környezetben többletértelmezést hordoznak a feliratok, azok elhelyezése, fordítása és természetesen értelmezése is. Ezen a képen látható ideiglenes/félhivatalos felirat magyar megközelítő fordítása (a román szöveg: „Elromlott! Nem lesz büntetve!”), a magyar szöveg: „Nem lesz baj!”) a város magyar lakosságát a humor eszközével figyelmezteti (anyanyelvükön) az üzenet megbízhatóságáról, mintegy a többségi nyelv hatalmi helyzetét megkérdőjelezve. Elana Shohamy (2006), Csernicskó István (2016), Petteri Laihonen (2015, 2016, 2017) és Tódor Erika (2017) vizsgálataikban részletesen elemzik a nyelvi tájképet mint a nyelvpolitika egyik komponensét. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a nyelvpolitika ideológiai háttérének köszönhetően beavatkozik a nyelvi viszonyokba, kommunikációba, és ez leképeződik (képi, vizuális nyelvi formát ölt) a nyelvi tájképben. A nyelvi tájképben természetesen nem egyetlen szereplő aktív, nem egyetlen szereplő határozza meg annak alakulását, ideológiai viszonyulását; számos szereplő vesz részt benne (Csernicskó 2016). Ugyanígy történik az iskolai nyelvi tájkép konstruálásakor is: a szereplők, aktorok, akik részt vesznek e nyelvi tájkép formálásában, döntéshozók, olvasók és interpretálók egyaránt. A fentről jövő nyelvpolitikai döntéseket a hivatalos, adminisztratív szereplők képviselik. Köztes szerepet vállalnak a tanárok, mert egyrészt a hivatalos döntéseket őnekik is képviselniük kell a diákok előtt, másrészt saját (és közösségi) ideológiáik mentén is alakítják az iskolák nyelvi tájképét. A diákok szerepe sem elhanyagolható, hiszen egyrészt ők a legfőbb olvasói a nyelvi tájképnek (gyakran szelektív olvasattal), másrészt ők maguk is létrehozók, aktorok, saját munkáik is részét képezik a nyelvi tájképnek, gazdagítva a vizuális nyelvi elemeket, amelyeket az iskolák terében elhelyeznek. Megemlíthetjük még a külső olvasót is mint szereplőt (szülők, látogatók stb.): ő az, aki számára sajátos vizuális elemeket hoznak létre az iskolákban (oklevelek, díjak, kitüntetések felsorakoztatása: büszkeségfal, projektekről szóló beszámolók stb.). Számukra is közvetítik a vizuális nyelvi elemek mindazt a kollektív ideológiát, amelyet elsősorban az iskola mint intézmény képviselhet például a szülők szemében.

Az iskolai térben elhelyezett szövegek legitimizálják a nyelvi ideológiákat, az állam nyelvén szereplő adminisztratív szövegek egyértelműen jelzik a hivatalos nyelv(ek) státuszát; az egynyelvű üzenőfal indirekt módon kommunikálja,

hogy az iskolai környezet csak és kizárólag azt a nyelvet használja. Shohamy jelzi, hogy a publikus tér lehetőséget teremt az ideológiai küzdelmeknek. Egy nyelv vizuális megjelenése vagy annak hiánya „szándékos vagy nem, tudatos vagy nem, de hatással van, manipulálja és de facto megszabja a nyelvpolitika gyakorlatát” (Shohamy 2006. 110.). Az iskolai publikus térben megjelenő vizuális nyelvi elemek jelenléte vagy hiánya ugyanígy tükrözi az adott iskolában, régióban, közösségben gyakorolt, nyelvtanításra vonatkozó ideológiákat. Tódor megemlíti, hogy az iskolai nyelvi tájkép elemzése egyben egy adott oktatási intézmény önelemzésére is lehetőséget nyújt, hiszen az intézmény rejtett tantervét tartalmazza (vö. Brown 2012; Szabó 2013) és a szervezeti kultúra explicit tükröképe”. A nyelvek értékrendjének változásáról szintén említést tesz itt Tódor Erika, összehasonlítva az 1989-es forradalom előtti iskolaképet a jelenlegivel, az *Erdélyi Tudósítás* 1989. decemberi számából idézve a korabeli forrásanyagot, és jelzi, hogy az iskolákban akkor minden felirat csak román nyelvű lehetett (Tódor 2014. 41–42.). A változás átmeneti időszakában néhol jó darabig üresen álltak az iskolák falai, jelenleg pedig a pedagógusok szabadon gyakorolhatják a nyelvi tájkép szerkesztését. És ez egy nagyon lényeges tényező – mert lehetővé teszi, hogy a fentről lefele ható erővonalak ütközzenek a lentől felfelé ható ideológiai meggyőződésekkel. Fontos tehát, hogy az iskolai nyelvi tájkép nem felülről irányított, legalábbis nem teljes mértékben (ennek köszönhetően ahány iskola, annyi szokás), de azért szembetűnnek jellemző tendenciák a helyszíneket (hova kerülnek, milyen fontos vagy kevésbé fontos helyre a nyelvi tájkép elemei), időtartamot (mennyi ideig szerepelhetnek a falakon ezek a feliratok), tartalmat (kezdve az adminisztratív feliratoktól, utasításoktól a nyelvtanítási segédeszközökön át a diákok saját munkájáig) és aktorokat (ki hol jut szóhoz, melyik aktort részesítik előnyben) illetően (Biró 2016).

A nyelvoktatás és a nyelvi tájkép kapcsolatát vizsgálták már a nyelvi tájkép kutatói is. Elsősorban mint autentikus nyelvi input lehetőséget tárgyalja Cenoz és Gorter (2008), mint „informális tanulási lehetőséget”. Rowland (2013) szerint forráslehetőséget kínál a nyelvi tájkép egyfajta „véletlenszerű/ esetleges nyelv-tanuláshoz”. Dressler (2015) kanadai elemi iskolák angol–német kéttannyelvű programjait vizsgálta, arra keresve a választ, hogy a nyelvi tájkép mennyire tükrözi a nyelvek hierarchiáját, státuszát. Hasonló jellegű kutatásokat végzett Laihonen és Szabó, amikor magyarországi és finn iskolák nyelvi tájképét elemezte és az „íratlan szabályok” elemzésével foglalkozott, megállapítva, hogy a nemzeti tanterv diskurzusa nem feltétlenül van harmóniában az iskolai nyelvi tájkép utalásaival, példaként említve a brit angol hegemoniáját az iskolai nyelvi tájképben (Laihonen–Szabó 2017).

Dolgozatomban az iskolai nyelvi tájkép és a nyelvoktatás kapcsolatát a nyelvi ideológiák vizsgálatával közelítem meg. A tanulmány további részében az adatgyűjtés és a kutatás módszere kerül bemutatásra, külön kiemelve egy sajátos adatgyűjtési technikát, a Szabó által kidolgozott „idegenvezetői technikát”. Ezután

a nyelvi ideológiák felsorolása és értelmezése következik, amely a Laihonen és Szabó által említett „fényképezőgép szűrő” metaforáját alkalmazza a nyelvi ideológiák és nyelvoktatás/nyelvtanulás kapcsolatában. Végül a Zárógondolatokban a nyelvi ideológiák konstruálódásának lehetőségeire tér ki, összefoglalva az ismertett eredményeket, értelmezéseket, amelyek egy adott nyelv elsajátításának helyességére, elfogadott módszerére vonatkoznak. Az iskolai nyelvi tájkép vizsgálatával, bizonyos ideológiai szűrőkön keresztül, rátekinthetünk a nyelvoktatás és nyelvtanulás formálódására egy adott iskolai közösség, egy adott régió életében.

2. A kutatás célja, módszere

Dolgozatomban az iskolai nyelvi tájkép elemzése során azt vizsgáltam, milyen nyelvi ideológiákat közvetítenek az iskolaépületek falain található képek, szimbólumok, feliratok a nyelvtanítással kapcsolatban. Arra a kutatási kérdésre kerestem a választ, hogy a nyelvi ideológiák miként határozzák meg a nyelvoktatás és nyelvtanulás vizuális elemeit az iskolai nyelvi tájképben. A tanulmány az iskolaépületek falain található képek, szimbólumok, feliratok üzenetközvetítő szerepét, ideológiák szerinti csoportosítását, elemzését ismerteti. A kutatási eredmények elemzése során több ideológia körvonalazódott, amelyek a nyelvtanulásra és nyelvoktatásra vonatkoznak. Ideológiai vonatkozásukat a metanyelvi jellegük határozza meg, azaz a nyelvoktatásról és nyelvtanulásról szólnak, valamint igazolni, legitimizálni próbálják a nyelvoktatás és nyelvtanulás aktuális helyzetét.

Az itt bemutatott kutatás során az adatgyűjtésre két időszakban került sor, összesen hét iskola meglátogatásával Kovászna megyében (Románia), 2016. február–április, valamint 2017. január–március között. Kovászna megye négy városából három került kiválasztásra (Sepsiszentgyörgy, Kovászna, Kézdivásárhely). Mindegyik városban általános és középiskola is bekerült az adatgyűjtés körébe. Sepsiszentgyörgy mint megyeközpont 5 iskolai helyszínnel, Kézdivásárhely és Kovászna egy-egy iskolával reprezentálja az iskolai nyelvi tájképet. A Váradi József Általános Iskola két iskolai helyszínként értelmezhető, mivel az elemi oktatás egy teljesen külön épületben, térben markánsan elkülönülve történik. Az adatgyűjtésben szereplő kisebbségi magyar iskolák részben kéttannyelvűek, vagyis román és magyar nyelven egyaránt folyik az oktatás, évfolyamonként 1-1 román nyelvű osztállyal. A kiválasztott iskolák többsége magyar tannyelvű, az oktatás teljes egészében magyarul történik, kivéve természetesen az állam nyelvének oktatását, valamint egyes esetekben (tanárhiány miatt) megtörténik, hogy román anyanyelvű tanár oktat egy bizonyos tantárgyat román nyelven (például a latin nyelv oktatása a Székely Mikó Kollégiumban egy román anyanyelvű tanár segítségével történik, aki román nyelven kommunikál a magyar anyanyelvű tanulókkal).

1. táblázat. *Adatgyűjtés során meglátogatott iskolák Kovászna megyében*

Sz.	Iskola neve	Város	Iskola típusa	Interjúk száma
1	Várad József Általános Iskola	Sepsiszentgyörgy	Általános iskola/ kétannyelvű	2
2	Mikes Kelemen Elméleti Líceum	Sepsiszentgyörgy	Középiskola/ magyar tannyelvű	2
3	Székely Mikó Kollégium	Sepsiszentgyörgy	Középiskola/ magyar tannyelvű	2
4	Berde Áron Közgazdasági és Közigazgatási Szakközépiskola	Sepsiszentgyörgy	Középiskola/ kétannyelvű	1
5	Nagy Mózes Gimnázium	Kézdivásárhely	Középiskola/ magyar tannyelvű	1
6	Kőrösi Csoma Sándor Líceum	Kovászna	Középiskola/ kétannyelvű	2

A kutatás a Szabó által kidolgozott „idegenvezetői” technikát használta fel mint fő adatgyűjtési módszert (Szabó 2015). Ez a technika félig strukturált interjúkészítésre vonatkozik, amely során a kutató gyakorlatilag turistaként, vendégként viselkedik az adott helyszínen, rákérdez a látottakra, felfedezi az adott teret, fényképeket készítve. A kutató és az interjúalany közös sétája során elbeszélget, a kutató a beszélgetést rögzíti. A technika alkalmazása lehetővé teszi az információk összegyűjtését, amelyek az adott térben elhelyezett vizuális nyelvi megnyilvánulásokra vonatkoznak.

Az interjúk az említett „idegenvezetői” technika felhasználásával az adott iskolában készültek, a tanár/tanárok átlag egy órát szántak arra, hogy az iskolát, az egyes osztályokat bemutassák, és a beszélgetés közben kérdésekre válaszoljanak. Az osztályok részben véletlenszerűen kerültek kiválasztásra, másrészt minden iskolában a nyelvosztályokat is végiglátogattuk. Az interjúalanyok/tanárok kiválasztásában a legfontosabb szempont volt, hogy nyelvtanár (román vagy angol szakos tanár) legyen, mivel a kérdések a nyelvoktatás/nyelvtanulás témaköréhez kapcsolódtak. Az elemi oktatás iskolai nyelvi tájképéről az adatgyűjtés tanítók segítségével történt, akik megfelelő háttér-információval tudtak szolgálni az adott osztályok nyelvi tájképéről.

A kérdések a következő témaköröket érintették:

1. A látható vizuális elemek (Mit láthatunk az osztálytermi falakon?)
2. A tájképelemek alkotói (Kik a jelek, feliratok alkotói, kik hoznak döntést elhelyezésük stb. tekintetében?)
3. A tanterv: kötöttségek, szabadságok (Mennyire kell követni a tantervet?; Milyen előírásoknak, szabályoknak kell eleget tenni a nyelvoktatás során?)

4. Egyéni módszertani ötletek (Milyen saját, egyéni ötleteket lehet megvalósítani a nyelvoktatásban?; Mivel tudja/szokta segíteni a tanulók nyelvtanulását az iskolában a tantervi előírásokon túl?)

Összesen 12 interjú készült elemi tagozatos tanítókkal, valamint általános és középiskolai nyelvtanárokkal. Az interjúkészítés során az adatgyűjtés korpusza közel 10 órás hangfelvételt, valamint több mint 300 fényképet eredményezett az iskolai nyelvi tájkép vizuális nyelvi elemeiről. A fényképanyag segített abban, hogy az adott nyelvi tájképelemeket részletesebben is interpretálni lehessen, illetve illusztrációként szolgálhassanak a nyelvi ideológiák bemutatásához. A háttér-információk közlésén túl a tantervhez (annak követése vagy épp ellenkezőleg, elhagyása), a tananyaghoz, a szabályok betartásához, a nyelvtanulás módszereihez és a nyelvi tájkép látható elemeihez fűződő diskurzusokat kódolva az interjúk tartalmának elemzése több nyelvi ideológia elkülönítését tette lehetővé.

3. A vizuális nyelvi elemek ideológiai szűrői

A fényképezőgép szűrője mint a nyelvi tájképet vizsgáló kutató látásmódja Laihonen és Szabó tanulmányában megjelenik mint metafora (Laihonen–Szabó 2017) a kritikus-értelmező kutatói szemléletmódra utalva. A dolgozatban a szűrő metafora a nyelvi ideológiák konstruálódásának lehetőségét jelképezi az iskolai térben. Ami látható és érzékelhető, az elfogadott viselkedés részévé, a norma részévé válik – és az iskolákban hangsúlyozottan szabályozó szerepet kap. Ez egyfajta keretet biztosít az azonos kultúrához tartozó beszélők számára, és ennek keretében a nyelvtanulásról való gondolkodást, a nyelvekről alkotott értékrendszert is megtaláljuk. Ezek az ideológiák szerepet játszanak a nyelvoktatás folyamatában, akár fentről lefele ható döntések nyomán szereznek érvényt maguknak, akár az alulról felfele ható ideológiák mentén örökségül kapott, rég bevált nézetet képviselnek, vagy a tanárok személyes tapasztalatai nyomán alakulnak ki.

Az „idegenvezetői” technikával készített interjúk és a képanyag elemzése során az alábbi ideológiák határozzák meg az iskolai nyelvi tájképet a nyelvoktatás szempontjából:

a) A nyelvoktatás/nyelvtanulás szabályokon alapszik.

Az egyik leggyakrabban megmutatkozó nyelvoktatási ideológia a régi, hagyományos megközelítést képviseli. A nyelvoktatás szabályok segítségével (sokszor kizárólag velük) képzelhető el, és ez az ideológiai szűrő a konzervativizmust működteti. A hivatalos curriculum meghatározó eleme ez a fentről lefele ható ideológia. Az ezt hangsúlyozó vizuális elemek elhelyezése frontális, fontos, hogy a diákok számára jól látható legyen. A kisebbségi helyzetnek köszönhetően túlsúlyban vannak az államnyelvre vonatkozó táblázatok, azonban jellemzően csökken a számuk az elemi osztályoktól a középiskola felé haladva. Jellegzetes

példáját a 2. ábra képviseli, ahol román nyelvtani szabályok egy hivatalos kiadványon szerepelnek, egy konzervatív nyelvi tájképet illusztrálva. Többnyire hivatalos, a tanügyminisztérium által jóváhagyott táblázatok, iskolai segédanyagok ezek, de nagyon sok tanári munkát, saját készítésű segédeszközt találunk. Ez utóbbiak előnye, hogy az adott osztály igényeihez igazodnak, egy dinamikusabb iskolai tájképet alkotva. Ezt szemlélteti a 3. ábra, amelyen szintén román nyelvtani szabályok szerepelnek (a kérdőszavak), de a szemléltetőeszköz elkészítésében a tanulók is szerepet vállaltak, ezáltal személyesebbé, számukra elfogadhatóbbá téve az előírt tananyagot. Az angol nyelv oktatása esetén sok iskola tiszteletben tartja a konzervatív, normatív nyelvtanítást a falakon elhelyezett nyelvtani táblázatokkal, a brit angol propagálásával, az irodalmi nagyok tablószerű megjelenítésével. A 4. ábra ezt képviseli, de egy dinamikus, saját készítésű tabló formájában. Az általános és középiskolai biológia, fizika, földrajz, informatika szakterekben a szemléltetőanyag többségében román nyelvű, még a magyar tannyelvű iskolákban is. Ezek hivatalos szemléltetőeszközök, és kötelező ezeket használni. Elemi osztályokban „mozgó anyagai”¹ vannak a tanárnak, a nyelvtanár vándoroltatja ezeket egyik osztályból a másikba. Az állandó szemléltetők esetében „megjelennek a román nyelvtannál a mondatrészek – az már egész falakat beborít, (...) ezek mind a szabályokra vonatkoznak”,² hangsúlyozza a szabályok fontosságát az egyik tanító. A kiadóktól kapott, nyelvtani szabályokat bemutató poszterek is a szabályok ismeretének szükségességét támasztják alá, „amit kiteszünk, legyen hasznos”,³ véli a nyelvtanárok többsége. Ilyen értelemben az elemi osztályokban a leginkább túlszabályozott, ugyanakkor redundáns és túlszűfolt az iskolai nyelvi tájkép, és ez egyre inkább veszít mind a szabályozottságából, mind a redundanciájából, ahogy közeledünk a végzős osztályok felé.

b) A nyelvoktatás kreativitást igényel.

A következő ideológiai szűrő szerint a nyelvoktatás kreativitáson alapszik. A kompetenciafejlesztést előírja a curriculum, itt szabad kezet kapnak a pedagógusok, elsősorban az idegennyelv szakos tanárok. Egy angol szakos nyelvtanár megjegyzése szerint: „a tanterveket senki nem tartja be, a kompetenciákra helyezük a hangsúlyt”, vagyis „van egy alaptanterv, de azon belül mit csinálsz, szabad kezéd van”, és ez kreativitást igényel. Ugyanakkor mind a túlszabályozás, mind a túlzásba vitt „kreativitás” elvezethet az iskolai nyelvi környezetszennyezéshez.⁴ Elemiben felírják a tárgyak neveit, rátűzik a székre, kiollózzák magazinokból a tárgyak képeit stb., hogy differenciáltan lehessen oktatni az adott nyelvet. Ez egyértelműen gyakori változtatásokat igényel az iskola vizuális nyelvi elemeiben, a

1 A tanítónó magyarázata alapján: az angol nyelvtanár bejár tanítani az alsó tagozatos osztályokba, előre elkészített vagy készen kapott szemléltetőanyaggal.

2 A tanítónó elmondása szerint nagyon nagy gondot fordítanak a nyelvtani szabályok poszterek, falakat beborító szemléltetőanyag segítségével való szemléltetésére.

3 Angol–román nyelv szakos tanár véleménye.

4 *Linguistic landscape pollution* (Gorter 2013. 211.).

dinamikus tájképben nincs igazán helye a normának, a kanonizált irodalmi vagy nyelvteni elemeknek. Hangsúlyozott szerepet kapnak a csoportmunkák, a nemzeti tantervek által előírt vagy a tanügyminisztérium által jóváhagyott, kiadott segéd-eszközök elválaszthatók a nem hivatalos, egyéni, tanár-diák munkáktól. Tulajdonképpen itt érhető leginkább tetten a *rejtett tanterv*⁵ jelensége. Az 5. ábra egy román nyelvóra nyelvi tájkép termékét szemlélteti, a tanulók kedvenc állataikról írtak pár mondatos összefoglalókat, amelyek azután kikerültek az osztályterem falaira. Ezek gyakran cserélődnek, egy-egy projektmunka két hónap után már váltja a másikat. Angol vagy más idegen nyelv esetén több csoportmunka termékét láthatjuk a falakon, de az állam nyelvének oktatása is lehetővé teszi, amennyiben a tanár él ezzel a lehetőséggel, hogy kreatív nyelvi elemek gazdagítsák az iskolai teret.

c) A nyelvoktatás intézményesített.

A fentről lefelé ható nyelvpolitikai döntésekkel szorosan összefügg az a nyelvoktatási ideológia is, hogy a nyelvoktatásnak intézményesített keretek közé kell kerülnie. Ez a szűrő meghatározza, hogy csak válogatott elemek kerüljenek ki a falakra, mintegy pozicionálva az iskolai nyelvi tájkép alkotóit és résztvevőit. Részben a nyelvi és nyelvoktatási purizmus ideológiájának köszönhetően egy-egy nagyobb felújítás után sokáig üresen, mondhatni tisztán maradnak a falak, mintegy metakommunikálva, hogy a vizuális nyelvi elemek egyfajta tisztátalan elemek. Ilyen esetben viszonylag kevés nyoma van akár az államnyelv, akár az idegennyelv oktatásának. Másrészt gazdaságossági szempont alakítja az iskolai nyelvi tájképet. Vannak helyzetek, amikor azért nem újítanak fel egy termet, mert tisztelettel adóznak akár több évtizedes feliratoknak, szimbólumoknak. Így például egyik iskola dísztermének mennyezete évtizedek óta festetlen maradt, hogy az ott valamikor oktató festőművész freskóját érintetlenül megőrizhessék. Ilyen esetben a nyelvoktatással kapcsolatos vizuális elemekkel a nyelvi szaktermekben találkozhatunk. Ezt befolyásolhatja az adott iskola adminisztrációja is: volt olyan iskola, ahol a nyelvtanár-igazgatónak köszönhetően gyakorlatilag minden üres/kihasználatlan felületet idegen nyelvű (főként angol) szövegekkel töltöttek ki, a másságot, az elfogadást hangsúlyozva. A 6. ábra szemlélteti, hogy az iskola mint intézmény legitimizálja a többnyelvűséget, támogatja a nyelvoktatást a nyelvi tájkép elemeiben is.

d) A nyelvoktatás térben is elhatárolódik.

A nyelvoktatás határokat jelöl ki, az egy nemzet–egy nyelv ideológiájának köszönhetően az egyes nyelvi elemek elhatárolódnak egymástól. A nyelvi és a nemzeti karakter ilyen jellegű összekapcsolása végső soron a nyelvi nacionalizmus felé vezető utat jelöli. Ezt a fizikai térben jelölhetik a szaktermek – külön

5 A rejtett tanterv (*hidden curriculum*) terminus alatt értik mindazokat a tapasztalatokat, viselkedésmódokat, ismereteket, amelyek nem tantervszerűen és tantárgyi formában oktatnak, és mivel írott formában nem jelenik meg, nehezen vizsgálható. A megnevezés Philip W. Jackson nevéhez fűződik (*Life in Classrooms* 1968).

román, angol, német szaktermek (iskola lehetőségeitől függően), vagy hangsúlyozhatják az egyes nyelvek számára tudatosan elkülönített helyek a falakon. A határok felszámolódnak a diákok alkotásaiban, a hibrid munkákban, az osztály személyes üzenőfalán, ahol magyar, angol, román nyelvi elemek keverednek, nem feltétlenül az oktatás célját szolgálva, hanem egyéni vagy a csoport érdeklődési területeit jelezve. Mindazonáltal itt tetten érhető a határok eltörlése, az interkulturalitás megjelenése, beemelve a román nyelvet is. A 7. ábra egy jellegzetes hibrid munkát illusztrál, ahol a magyar, román és angol nyelvi elemek mintegy összefonódva, szerves részét képezik a tanulók iskolai életének.

e) A nyelvoktatás szimbólumokra épít.

A nyelvoktatás a szimbólumokra alapoz: egy adott kultúra, egy adott nyelv szimbólumok segítségével vizualizálható. Az egyes nyelvek szimbolikus formában való megjelenítése gyakori eleme az iskolai nyelvi tájképnek: a nemzeti szimbólumok, zászlók, szellemi, irodalmi nagyok megjelenítése tablókön, szemléltetőanyagokon stb. A szimbolikus nyelvi elemek elhelyezése az idegen nyelvek esetében kevésbé kötődik a tantervhez, a nyelvtanár szabad döntése, hogy milyen jelentős kulturális eseményeket, szimbólumokat emel be a tananyagba. A román nyelv oktatásában hangsúlyosabb a tanterv követése, és a hivatalos, kanonizált álláspontot tükrözi. Ezt jelzik a román irodalmi személyiségekről, alkotókról készült tablók az osztálytermek falain, vagy a nemzeti ünnepek alkalmából elkészített pannók az iskolai előterekben (ezek a kéttannyelvű iskolák tájképét alkotják). Az interkulturális kompetencia fejlesztése a tanterv része, így ünnepkörök (karácsony, húsvét) kapcsán szerepelnek az egyes nyelvek, kultúrák szimbólumai, ezek mind az államnyelv oktatása, mind pedig az idegen nyelvek oktatása során látható elemek. Egyes esetekben pályázatok révén bővül a tájkép szimbólumanyaga. „Ezek az Erasmus program kapcsán kerültek ki, (...) a walesi diákok hozták például a sárkányos zászlót”,⁶ jegyezte meg a nyelvtanár-igazgató az egyik iskolában. A szimbólumok hiánya is üzenetközvetítő szereppel bír, az állami szimbólumok (címer) hiánya egyes osztályokban a tájképalakítás szabad döntési jogát hangsúlyozza. A szimbólumok az egyes iskolák, de az egyes osztályok közösségi hovatartozását is megmutatják – vallási jelképek jelenléte az iskolai nyelvi tájképben a hivatás profilú, hitoktatást mint alapképzést nyújtó elméleti iskolák osztályaira jellemző. Az egyes nyelvekhez, kultúrákhoz köthető szimbólumok ritkán keverednek, legfennebb a diákok alkalmi üzeneteiben, a globalizáció hatásának köszönhetően felbukkanhat az amerikai zászló vagy a brit motivációs szlogen *Keep Calm and Carry On* az egymásnak szánt, anyanyelvi tájképelemekben.

6 Angol szakos tanár elmondása alapján.

4. Zárógondolatok

A dolgozat nyelvideológiai szempontból vizsgálta az iskolai nyelvi tájkép elemeit, feltárva azokat a legfontosabb nyelvi ideológiákat, amelyek a nyelvtanítással, nyelvtanulással kapcsolatosak, és amelyeket az iskolaépületek falain található képek, szimbólumok, feliratok közvetítenek. Öt ideológiai szűrőt különítettem el, amelyeken keresztül az iskolai nyelvi tájkép elemei megmutatják a székelyföldi magyar iskolákban történő román és idegennyelv- (főként angol) oktatást. Önmagukban a vizuális nyelvi elemek, a feliratok, a táblázatok, a diákok munkái nem tükrözik a nyelvi/nyelvtanítási ideológiákat, és valószínűleg nem is jelentik egyértelműen a sikeresebb nyelvtanítást/nyelvtanulást. Ahhoz, hogy ezek valós és validált szerepet kapjanak, szemügyre kell venni az aktuális és helyi oktatási viszonyokat, meg kell kérdezni a tanárokat is (de vajon elmondják legbelső hitvallásukat?), a diákokat, és a hivatalos fórumok nyelvpolitikai döntéseit, diskurzusait is ismerni kell. A nyelvtanulás olyan folyamat, amely pont életszerűsége miatt nem keretezhető az iskolai falak által, azonban a nyelvtudás megalapozása az oktatási intézmények keretei között zajlik.

Az iskolai nyelvi tájkép egy élő, változó környezet, komplex társadalmi dinamikát tükröz, az adott ideológiai diskurzusokkal, amelyek közvetlen módon hatással vannak az egyéni és közösségi identitásra. Mindezek vizsgálata releváns a kétnyelvűség, többnyelvűség, nyelvpolitikák vagy akár a globalizáció tükrében. Az iskolai nyelvi tájképek materiális lenyomata olyan összefüggéseket tud megmutatni a nyelvtanítás folyamatáról, amelyek másként talán rejtve maradnának. A kisebbségi magyar iskolák nyelvtanítása még mindig sok esetben szabálykövető, konzervatív és intézményes. Igyekszik elhatárolni a nyelveket, elsősorban az államnyelv oktatását az idegen nyelvek oktatásától – ezt a nyelvek oktatására vonatkozó eltérő tantervek is befolyásolják. Ugyanakkor a kreativitás, a szabad választás lehetőséget ad a nyelvek keveredésére, a curriculum által előírt nyelvi funkciók kibővítésére. Ahol az iskolai nyelvi tájkép bőséges elemekkel rendelkezik, ott mind az államnyelv, mind az idegen nyelvek esetében több példát találunk erre. Ugyanakkor az államnyelv oktatására jellemző a kisebb mértékű kreativitás, inkább az előírt követelményeknek megfelelően jelennek meg a vizuális nyelvi elemek a falakon. Bár a tanárok a nyelvi tájképet elképzeléseiknek megfelelően alakíthatják, a legtöbb esetben az iskola érvényesíti intézményesített, kollektív akaratát.

A nyelvi ideológiák egyaránt konstruálják a nyelvi tájképet és alakítják a nyelvek oktatását. Minél több kreativitást, szabad kezet engedélyez az intézmény, annál színesebbé válhatnak a falak, tagulhat az iskola nyelvtájkép-horizontja.

Szakirodalom

BIRÓ Enikő

2016 Learning schoolscapes in a minority setting, *Acta Universitatis Sapientiae Philologica* 8/2. 109–121.

BODÓ Csanád

2009 Hamarabb, mikor kicsike, oláhul, aztán magyarul. A nyelvi szocializáció mintái moldvai magyar kétnyelvű beszélőközösségekben. In: Borbély Anna–Vančóné Kremmer Ildikó–Hattyár Helga (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*. 15. Élőnyelvi Konferencia. Tinta Könyvkiadó. Budapest, 295–301.

BROWN, Kara

2012. The linguistic landscape of educational spaces. In: Marten, Gorter–L. van Mansel (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. Palgrave, 281–298.

CENOZ, Jason–GORTER, Durk

2008. Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46. 257–276.

CSERNICSKÓ István

2016 A dinamikusan változó nyelvi tájkép: Kárpátalja példája. *Acta Humana* 3. 91–105.

DRESSLER, Roswita

2015 Signgeist: promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism* 12. 1. 128–145.

GAL, Susan

2002 Language Ideologies and Linguistic Diversity. Where Culture Meets Power. In: Keresztes László–Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 197–204.

GORTER, Durk–CENOZ, Jason

2014 Linguistic landscapes inside multilingual schools. In: Spolsky, B.–Tannenbaum, M.–Inbar, O. (eds.): *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People*. New York, Routledge, 151–169.

GORTER, Durk

2013 Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33. 190–212.

JACKSON, Philip W.

1968 *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston. 177 p.

LAIHONEN, Petteri

2011 A nyelvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Hires-László Kornélia–Karmacsi Zoltán–Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi*

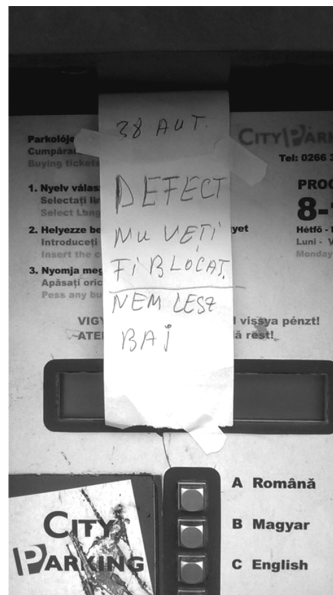
- emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 22–28.
- 2015 Indexing the Local, State and Global in the Contemporary Linguistic Landscape of a Hungarian town in Slovakia. In: Wacharczyková, J.–Satinská, L.– Ondrejovič, S. (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkulturálnych vzťahoch*. Sociolinguistica Slovaca Bratislava, Veda, 280–301.
- 2016 Beware of the dog! Private linguistic landscapes in two ‘Hungarian’ villages in South-West Slovakia. *Language Policy* 15 (4). 373–391.
- LAIHONEN, Petteri–SZABÓ T. Péter
- 2017 Investigating visual practices in educational settings: Schoolsapes, language ideologies and organizational cultures. In: Martin-Jones, M.–Martin, D. (eds.): *Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives*. Routledge, 121–138.
- LAIHONEN, Petteri–TÓDOR Erika-Mária
- 2017 The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 20. 3. 362–379.
- LANDRY, Rodrigue–BOURHIS, Richard
- 1997 Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1). 23–49.
- LANSTYÁK István
- 2011 A nyelvi ideológiák általános kérdéseiről. In: Csehy Zoltán–Misad Katalin (szerk.): *Nova Posoniensia*. Pozsony, Szenczi Molnár Albert Egyesület és Kalligram Kiadó, 14–57.
- ROWLAND, Luke
- 2013 The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16. No. 4. 494–505.
- SHOHAMY, Elana
- 2006 *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, Routledge.
- SZABÓ T. Péter
- 2013 Térkép-e táj... *Nyelv és tudomány*. URL: <http://www.nyest.hu/hirek/terkep-e-taj> [2013. május]
- 2015 The Management of Diversity in Schoolsapes: an analysis of Hungarian practices. *Apples: Journal of Applied Language Studies* 9 (1). 23–51.
- 2016 Ágencia és a változatosság kezelése magyarországi iskolák nyelvi tájképében [Agency and the management of diversity in the schoolscape of Hungarian schools]. In: Kozmács I.–Vančo I. (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd* [Selected papers from the 18th Conference of Hungarian Sociolinguistics]. Antológia, 231–242.

TÓDOR Erika-Mária

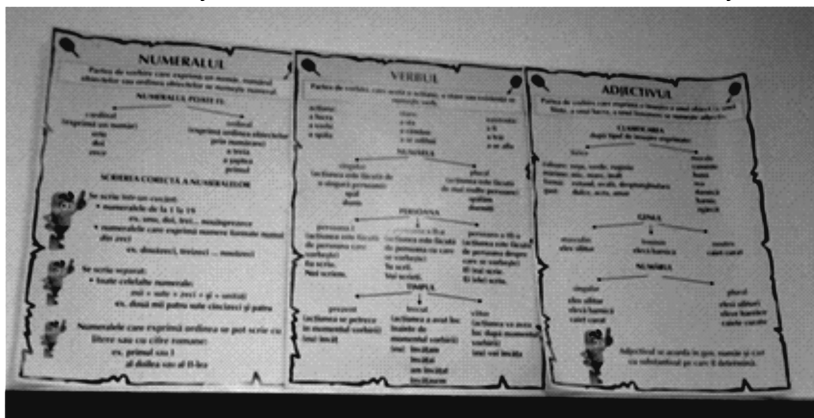
2014 Hogyan hívogat az iskola? Vizuális nyelvhasználat az iskolában. In: *Magiszter* 40–51. URL: http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2014/tel/08todornyelvhasznalat40_51.pdf

Ábrák

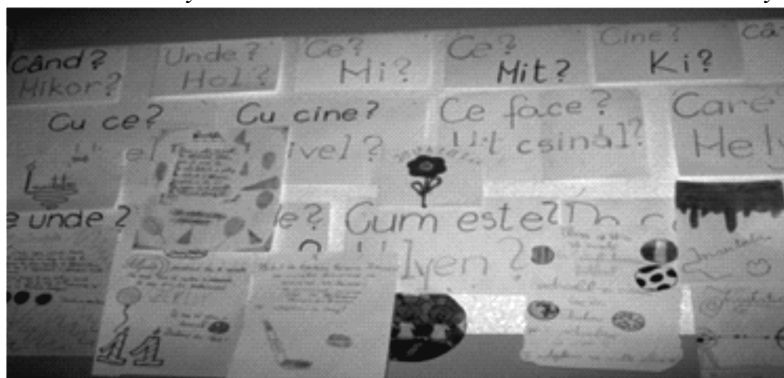
1. ábra. Csíkszeredai parkolóautomatára elhelyezett felirat



2. ábra. Román nyelvtani szemléltetőeszköz. Hivatalos kiadvány



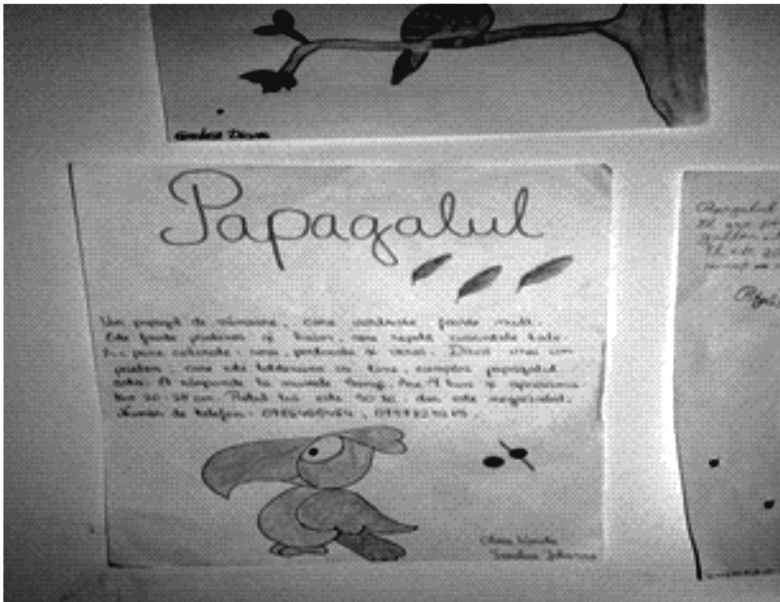
3. ábra. Román nyelvtani szemléltetőeszköz. Közös munka eredménye



4. ábra. Dinamikus nyelvi tájképelem



5. ábra. A kreativitás része a nyelvórák elemeinek



6. ábra. Többnyelvűség – angol felirat egy magyar tanterem folyosóján



ÚJ TRENDEK ÉS IRÁNYZATOK A NYELVOKTATÁSBAN

1. Bevezető

A többnyelvűség nem egy újszerű jelenség, mégis egyre általánosabb és hétköznapiabb jelenséggé válik a globalizáció, a technológiai fejlődés, a virtuális világ és nemzetközi mobilitás, illetve kommunikáció hatására. A globalizáció hatására a többnyelvűség nemcsak láthatóbb, érzékelhetőbb lett, hanem értékesebbé is vált.

A többnyelvűség az oktatásban is elterjedt, egyre több iskolában tanítanak két-három idegen nyelvet. A korábbi időkkel ellentétben, amikor csak az elit társadalmi rétegnek volt lehetősége nyelveket tanulni, ma már mindenki tanulhat nyelveket, sőt a nyelvtanulás kötelezővé vált – az iskolák tantervei legalább egy-két idegen nyelv oktatását írják elő. Továbbá egyre több iskolában vezetik be a tartalomalapú nyelvoktatást is (CLIL), amely keretében a nyelv tanulási csatornának tekinthető, eszköznek, amely segítségével valamilyen szaktárgyi anyagot sajátítanak el a tanulók. A nyelvtudás tehát nem csupán a nyelvtanulás/tanítás célja, hanem eszköz további tudás megszerzéséhez (Bognár 2005).

A többnyelvűség elterjedésének következtében a nyelvtanulás és nyelvtanítás célja is újraértelmeződik. Az utóbbi 15 évben a nyelvoktatásra/nyelvtanulásra vonatkozó kutatásokban egyre hangsúlyosabbá válik a társadalmi megközelítés, a nyelvtanulók nyelvi igényeire, nyelvhasználati szokásaira és a nyelvtanulási környezetre való odafigyelés. Ebben a megközelítésben a nyelv mint erőforrás jelenik meg, így a cél nem egy vagy több nyelv tökéletes elsajátítása, hanem egy olyan nyelvi repertoár kifejlesztése, amelyben minden nyelvi készségnek megvan a maga helye (Európa Tanács 2001. 5.).

Jelen dolgozatban röviden bemutatom azokat a kutatásokat és kezdeményezéseket, amelyek holisztikus többnyelvű oktatásra törekednek, arra, hogy a nyelvtanítás során a nyelveket egymással összevetve és egymásra építve próbálják tanítani. Továbbá megvizsgálom, hogy a szakirodalomban tárgyalt kutatások eredményei, törekvései milyen mértékben észlelhetők a mindennapi nyelvoktatás szintjén. Középiskolás angol nyelvtanárokkal végzett interjúk eredményei alapján bemutatom az oktatók tanórai nyelvhasználati szokásait és az ezzel kapcsolatos véleményeiket.

2. Holisztikus többnyelvű oktatásra való törekvés

Cenoz és Gorter (2015) meghatározása szerint többnyelvű oktatásnak minősül az, amikor két vagy több nyelvet használnak az oktatásban a többnyelvűvé válás céljából. Nagyon sokféle többnyelvű oktatás létezik éppen a nyelvek sajátosságai, a nyelvi és társadalmi környezet vagy az oktatási tényezők miatt (Cenoz 2009), de amikor a többnyelvűvé válás az oktatás célja, akkor az a legfontosabb, hogy meghatározzuk a lehető legjobb feltételeket és módszereket ennek elérése érdekében. Éppen ezért a többnyelvű oktatással foglalkozó kutatások nem különítik el a nyelvtanulást (a többnyelvűvé válást) a nyelvhasználattól (a többnyelvű léttől). Ez azt jelenti, hogy a nyelvoktatás során figyelembe kell venni a nyelvtanuló nyelvi hátterét, korábbi nyelvtanulási tapasztalatait, illetve nyelvi igényeit, nyelvhasználati szokásait.

Az utóbbi 15-20 évben egyfajta szemléletváltást figyelhetünk meg a nyelv-elsajátítás szakirodalmában – a kognitív szempontot követő kutatásokat egyre inkább a társadalmi megközelítésű kutatások váltják fel. A társadalmi megközelítés mellett pedig a többnyelvű megközelítés („multilingual turn”, Cenoz–Gorter 2011; Ortega 2014) is egyre nagyobb teret hódít. Ez a szemléletváltás közelebb hozta egymáshoz a második nyelv elsajátításával, illetve a többnyelvűséggel foglalkozó kutatásokat, és ezekben a többnyelvű szemléletet követő tanulmányokban a kutatók megkérdőjelezik az anyanyelvű beszélőt mint viszonyítási alapot a nyelvoktatásban és a nyelvek elhatárolásának szükségességét is.

Mind a mai napig az iskolai nyelvoktatásban a mérce az anyanyelvi beszélő képessége és kompetenciái. Az az elvárás, hogy a nyelvtanulók olyan kommunikatív kompetenciára tegyenek szert, amely fokozatosan eléri a célnyelv anyanyelvi beszélőjének szintjét. Ennek szükségességét több kutató is cáfolja (Cook 1991; Ortega 2014; Canagarajah 2013; Cenoz–Gorter 2015). Mindamellet, hogy egy eléggé megvalósíthatatlan cél, ezek a kutatók azzal is érvelnek, hogy a többnyelvűek egy sokszínű és összetett nyelvi kompetenciát, ún. multikompetenciát (Cook 1991) fejlesztenek ki, amely nemcsak mennyiségileg, de minőségileg sem hasonlítható össze egy egynyelvű anyanyelvi beszélő nyelvi kompetenciájával (Ortega 2014; Cenoz–Gorter 2015).

A kutatókat egyre inkább az érdekli, hogy miként kommunikálnak a többnyelvű egyének, előtérbe kerül a többnyelvű diskurzusok elemzése mind az iskolai nyelvhasználatban, mind az iskolán kívül (Auer–Wei 2007; Creese–Blackledge 2011; Cenoz–Gorter 2014). Ezek a tanulmányok azt mutatják, hogy a többnyelvű nyelvhasználat nemcsak eltér attól, ahogyan az egynyelvűek beszélnek, hanem olyan kompetenciát tükröznek, amely alapján a többnyelvűeket külön beszélőközösségnek tekinthetjük (Kramersch 2009).

Amint említettem, a nyelvoktatással foglalkozó kutatások egyre inkább társadalmi szemléletből közelítik meg a kutatás tárgyát, így a nyelvhasználat és nyelvtanulás szoros összefüggésben jelenik meg, holisztikus megközelítésben

tárgyalják a nyelvtanulót és annak nyelvi hátterét. A holisztikus megközelítés Grosjean nevéhez fűződik (1985), aki nem értett egyet azzal a szemlélettel, hogy a kétnyelvű beszélőt két egynyelvű beszélő összetettjének kell tekinteni, és egy holisztikus megközelítést javasolt, amely a kétnyelvű beszélő teljes nyelvi repertoárját figyelembe veszi mint integrált egészet.

Ezt követően több olyan, nyelvoktatással és nyelvtanulással foglalkozó tanulmány és kutatás jelent meg, amelyben ez a holisztikus többnyelvű szemlélet érvényesül.

Cook (1991, 2002, 2008, 2013) tanulmányaiban a többnyelvű kompetencia (multikompetencia) fogalmát tárgyalja, és ennek kapcsán számos javaslatot fogalmaz meg a nyelvoktatás terén. Cook (2002) szerint, mivel a többnyelvű beszélő nyelvi kompetenciái nem hasonlíthatók össze az egynyelvű beszélők kompetenciáival, ezért a nyelvoktatás terén is más módszereket kellene alkalmazni (pl. fordítás, kódváltás), amelyek hozzásegítik a nyelvtanulókat, hogy önálló, gyakorlott többnyelvűek legyenek.

Herdina és Jessner (2002) az ún. „dinamikus többnyelvűségi modell” meghatározásával, leírásával foglalkoznak írásaikban, főleg a többnyelvű beszélők harmadiknyelv-elsajátítására fektetik a hangsúlyt. Cookhoz hasonlóan egyetértenek azzal, hogy a többnyelvű beszélők nyelvi kompetenciái eltérnek az egynyelvű beszélőkéitől, és ezért a nyelvtanulási folyamatok is eltérnek. A többnyelvű beszélők nyelvi repertoárjának dinamikus kölcsönhatása miatt a nyelvtanítás során nem lehet kizárni a tanuló célnyelvtől eltérő ismereteit. Sőt, szerintük a kétnyelvűség pozitív hatással van egy harmadik nyelv elsajátítása során, így a nyelvtanulók korábban elsajátított nyelvismereteit fel lehet használni a nyelvtanulási folyamatban. Nyelvoktatásra vonatkozó javaslataikban fontossá válik a nyelvi és metanyelvi tudatosság fejlesztése, rokon nyelvek oktatása, korábbi nyelvismeretekre alapozó nyelvtanulási stratégiák fejlesztése.

Teljes oktatási programokat dolgoztak ki, mint az EuroCom, ahol a rokon nyelvek közötti megértésre alapoznak (intercomprehension), főleg az újlatin, szláv és germán nyelvekre, ahol rengeteg a rokon szó (lásd www.eurocomresearch.net). Az EuroCom projekt célja az volt, hogy megmutassa, miként lehet a nyelvtanítás során felhasználni és kamatoztatni az egy nyelvcsaládba tartozó nyelvek közötti hasonlóságokat. Ezek a nyelvtanítási módszerek főként a receptív készségek fejlesztésére törekednek a nyelvek közötti transzfer segítségével.

Holisztikus, többnyelvű szemléletet követnek Cenoz és Gorter (2011, 2015) tanulmányai is, amelyekben egy olyan nyelvtanítási megközelítést mutatnak be, mint a Focus on multilingualism. Ez a megközelítés az oktatási intézményekben felkínált különböző nyelvek tantervének harmonizálására, illetve a nyelvek közti hasonlóságok kihasználására törekszik.

A Michel Candelier vezette kutatói csoport (2012) kidolgozta a Többnyelvű és interkulturális megközelítések referenciakeretét (CARAP/FREPA), amely az előbbihez hasonló ún. pluralisztikus megközelítést javasol a nyelvoktatásban. Candelier

és mtsai. (2012) kihangsúlyozzák, hogy a Közös Európai Referenciakeret (KER), amely jelenleg a nyelvtanítás egyik legfőbb referenciadokumentuma Európában, részletesen definiálja a kommunikatív kompetencia tartalmát, de a tantervekben és oktatási gyakorlatban többnyelvűséget az első, majd a második idegen nyelv bevezetésével és egymástól független oktatásával azonosítják. Ezzel szemben a pluralisztikus megközelítések olyan „nyelvfejlesztő, interkulturális érzékenységet és interkulturális kompetenciát fejlesztő eljárások, amelyek egyidejűleg legalább két, de általában több nyelv és kultúra párhuzamos bevonásával fejlesztik” (Lőrincz 2015) a tanulók általános nyelvtanulási és többnyelvű kommunikációs képességeit.

Amint a fent említett kutatásokból láthatjuk, az újabb nyelvtanítási szemléletek és megközelítések arra törekednek, hogy a nyelvek közötti éles határokat enyhítsék, és az egynyelvű szemléletmódtól eltérően egyidejűleg több nyelvet és kultúrát tárgyaljanak. Ezek az új, holisztikus többnyelvű szemléletet alkalmazó törekvések megkérdőjelezik a kizárólag célnyelven történő oktatás és nyelvhasználat hatékonyságát, illetve a nyelvi transzferjelenségeket pozitív erőforrásként tekintik. Így hasznosnak tekintik a kódváltást (Cook 2002), a transzlingválás használatát az oktatásban (Garcia 2009; Wei 2014), vagy akár a nyelvtájkép-kutatás alkalmazását a nyelvtanításban (Genoz–Gorter 2011). A nyelv mint társadalmi jelenség, erőforrás és eszköz jelenik meg (Balckledge–Creese 2010), az iskolai nyelvtanulást pedig törekednek összehangolni a valós, mindennapi többnyelvű kommunikációval.

A fent bemutatott alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei és törekvései viszont kevésbé érzékelhetők a mindennapi nyelvtanítás szintjén. Ezért szükségesnek láttam megvizsgálni a nyelvtanárok véleményét tanórai nyelvhasználati szokásaikat, illetve a célnyelvtől eltérő nyelvek használatát illetően.

3. A nyelvtanárok véleménye

A nyelvtanárok nyelvtanítási módszerekről kialakított véleménye, tanórai nyelvhasználattal kapcsolatos nézeteik fontosak, hogy jobban megértsük az általuk alkalmazott módszerekkel, nyelvhasználattal kapcsolatos döntéseiket (Haukas 2016). Véleményük meghatározza módszertani, pedagógiai döntéseiket, viselkedésüket. Ugyanakkor a tanárok kulcsfontosságú facilitátorok, akik segíthetnek a nyelvtanulóknak a többnyelvűvé válás folyamatában (Dégi 2016). Emiatt fontosnak tartom, hogy az előző részben ismertetett elméleti és pragmatikus kutatások eredményei után megvizsgáljam, feltérképezem a nyelvtanárok véleményét az osztálytermi nyelvhasználattal kapcsolatosan: megengedik-e a célnyelvtől eltérő egyéb nyelvek használatát az idegennyelvről keretén belül, ha igen, akkor milyen céllal, illetve milyen mértékben támaszkodnak a nyelvtanulók korábbi nyelvismereteire, nyelvtanulási tapasztalataira.

Jelen tanulmányban angol nyelvtanárokkal végzett interjúk anyagát elemzem. Az interjúkat két nagyobb projekt során készítettem. Az egyik projektben a

doktori disszertációhoz gyűjtöttem anyagot, amely az angol idegennyelvórákon történő nyelvhasználati szokásokat vizsgálja magyar tannyelvű iskolákban. Ezt az anyagot 2009 és 2012 között gyűjtöttem Maros és Hargita megyei iskolákban. A következő adatgyűjtés egy korábbi projekt során készült, 2015–2016 között, ahol kisebbségi tannyelvű iskolák nyelvhasználatát vizsgáltuk (a projektet a Sapientia EMTE Kutatási Programok Intézete támogatta, IPC: 12/23/28.04.2015).

Összesen 8 kisebbségi tannyelvű iskola (5 magyar, 1 szerb, 2 szlovák) 9 angol nyelvtanárával készült félig strukturált interjú anyagát (25-30 perc/fő) tárgyalom ebben a dolgozatban. Az interjúk átírása után tartalomalapú kvalitatív elemzést végeztem, és az interjúk anyagában megjelenő vélekedéseket főbb témakörök szerint csoportosítottam.

Az interjúadatok érdekes képet mutatnak a tanárok célnyelvtől eltérő nyelvek használatával kapcsolatosan, észrevehető a nyelvoktatással kapcsolatos ideológiák és a gyakorolt nyelvhasználat elkülönülése. Az alábbiakban az interjúkban felmerülő témakörökből, véleményekből szeretnék egy kis ízelítőt bemutatni.

Az interjúk során megkérdeztem a nyelvtanárokat, hogy milyen nyelveket használnak egy angolóra keretében. Minden tanár azt válaszolta, hogy *próbálkozik, törekszik* a célnyelv kizárólagos használatára, és különböző indokokat hoztak válaszaikra. Ezek a válaszok tisztán mutatják, hogy a tanárok elképzelése, véleménye szerint a kizárólagos célnyelvi nyelvhasználat az ideális helyzet, melyre mindannyian törekednek. Ugyanakkor a tanárok által használt „próbálok” ige azt is mutatja, hogy a célnyelv kizárólagos használata nem mindig, nem minden órára jellemző.

„Hát én **próbálok** őket arra készíteni, hogy az angolt használják, de van, amikor beugrik egy-egy magyar kérdés is, egy-egy magyar hozzászólás is, akkor **próbálok azért angol felé terelni őket.**” (TA_TM)

„(...) szoktam nekik mondani, hogy azért **angolul kell beszélni bármit**, ugye angolóra keretén belül az angolt használod, ha kérdésed van, hogyha akarsz valamit tudni, ha nem értetted valamit, akkor angolul kérdezz meg.” (EJ_TM)

Még érdekesebb megvizsgálni azt, hogy mivel indokolják a tanárok ezen törekvéseiket. Az interjúk anyagában két főbb indokot találunk. Egyrészt a tanárok azzal indokolják a célnyelv kizárólagos használatára való törekvésüket, hogy minél több vagy elegendő célnyelvi inputot biztosítsanak a nyelvtanulóknak.

„(...) azért, mert mondjuk **az osztály az az egyedüli hely**, mondjuk, ahol ő az angolt gyakorolhatja, és fontos az, szerintem, hogy **csak angolul szólaljon meg**, mert akkor... hogyha nem használhatja a magyart vagy a románt, akkor kikínlódja. (TA_TM)

Másrészt pedig azért törekednek a célnyelv kizárólagos használatára, mert ők is így tanulták a nyelvet (a tanárok nyelvtanulási tapasztalatai), így tanulták a tanárképzés során, és ezt valamilyen felülről jövő szabálynak tekintik.

„Angolórán angolul kell gondolkozni, mindig elmondom nekik is, **nekem is így tanították**. Angolul kell gondolkozni” (DU_VV)
„Mindent angolul... ha nem értik, mutogatok, gesztikulálok, **ez az elvárás.**” (EJ_TM)

Az effajta vélekedés gyökerei valószínűleg a máig is széles körben használt és elterjedt, korunk módszerének tekintett kommunikatív nyelvtanítási módszerben rejlenek, vagy éppen a direkt módszerben, amely tiltja a fordítást és a nyelvek közötti párhuzamokat (Genoz–Gorter 2011). A kommunikatív módszer napjaink legjellemzőbb nyelvtanítási irányzata. Annak ellenére, hogy ez a módszer a kiejtést már nem kívánja célnyelvi pontossággal megtanítani, mégis az interakciókra, kommunikációra alapuló tevékenységek kizárólag célnyelven kell történjenek, hogy ingerdús környezetet teremtsenek a tanulók számára (Larsen-Freeman 2000. 125.). Azzal, hogy ez a módszer kizárólag célnyelvi nyelvhasználatra ösztönzi a tanárokat, minden oktatási és szervezési tevékenység esetén, gyakorlatilag kizárja a nyelvtanuló repertoárjában jelen lévő egyéb nyelveket. Azonban tudjuk, hogy a nyelvtanuló egyéb, korábban tanult nyelvei továbbra is jelen vannak, és folyamatos kölcsönhatásban vannak a célnyelvvvel. Ahogyan az egyik interjúalany is megjegyzi:

„A tanulók szinte **automatikusan visszaváltanak az anyanyelvükre** [magyarra], sőt egyesek **reflexszerűen a román nyelvet használják az angol helyett**, főleg amikor hirtelen akarnak reagálni valamire.”

A fenti interjúrészlet is azt mutatja, hogy annak ellenére, hogy a tanárok próbálják kizárni az egyéb nyelveket, a tanulók nem tudják ezeket a nyelveket elfelejteni. A fenti példában, a román nyelv használata az angol helyett, magyar–román kétnyelvű beszélők esetében, szépen illusztrálja Hammarberg (2001) feltételezését az idegen nyelvi hatásra/státuszra vonatkozóan. Ennek értelmében a nyelvtanulók a románt és az angolt is úgy tekintik, mint nem-anyanyelv, ezért ha hirtelen más nyelven kell megszólalni, akkor lehet, hogy épp nem a kívánt célnyelv jön elő, hanem egy másik, ugyancsak nem anyanyelvnek tekintett nyelv (Dégi 2016).

Az interjúk vizsgálata során érdekesnek bizonyult az is, hogy annak ellenére, hogy a nyelvtanárok kizárólagos célnyelvi nyelvhasználatot kívánnak, követelnek a tanulók részéről, ők maguk is eltérnek ettől a kizárólagos célnyelvi nyelvhasználattól.

„(...) ha van valami, amit nem értenek meg, olyan szó vagy olyan... akkor **elmondom magyarul is**, annak érdekében, hogy mindenki megértse.”
(TA_TM)

Vagy nagyon sok esetben, olvasásértési feladatok során, a tanárok lefordítatják a szöveget a tanulókkal, annak érdekében, hogy mindenki megértse, miről van szó a szövegben. A fordítási készség viszont már nem a fent említett kommunikatív nyelvtanítás része, nem a kizárólag célnyelven történő nyelvtanítás része. Mint az elméleti részben is olvashattuk, a kódváltás és fordítások a többnyelvű nyelvtanítási megközelítés részei.

„(...) **le szoktuk fordítani** a könyvben a szövegeket, hogy mindenki megértse, miről van szó.”

Az interjúkból az is kiderült, hogy a megkérdezett tanárok fontosnak, hasznosnak tartják a nyelvtanulók korábban megszerzett nyelvtudását, nyelvtanulási tapasztalataikat, vagyis azt állították, hogy a tanulók nyelvi repertoárjában levő magyar, román vagy akár német nyelv segíthet az angol nyelv elsajátításában. Ugyanakkor azt is megfigyelhetjük, hogy a tanárok véleménye szerint, ahhoz, hogy a tanulók kamatoztatni tudják korábbi nyelvtudásaikat, fel kell ismerniük a nyelvek közötti hasonlóságokat.

„**Nagyon jó dolog**. Azt **tényleg fontosnak tartom**, hogy... hogy ha már találkoztak románál egy bizonyos szóval akkor **talán rájönnek**, hogy angolnál is ugyanúgy kell kiejteni va... vagyis ugyanúgy kell írni, és... vagy hasonlít a szó, vagy... Tehát az is **fontos**, igen. Szerintem **bármilyen nyelvtudás fontos**.” (EJ_M)

„Szerintem segít, mert vannak olyan részek, struktúrák az egyik nyelvben, amelyeket nagyon jól lehet használni egy másik nyelvben is, szerintem működik. **Persze ha felismered és rájössz!**” (PM_L)

A fenti interjúrészletekből kiderül, hogy a nyelvtanárok is pozitív hatásként tekintenek a korábban tanult nyelvekre, a tanulók előző ismereteire, viszont a korábbi nyelvtudást kamatoztató, a korábbi nyelvtudásra alapozó nyelvtanulási stratégiák kidolgozásában a tanulók mintha magukra lennének hagyva – „talán rájönnek”, „ha felismered és rájössz”. Tehát a többnyelvű nyelvtanulóknak egyéni, maguktól kell rájönniük ezekre a többnyelvű nyelvtanulási stratégiákra. A szakirodalom viszont azt is megemlíti, hogy a nyelvtanulók gyakran nem látják, nem veszik észre a nyelvek közötti hasonlóságokat, és emiatt a tanár feladata nekik segíteni a nyelvek közötti transzferhidak megépítésében (Boócz–Barna 2010).

4. Összegzés

Az utóbbi 15-20 év kutatási eredményeit áttekintve láttuk, hogy egyfajta szemléletváltás történt a nyelvtanulással, nyelvoktatással foglalkozó kutatások terén. Az egynyelvű, szinguláris megközelítést, ahol a kétnyelvű, többnyelvű beszélő nyelveit külön-külön, elhatárolva vizsgálták, felváltotta egy holisztikus, pluralisztikus többnyelvű szemléletmód, amely a beszélő nyelvi repertoárját egészként, folyamatos kölcsönhatásban levő nyelvi alrendszerek egységeként tekinti. Egyre erősebb az integratív nyelvtanítási módszerre való igény megfogalmazása, a kutatók egyre jobban kihangsúlyozzák, hogy az iskolák tanterveiben szereplő nyelveket összehangolva kellene tanítani, és az anyanyelvnek vagy a második nyelvnek ugródeszkeként kellene segítenie a további nyelv tanulási folyamatok során.

Az angoltanárokkal végzett interjúk adatai alapján kettős képet kapunk az elméleti törekvések megvalósíthatóságára nézve. Egyrészt fontos a tanárok véleménye, a tanárok ideológiája, amely erősen befolyásolhatja, akár szabályozhatja a tanórai nyelvhasználatot. Amint az interjúalanyok elmondásaiból kiderült, ideológiai szinten az egynyelvű nyelvhasználat, a célnyelv kizárólagos használata jellemzi az osztálytermi nyelvhasználati szokásokat. Ezzel ellentétben viszont, mint ahogyan az interjúrészletekből is láttuk, a gyakorlat szintjén sem a tanárok, sem a diákok nem egynyelvűen viselkednek (pl. fordítás, kódváltás). Éppen ezért használják a tanárok a „próbál” igét arra, hogy kifejezzék, hogy törekednek az ideologizált egynyelvű nyelvhasználatra, de a gyakorlatban sem ők, sem a tanulók nem tudnak így viselkedni. Ez azt is tükrözi, hogy az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban, a szakirodalomban tárgyalt nyelvek közötti kölcsönhatás valós, a nyelvi repertoárban meglévő nyelveket nem lehet egy ideológiával kizárni.

Ugyanakkor a korábban tanult nyelvek fontosnak bizonyulnak a megkérdezett tanárok számára, viszont az is kiderült, hogy a tanárok a nyelv tanulókat magukra hagyják egy olyan nyelv tanulási stratégia kidolgozásában, amellyel kamatoztatni tudnák ezt a meglévő tudást és kompetenciát.

Ha a többnyelvű tanárok és nyelv tanulókat a gyakorlatban nem tudnak egynyelvűként viselkedni, és a szakirodalomban megjelölt kutatások eredményei alapján nincs is erre szükség, akkor arra kell törekedni, hogy az egyetemi tanárképzés vagy egyéb továbbképzések alkalmával felhívjuk a tanárok figyelmét a nyelvészeti kutatásokban megmutatkozó tendenciákra, paradigmaváltásokra, hogy ideológiai szinten is elfogadják a többnyelvű szemléletmódot. Továbbá ösztönözni kell a tanárokat, hogy segítsenek a nyelv tanulóknak észrevenni a nyelvek közötti hasonlóságokat, és segítsenek nekik a nyelvek közötti pozitív transzferhidak megépítésében.

Szakirodalom

- AUER, Peter– WEI, Li
2007 Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In: Auer, Peter–Wei, Li (eds.): *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1–12.
- BOGNÁR Anikó
2005 A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle* 55/9. 37–45.
- CANAGARAJAH, Suresh
2013 *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Abingdon, Routledge.
- CANDELIER, Michel (ed.)
2012 *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – competences and resources*. Council of Europe.
- CARLO, Maria et al.
2004 Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly* 39/2. 188–215.
- CENOZ, Jasone
2009 *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, Jasone–GORTER, Durk
2011 A holistic approach in multilingual education: introduction. Special issue: Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts. *The Modern Language Journal* 95/3. 39–343.
2014 Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (eds.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht, Springer, 239–254.
- CENOZ, Jasone–GORTER, Durk (eds.)
2015 *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COOK, Vivian
1991 *Second language learning and language teaching*. London, Arnold.
2002 *Portraits of the L2 user*. Clevedon, Multilingual Matters.
2008 Linguistic contributions to bilingualism. In: Altarriba, Jeanette–Heredia, Roberto R. (eds.): *An introduction to bilingualism: Principles and practice*. London, Lawrence Erlbaum Associates, 245–264.
2013 *Second language learning and language teaching*. London, Routledge.
- COUNCIL OF EUROPE
2011 *The Language Passport*. URL: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/ELP_passport_EN.asp [2017. szeptember 7.]

- CREESE, Angela–BLACKLEDGE, Adrian
2010 Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94/1. 103–115.
- DÉGI Zsuzsanna
2016 Teachers' beliefs regarding non-target language use in the EFL classroom. *Journal of Linguistic and Intercultural Education* 9/1. 19–30.
- GARCÍA, Ofelia
2009 *Bilingual education in the 21st century*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- GROSJEAN, François
1985 The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6. 467–477.
- HAMMARBERG, Björn
2001 Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone–Hufeisen, Britta–Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters, 21–41.
- HAUKAS, Asta
2016 Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13/1. 1–18.
- HERDINA, Philipp–JESSNER, Ulrike
2002 *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Multilingual Matters.
- KRAMSCH, Claire
2009b *The multilingual subject*. Oxford, Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, Diane
2000 *Techniques and principles of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LŐRINCZ Ildikó
2015 Adaptivitás változó kultúrákban: plurális attitűdök, ismeretek és képességek leírása a CARAP–FREPA referenciakerettel. In: Tompos Anikó – Ablonczyné Mihályka Livia (szerk.): *Kitekintések – 25 éves a győri közgazdászképzés. Kautz Gyula Emlékkonferencia* [on-line]. A Széchenyi István Egyetem honlapja. URL: <http://kgk.sze.hu/images/dokumentumok/kautzkiadvany2015/Lorincz.pdf> [2017. november 28.]
- ORTEGA, Lourdes
2014 Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In: May, Stephen (ed.): *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York, Routledge, 32–53.
- OTWINOWSKA, Agnieszka
2016 *Cognate vocabulary in language acquisition and use: attitudes, awareness, activation*. Bristol, Multilingual Matters.

PORTOLÉS Laura–MARTÍ, Otilia

2017 Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 10/1. 61– 77.

WEI, Li

2014 Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children. *Classroom Discourse* 5/1. 1–18.

ELSŐÉVES ANGOL SZAKOS HALLGATÓK NYELVTUDÁSA ÉS NYELVTANULÓI HÁTTERE TANULMÁNYAIK KEZDETÉN

1. Bevezetés

Jelen tanulmányunk háttérében az a jól ismert tény áll, hogy a többciklusú, ún. bolognai képzési rendszer bevezetése óta Magyarországon az egyetemeknek nincs lehetőségük arra, hogy az alapképzésbe jelentkező hallgatókat felvételi vizsga segítségével szűrjék. A felvételi vizsga helyébe az emelt szintű érettségi lépett, melynek a szűrő szerepe számos okból megkérdőjelezhető. Egyrészt a hallgató összpontszámát tekintve az angol emelt szintű érettségi eredményét tartalmazó komponensek viszonylagosan kis arányban számítanak be (T. Balla–Bajnóczi megjelenés alatt), másrészt az érettségi nem hivatott a nyelvszakok elvárásainak megfelelő nyelvtudást mérni (uo.), ráadásul az oktatók számára nem elérhető a felvett hallgatók felvételi pontszáma sem (Bajnóczi–T. Balla 2015. 9.). Az elmúlt években az osztatlan tanár szakos hallgatók számának jelentős növekedése figyelhető meg, számukra pedig már létezik egy ún. tanári pályaalkalmassági vizsgálat, melynek során a leendő hallgatók találkoznak a felsőoktatási intézmény oktatóival, hiszen a beszélgetések háromtagú bizottságok előtt zajlanak. Ezek a beszélgetések azonban nem szakspecifikusak, így sem előzetes nyelvi, sem pedig tárgyi tudást nem mér. Szintén a pályaalkalmassági vizsgálat jellegzetessége, hogy bármennyi felsőoktatási intézménybe is jelentkezett a hallgató, beszélgetésre csak az első jelentkezés helyén kerül sor, valamint az is, hogy a jelölt nem a választott szakjának megfelelő oktatókkal fog ezen elbeszélgetés keretei között találkozni. A BA-képzésekre felvett hallgatóknak pedig még ennyi előzetes személyes kapcsolata sincs választott szakjaikkal, illetve leendő oktatóikkal, hiszen esetükben előzetes beszélgetés nem történik. Mindennek következtében elmondható, hogy hallgatóink úgy kezdik meg angol, amerikanisztika vagy osztatlan angoltanár szakos tanulmányaikat, hogy oktatóik semmilyen információval nem rendelkeznek nyelvtudásukról és motivációjukról a tanév kezdetekor.

Míg a nemzetközi és a magyar szakirodalom bővelkedik nyelvtanulási motívációt leíró tanulmányokban, meglehetősen kevés a nyelv szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulói háttérével, tanulási, illetve pályaválasztási motívációjával kapcsolatos kutatás.

Menyhárt és Kormos megállapítják, a középiskolából az egyetem angol szakára érkező hallgatók nagy része úgy érzi, hogy „a gimnáziumban megszerzett nyelvtudás nem feltétlenül elegendő a sikeres egyetemi tanulmányokhoz”. E hiányosság pótlására a hallgatók hajlandóak lennének, hiszen az angol szakos hallgatók „szívesen tanulnak nyelvet”, híján vannak azonban hatékony nyelvtanulási stratégiáknak (2006. 124.). Jelen tanulmány szerzői korábban arra a felismerésre jutottak, hogy az angol, amerikanisztika alapszakokra és az osztatlan angoltanárképzésre bekerülő hallgatók felülértékelik saját nyelvtudásukat a szintfelmérők által mért valós nyelvtudásukhoz képest (T. Balla–Bajnóczi 2015). Doró és Szabó Gilinger (2015) pedig kimutatják, hogy disszonancia van a hallgatói önkép(ek) és az oktatói kép(ek) között, és ez sikertelen oktató–hallgató kommunikációhoz vezethet.

Fontos tehát oktatóként tisztában lennünk azzal, hogy milyen nyelvtudással kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat hallgatóink. Ezért a 2008–2009-es tanévtől kezdve szintfelmérést végzünk az elsőéves hallgatók körében tanulmányaik első hetében. Az évek során azt tapasztaltuk, hogy a szintfelmérésből származó információkat érdemes kiegészíteni egyéb, a hallgatók nyelvtanulói háttérét feltérképező kérdésekkel, annak érdekében, hogy megtudjuk, milyen tervekkel és elvárásokkal, milyen motiváltsággal kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat diákjaink. Míg a szintfelmérők eredményei mind az oktatók, mind a hallgatók számára rendkívül fontosak, az egyéb háttér-információkra irányuló – anonim – kérdőívek elsősorban az oktatóknak nyújtanak információt arról, hogy milyen hallgatói populációt oktatnak.

2. A vizsgálat

A fentiekben említett, a hallgatók nyelvtanulói háttérét feltérképező kérdőívek használatára először a 2015/16-os tanévben került sor, 133 elsős válaszadó részvételével, a tanév első hetében. A 2016/2017-es tanévben ugyanezen kérdőívet 138 elsőéves hallgató töltötte ki, így összesen 271 válaszadó adatait értékeltük (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt). A kérdőív ezen változata 16 nyílt végű kérdést tartalmazott, melynek elemzése természetesen sokkal összetettebb, mint ha pl. feleletválasztós kérdőívet használtunk volna, de nem kívántuk semmilyen módon korlátozni vagy befolyásolni a diákokat válaszaik megfogalmazásában. (A 2017/18-as tanévre a kérdőívet a korábbi válaszok alapján módosítottuk és bővítettük, így a továbbiakban már a kérdőív új változata kerül felhasználásra.)

Véleményünk szerint oktatói munkánk elengedhetetlen tartozéka, hogy tisztában legyünk hallgatóink nyelvtudásával és motivációs háttérével, ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy az elsős hallgatók képzésében részt vevő kollégáink szerint hallgatóink hogyan válaszolták meg a kérdéseket. A vizsgálatban tíz olyan kolléga vett részt, akik többségükben nyelvi tárgyakat oktatnak, de volt köztük nyelvész és irodalmár is. Először arra kértük őket, hogy feleljenek a kérdőív min-

den kérdésére oly módon, hogy feltüntetik, milyen hallgatói válaszokat várnak az egyes kérdésekre. Ezt követően, a vizsgálat következő lépéseként pedig a már összesített eredményeket mutattuk be kollégáink számára, és megkérdeztük őket, hogyan vélekednek a hallgatói válaszokról. Végül további négy olyan kollégával készítettünk interjút, akik előzetesen nem ismerték a kérdőíveket, ezért a kérdésekkel és a hallgatói válaszokkal egyszerre találkoztak. Az alábbiakban ismertetjük mind a hallgatói kérdőívek összesített eredményeit (ld. még: T. Balla–Bajnóczy 2017. megj. alatt), mind pedig kollégáink válaszait.

2.1. Nyelvvizsgák

A 2015 szeptemberében felvettek (N=133) közül 82 fő (=62%), míg a 2016 őszén kezdett évfolyamból (N=138) 77 fő (56%) kezdte meg felsőfokú tanulmányait úgy, hogy középiskolás korában megszerezte angolból a középfokú nyelvvizsgát (T. Balla–Bajnóczy 2017. megj. alatt). Az adatokat némileg torzíja az a tény, hogy a minimum 60%-os emelt szintű érettségi eredmény egyenértékű egy középfokú nyelvvizsgálattal, így sokak számára valószínűleg nem volt cél a nyelvvizsga teljesítése. BA angol szakon mindig követelmény az emelt szintű érettségi angol nyelvből, osztatlan tanár szakon pedig a 2015-ös évfolyamnál még nem, a 2016-osnál viszont már elvárás volt az emelt szintű angol érettségi. Ugyanezen két évfolyamon felsőfokú, államilag elismert (C1) komplex nyelvvizsgát mindössze 20% (2015-ös évfolyam), illetve 18% (2016-os évfolyam) tett (T. Balla–Bajnóczy 2017. megj. alatt).

Kollégáink a kérdőíves adatfelvétel során 40% és 90% közé tették a középfokú nyelvvizsgálattal rendelkező hallgatók számát. A válaszokból kiderül, hogy a magasabb százalékos arányt feltüntető kollégák közül ketten az emelt szintű érettségit is beleértették a középfokú nyelvvizsgára vonatkozó kérdésbe. A kollégák jellemzően magasabb arányra tippeltek: a tíz válaszadó közül mindössze ketten voksoltak 40, illetve 50-55%-ra, a többi válaszadó közül 5-en 70%-ot, hárman pedig ennél magasabbat, 80, illetve 90%-ot tüntettek fel. A felsőfokú nyelvvizsga esetében válaszadó kollégáink többsége a valós helyzetnél alacsonyabb arányokat tippelt. Egy-egy válaszadó mindössze 1, illetve 5%-ot saccolt, négyen 10%-ot, hárman 20%-ot, míg a legoptimistább megkérdezett 40%-ot.

Az interjúk során egyik kollégánk meglepődött azon, hogy az évfolyamok nagyobbik fele rendelkezik nyelvvizsgálattal. Az óráin tapasztalt gyenge nyelvi teljesítmények miatt az ő becslése az volt, hogy kb. 15% rendelkezik középfokú, és 5% felsőfokú nyelvvizsgálattal. Egy másik kolléga a százalékos arányokat látva szintén meglepődve reagált: „Ez abszolút nem jó. Minimum felsőfokú nyelvvizsgálattal kellene jönni”.

2.2. Nyelvterület

A kérdőív egyik pontja arra vonatkozott, hogy töltöttek-e diákjaink időt angol nyelvterületen, és ha igen, mennyit. A 2015-ös évfolyam 55%-a, a 2016-os évfolyam 62%-a egyáltalán nem járt még angol nyelvterületen. További 23%, illetve 26% töltött 1-4 hetet egy vagy több részletben olyan országban, ahol az angol hivatalos nyelv, fél évnél hosszabb időt pedig ezen két évfolyam hallgatói közül összesen tízen töltöttek valamely angol nyelvterületen (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

Kollégáink válaszait két részre oszthatjuk. Egy részük a valóságnak megfelelően tippelt, míg a válaszadók másik fele felfelé tért el a valós adatoktól. Ők arra számítottak, hogy a hallgatók fele legalább 1-2 hetes kirándulások keretében járt már angol nyelvterületen, és ezen belül 35%-nak alkalma nyílt legalább 1-2 hónapos angol nyelvterületen történő tartózkodásra. Az interjúk során hasonló kép rajzolódott ki, mindössze egy kolléga vélte úgy, hogy a hallgatók egyharmada legalább 3-6 hónapot töltött angol nyelvterületen.

2.3. Nyelvtudás

Az angolos programok valamelyikére (anglisztika és amerikanisztika BA, illetve újabban osztatlan angoltanár szak) felvételt nyert hallgatóink nyelvtudását 2008 óta mérjük: tanulmányaik első hetében nyelvi, nyelvhasználati szintfelmérő tesztet, valamint szókinccsfelmérő tesztet töltenek ki (ld. még Bajnóczi–T. Balla 2015; T. Balla–Bajnóczi 2015). A jelen tanulmányban szereplő két évfolyam eredményei a következőképpen alakultak: A 2015-ös évfolyam átlaga (T. Balla–Bajnóczi 2015) a nyelvtani teszten 72,41% (SD 10,43; range: 45–98), a szókinccsteszten pedig 75,73 (SD 12,86, range: 42–99). A 2016-os évfolyam átlaga a nyelvtani teszten 73,42% (SD 8,87; range: 34–95), a szókinccsteszten pedig 76,29 (SD 12,43, range: 28–99). Ezen eredmények illeszkednek a korábbi évek eredményeinek sorába: azok felső sávjában helyezkednek el, ami azt jelenti, hogy a vizsgált két évfolyam átlagos nyelvtudása megfelel a megelőző 7 tanév bejövő elsőévesei átlagának. A jelen vizsgálatban szereplő kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy 3, 6, illetve 9 fokozatú Likert-skálán hogyan értékelik a hallgatók saját nyelvtudásukat. Ugyanezen kérdést 2013 óta minden évfolyamban vizsgáltuk, és a 2013 és 2015 közötti évfolyamok eredményeit már korábban összevetettük a szintfelmérő tesztek által mért eredményekkel. Azt találtuk, hogy a hallgatók megítélése a saját nyelvtudásukról sokkal pozitívabb annál a képnél, mint ami a szintfelmérők eredményei alapján kibontakozik. A 2016-os évfolyam 3, 6, illetve 9 fokozatú Likert-skálán ábrázolt eredményei, csakúgy, mint a szintfelmérő eredmények, összhangban vannak a korábbi évek adataival. A 3 fokozatú Likert-skálán az átlagok 2,26 és 2,36 között, a 6 fokozatún 3,98 és 4,12 között, míg a 9 fokozatún 5,97 és 6,19 között mozognak az elmúlt 4 tanévben (ld. még T. Balla–Bajnóczi 2015).

Annak érdekében, hogy az eredmények összevethetőbbek legyenek, a vizsgálatban részt vevő kollégáinkat arra kértük, próbálják megtippelni, hogy a hallgatók hány százaléka sorolta magát a három különböző Likert-skálán az egyes tartományokba. Az alábbi táblázatban bemutatjuk a két évfolyam értékeinek százalékos megoszlását, valamint azt is, hogy kollégáink véleménye szerint hogyan alakultak ugyanezen adatok.

1. táblázat. *Két évfolyam hallgatóinak és az oktatók becsléseinek megoszlása a különböző Likert-skálákon*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2015	0,72	57,97	41,30						
	0,00	0,72	14,49	58,70	23,91	2,17			
	0,00	0,72	0,72	5,07	16,67	39,86	34,06	2,90	0,72
2016	1,52	65,91	31,06						
	0,00	0,76	10,61	65,15	21,97	1,52			
	0,00	0,00	0,00	3,03	22,73	40,91	28,79	4,55	0,00
oktatók	2,00	63,00	35,00						
	0,40	1,30	13,00	49,80	31,00	6,20			
	0,00	0,00	0,00	1,00	9,00	36,00	45,00	8,00	1,00

Forrás: A szerzők statisztikai összegzése

A táblázatban külön-külön szerepelnek a két évfolyam adatai. A hallgatói adatokból az látható, hogy a 3 fokozatú Likert-skálán a hallgatók többsége a középső fokozatot, a 6 fokozatún a többség a 4-es és 5-ös szintet, míg a 9 fokozatún a 6-os és 7-es szintet jelölte meg.

A táblázat alsó harmadában láthatóak a kollégák által becsült adatok. Az ő válaszaikat áttekintve azt látjuk, hogy a 3 fokozatú Likert-skálára vonatkozó eredményeik megegyeznek azzal, amit a hallgatók a saját nyelvtudásszintjük feltüntetésekor megadtak, ugyanakkor a 6-os skálán a magasabb tartományokban (4-es, 5-ös és 6-os szint esetében is) magasabb százalékokat adtak meg, mint a hallgatók. Ugyanez a tendencia megfigyelhető a 9-es skála esetében is, a 7-es és 8-as szinteknél. A fentiekben megállapítottuk, hogy hallgatóink hajlamosak nyelvtudásukat felülbecsülni, kollégáink pedig számos ponton hasonló adatokat tüntettek fel, mint a hallgatók, illetve helyenként, a magasabb tartományokban még a hallgatók által megjelölt értékeket is felülbecsülték. Ebből arra következtetünk, hogy az elsős évfolyamokat oktató kollégák jellemzően tisztában vannak azzal, hogy hallgatóink hajlanak arra, hogy saját nyelvtudásukat a valós tudásszintjük fölé becsüljék. E következtetésünkkel összhangban kollégáink a hallgatók összesített adatait meglátva így fogalmaztak: „Nem szívbijosak [a hallgatók]”, illetve „egy kicsit én is azt gondolom, hogy felülértékelik a nyelvtudásukat”.

A kérdőívek tanulsága szerint hallgatóink elsősorban a közoktatásban, első idegen nyelvként tanulták az angol nyelvet, átlagosan több mint 9 évig, ami összességében közel 1000 órát jelent. Ezen felül a két vizsgált évfolyam hallgatóinak 71 (2015), illetve 62 (2016) százaléka arról is beszámolt, hogy iskolai tanulmányaik mellett kisebb-nagyobb mértékben magánúton is tanult angolul (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt). Mind a kérdőíveket kitöltő kollégáink, mind interjúalanyaink jól ismerik a magyar közoktatás gyakorlatát a nyelvtanítás vonatkozásában, így becsléseik helytállóak voltak. Ennek ellenére egyik kollégánk az interjú során – az adatokat látva – meglepően reagált: „Jézusom, és még sokan csak itt tartanak?”. Látható tehát, hogy az átlagosan 9 évnyi, közoktatásban eltöltött és részben magánúton kiegészített nyelvtanulás is csupán a fenti eredmények elérésére elegendő, ráadásul mindez egy, az angol nyelv iránt látszólag elkötelezett hallgatói populációban.

2.4. Erősségek és gyengeségek

Feltételezésünk szerint diákjaink azért jelentkeztek angol/amerikanisztika alap- vagy osztatlan angoltanár szakra, mert korábbi tanulmányaik során a nyelvtanulás erősségeik közé tartozott. Kérdőívünkben ezért arra is rákérdeztünk, hogy nyelvtudásuk mely aspektusait érzik a legerősebbnek. A válaszokból kiderült, hogy a többség összességében elégedett a nyelvtudásával. Sokan nem neveztek meg rész-készségeket, hanem röviden reagálva annyit jegyeztek meg, hogy elégedettek. Azok közül, akik konkrét rész-készségeket is említettek, a két vizsgált évfolyamon a diákok közel 20%-a a szóbeli kommunikációs képességeit látja erősnek, a további válaszok között pedig a következőket találjuk még: nyelvtan (14%, 2015; 7%, 2016), hallás utáni szövegértés (8%, 2015; 7%, 2016), íráskészség (11%, 2015), szókinccs (9%, 2016) (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

A hallgatók válaszaiból is az tűnik ki, hogy bőven vannak olyan területek, melyeket ők maguk is fejlesztendőnek ítélnék meg. Ezek részben átfedést mutatnak a fentiekben említett erősségekkel. Feltűnő volt, hogy a gyengeségek felsorolásakor, ellentétben az erősségek felsorolásával, a hallgatók közül sokkal többen neveztek meg fejleszteni kívánt rész-készségeket. A 2015-ös évfolyam adatközlői három fő területet jelöltek meg: nyelvtan (39%), beszéd-készség (38%) és szókinccs (38%), a 2016-os évfolyam pedig a szókinccset (40%), a nyelvtant (34%) és a beszéd-készséget (28%) emelte ki fejlesztendőként. Kisebb arányban mindkét évfolyam említett számos egyéb fejlesztendő területet is, pl.: választékosság, szövegalkotás, helyesírás, kiejtés (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

A kérdőívek alapján kollégáink egyöntetű véleménye is az, hogy hallgatóink elégedettek a nyelvtudásukkal, sőt „sokan eleinte magasabb szinten gondolják magukat, mint valójában”; „meg vannak elégedve magukkal és úgy gondolják, hogy jól tudnak angolul, még azok is, akik nem”, „irtó nagy az önbizalmuk, ami nem lenne gond, csak néha nem kellőképpen megalapozott”. Amint azt a fenti-

ekben említettük, a hallgatóktól kapott válaszokból úgy tűnik, hogy egy részük a beszédképességét megfelelőnek látja, nagy hányaduk viszont épp ellenkezőleg, azt tartja leginkább fejlesztendőnek. A kollégák közül többen egyértelműen azt várták, hogy a hallgatók felismerik hiányosságait a beszédképesség terén: „bizonyára sokan a communication skill [kommunikációs készség] fejlesztését célozzák meg”, „szerintem messze a speaking [beszéd] vezethet az általuk fejlesztésre megjelölt területek között”. Csakúgy, mint a hallgatók, az őket tanító oktatók is kiemelik a nyelvtani tudásuk hiányosságait: „a nyelvtannal elégedetlenek, de félnek is tőle”, „a nyelvtant szeretnék fejleszteni”, „a Use-t [Use of English, angol nyelvhasználat] érzik általában a leggyengébbnek”. Egy kolléga szerint „az olvasást tekintik a legstabilabb készségüknek, az írásban már kevésbé magabiztosak”. A kollégák válaszai között szerepel továbbá a hallás utáni szövegértés és az íráskészség fejlesztésének szükségessége, miközben ezen készségeket számos hallgató az erősségei közé sorolta. Az interjúkon kollégáink így fogalmaztak: „reálisan érzik [hogyan mik a gyengeségeik]”, és „ezek a középiskolai nyelvoktatásból fakadnak”. Meglátásunk szerint tehát a hallgatók és oktatóik hasonlóan látják, mely területeken van a legnagyobb szükség fejlődésre és fejlesztésre.

2.5. Gyakorlás

Mivel nyelvszakos hallgatókat vizsgáltunk, abból indultunk ki, hogy a nyelvtanulás és a nyelvgyakorlás a hallgatók mindennapjainak szerves részét alkotják, ezért kérdőívünkben megkérdeztük őket arról is, mi módon teszik mindezt. A két vizsgált évfolyam közel 90%-ának válaszaiban szerepelt az, hogy filmeket és/vagy sorozatokat néznek, illetve angol nyelven olvasnak/hallgatnak internetes tartalmakat. Az idegen (eredeti) nyelvű médiafogyasztás és digitális tartalmak nagyban segítik a nyelvtanulást (pl. szókincs, kiejtés, hallás utáni értés fejlődése) (lásd pl. Dóczy 2015). Sokak számára fontos gyakorlási lehetőséget jelentenek az online beszélgetések és a számítógépes játékok. Az audiovizuális eszközök használata ezen generáció számára elérhető és egyáltalán nem okoz gondot, beépülnek mindennapjaikba, és gyakran észre sem veszik, hogy milyen rendszerességgel használnak napi szinten idegen nyelvű tartalmakat. Talán ez lehet az oka annak, hogy nincsenek tudatában, hogy valójában ez is nyelvgyakorlás, pedig amint azt Nikolov (2007) megállapítja, az online tartalmak rendkívül hasznosak az idegennyelv-tanulás szempontjából, „ez a terület egyértelmű kitérés pontot jelenthet a nyelvtanulásban, a nyelvtudás szinten tartásában és önálló fejlesztésében”. Kifejezetten nyelvkönyvekhez kapcsolódó feladatokat (pl. nyelvi feladatok megoldása, szótárazás, nyelvi tesztek) mindössze a két évfolyam 5-5%-a tüntetett fel (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

A megkérdezett kollégák mindegyike kitér válaszában a filmekre és a sorozatokra, melyeket a diákok „angolul és/vagy angol felirattal” néznek. Többen említik az online beszélgetést/csetelést, illetve az internetes tartalmakat is: online sajtó

olvasása, hobbikkal kapcsolatos információk gyűjtése angol nyelvű forrásokból, jelenlét „mindenféle oldalakon”, mint pl. a facebook. Ahogyan a hallgatók közül is kevesen említettek tudatos, feladat- és nyelvkönyvalapú tanulást, kollégáink közül is mindössze ketten válaszolták, hogy „a tudatosabb nyelvtanulók célirányosan is fejlesztik magukat”, illetve hogy „esetleg önállóan gyakorló feladatokat keresnek, akár nyomtatott formában, akár szoftverek, applikációk vagy nyelvtanításra szakosodott weboldalak segítségével”. Az interjúk során cizelláltabb véleményeket is megfogalmaztak kollégáink. Többek szerint az, hogy videókat és sorozatokat néznek a hallgatók és azokat értik (vagy érteni vélik), megtévesztő lehet. Gyakran csak egy-egy téma iránt érdeklődnek, ezért csupán „beszűkültszókincscsel találkoznak” és kevés témában jártasak. Mind az olvasás, mind a filmnézés csupán a receptív készségek fejlesztésére alkalmas. Egyik kollégánk csodálkozásának is hangot adott: hogyha valóban ennyien olvasnak és néznek filmeket, akkor „miért nem érzik legalább azt, hogy a szókincsük nagy”. A hallgatók válaszainak láttán ugyanez a kollégánk megfogalmazta, hogy azt is problémának látja, hogy „nincsenek abszolút források”, a hallgatók „nem tudják, hogy mihez nyúljanak, nem tudják, hogy milyen könyveket használjanak, ha valamit nem értenek”, illetve „nincs semmilyen stratégiájuk arra, hogy hogyan lehetne bármin javítani, ami nem megy”. Egy másik kollégánk pedig úgy véli, hogy a hiányosságok kezelése a hallgatók részéről annyi, hogy „max. fölmennek a netre”.

2.6. Sikerek és kudarcok

A hallgatók sikereit és kudarcait felmérő kérdésekre kapott válaszokból az a kép rajzolódott ki, hogy „a diákok többségének sikerélményei formális iskolai nyelvtanulásukhoz, illetve a követelmények és kötelességek teljesítéséhez kötődnek” (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt). Ugyanez igaz a kudarcként megélt jelenségekre is. Az egyetemre frissen érkező hallgatók sikerként a jó nyelvvizsga (B2 és/vagy C1) és érettségi eredményt, valamint az egyetemre történő bejutást említik, kudarcként pedig ennek ellentétét, a(z elsőre) sikertelen nyelvvizsgát, illetve a vártnál gyengébb érettségi eredményt. Hallgatóink továbbá sikerként éltek meg sikeres versenyszerepléseket, tanórákon kapott elismeréseket, kudarcként pedig gyengén sikerült dolgozatokat vagy iskolai feleleteket. Iskolai élményekhez nem (vagy nem szorosán) kötődő sikerélmény, ha a diák nyelvileg jól megállta a helyét külföldi utazások során. Örvendetesnek találtuk, hogy a hallgatók viszonylag nagy hányada (a 2015-ös évfolyam 22,5%-a, a 2016-os évfolyam 31,8%-a) úgy ítélte meg, hogy nem érte még őket kudarc eddigi angol nyelvtanulásuk során (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

A kollégák válaszai nagymértékben összecsengenek a hallgatók válaszaival, a sikeres nyelvvizsgák és érettségi eredmények mellett minden válaszadó kitért valamiféle „kommunikációs sikerre”: „tudtak beszélni valakivel angolul”, „anyanyelvi beszélővel jól tudnak kommunikálni”, „online sikerélmény chatben”, „kap-

csolatteremtés külföldiekkel akár informális helyzetben, akár munkahelyen”. A kudarcok tekintetében is hasonlóan az oktatók válaszai a hallgatókéira, sikertelen iskolai és vizsgaélményeket említenek, az egyik válaszadó megfogalmazása szerint „kudarcként élik meg, amikor azzal szembesülnek, hogy az adott szituációban mutatott tudásuk nincs arányban erőfeszítéseikkel, illetve amikor teljesítményük nem felel meg a tudásukról alkotott belső képnek”. Míg azonban a hallgatók nem vagy csak elvétve reflektáltak a siker és a kudarc vonatkozásában a tanár személyére, a válaszadó kollégák közül többen is kitérnek erre: „tanár negatív visszajelzései és/vagy gyenge órái, ami miatt elakad a fejlődésben és elbizonytalanodik”.

2.7. Közoktatás

Mivel hallgatóink még friss élményekkel rendelkeznek a közoktatásról, és mivel évről évre nő az angoltanár szakos hallgatók száma közöttük, megkérdeztük őket arról is, hogy mi a véleményük az iskolai nyelvoktatásról, és ha tehetnék, mit változtatnának rajta. A megkérdezettek többsége nincs megelégedve az iskolai nyelvoktatás hatékonyságával, eredményességével. A hallgatók válaszaiból az körvonalazódik, hogy „a közoktatásban még mindig a hagyományos, nyelvtanközpontú, drillező nyelvoktatás dominál, és ezért nem érzik kellően hatékonynak a nyelvtanítást a közoktatásban. Sok a frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka, ritkák a páros és csoportos feladatok, a tananyag és a feladattípusok pedig nem igazán veszik figyelembe a korosztály igényeit” (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt). A diákok válaszai között domináltak a következők: kisebb tanulói csoportokra lenne szükség, több és életszerűbb kommunikatív feladatokra vágnak, fokozott figyelmet szeretnének fordítani a szókincsfejlesztésre, illetve kevesebb nyelvtannal is megelégednének. A diákoknak igényük lenne arra, hogy a nyelvórákon kihasználják az internet és a modern technika által nyújtott módszereket, de a számtalan lehetőség közül a pedagógusok sajnos csak a nyelvórán a technikai eszközök töredékét használják ki. Számos diák fogalmazta meg azon véleményét, hogy a „nyelvtanulás sikere nagyban múlik a tanáron és az általa alkalmazott módszereken”, és hogy a tanárok egyik legfontosabb feladata a nyelvtanulók motiválása volna (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

A megkérdezett kollégák nagyon hasonlóan mérték fel, hogy vajon a közoktatást frissen elhagyó diákok milyen elvárásokat fogalmaznak meg: válaszaikban dominál a beszédközpontú, több szóbeli gyakorlásra épülő nyelvoktatásra való igény, említik továbbá, hogy ideális lenne magasabb óraszámiban tanulni az angolt, illetve azt is, hogy a tanároknak „lelkesebb”-nek és „jobban felkészült”-nek kellene lenniük. Mindezzel interjúalanyaink is egyetértettek, egyikük így fogalmazott: „ők [a hallgatók] tudják, hogy mit kellene, vagy hogy hogy kellene, de hát...”.

Könnyű-e az angol nyelv?

Mivel hallgatóink angol képzési nyelvű szakon tanulnak, megkérdeztük őket arról is, hogy véleményük szerint „könnyű” vagy „nehéz” az angol nyelv. A

látszólag laikusan megfogalmazott kérdést az indokolja, hogy, amint azt a fentiekben említettük, az adatfelvétel a hallgatók tanulmányainak első hetében zajlott, tehát a megkérdezettek inkább középiskolás diáknak, mint a képzésben részt vevőként egyre kialakultabb szemlélettel rendelkező tapasztalt egyetemi hallgatóknak tekinthetők.

A 2015-ös évfolyam 76%-a, a 2016-os évfolyam 81%-a egyértelműen a „könnyű” kategóriába sorolja az angolt. Indoklasként két fő ok köré csoportosítható válaszokat kaptunk: egyfelől az angol nyelv mindenhol jelen van (pl. internet, szórakoztatóipar), és könnyű hozzáférhetősége miatt akár akaratlanul is „ráragad az emberre”, másfelől pedig a nyelvtana „egyszerű”, főleg a diákok által tanult egyéb nyelvekkel (jellemzően német, francia, spanyol, olasz) összevetve. A megkérdezettek véleménye szerint az angol nyelv „nehezebbé” válik magasabb szinteken, mert nehéz választékosan használni a nyelvet (T. Balla–Bajnóczi 2017. megj. alatt).

Válaszadó kollégáink többsége szerint is inkább könnyűnek tartják hallgatóink az angol nyelvet. Okként – a hallgatói válaszokkal egybecsengve – egyrészt azt tüntették fel, hogy „nagyon sok inputot kapnak a környezetből”, másrészt „nem olyan formagazdag, mint a legtöbb nyelv”. Az oktatók válaszaiból kitűnik továbbá az is, hogy véleményük szerint a nyelvtanulók eleinte tartják sikerélménynek az angol nyelv tanulását, ami aztán később nehezedik: „szerintem könnyűnek tartják alapból, mert még nem találkoztak komoly kihívással”, „észreveszik, hogy egy szint után már nem olyan könnyű a nyelvtan, és ha előre akarnak lépni, az nem fog csak »rájuk ragadni« energiabefektetés nélkül az internetről”, „volt olyan, aki [...] azt hitte, tud angolul, és itt jött rá, hogy nem”. Az oktatók válaszai – véleményünk szerint – mély belátást tükröznek és pesszimistábbnak tűnnek, mint a hallgatók válaszai. Ennek okát abban is látjuk, hogy a szintfelmérő teszt és a jelen kutatás tárgyát képező kérdőív megírására az első tanítási héten kerül sor, így a hallgatónak a kérdőív kitöltésének pillanatában nincs valós élménye arról, hogy mire elegendő a korábbiakban megszerzett angol nyelvtudása, és hogyan tudja megállni a helyét az angol nyelven folyó egyetemi órákon.

3. Összegzés és kitekintés

A fentiekben bemutattuk, hogy milyen nyelvtanulói háttérrel érkeznek hallgatóink angolos tanulmányaik első évére. Megállapítható, hogy diákjaink többsége tisztában van azzal, hogy nyelvtudásuk fejlesztésre szorul, és lehetőségeikhez mérten sokan tesznek is fejlődésükért. Ezzel együtt nyelvtudásukat felülértékelik, és hiányosságaiknak nincsenek konkrétan tudatában. Az oktató kollégáinktól kapott válaszokból egyértelműen kiderül, hogy mivel a bejövő elsős évfolyamokat tanítják, tisztában vannak a hallgatók nyelvtudásának szintjével, és képesek arra, hogy a hiányosságokat azonosítsák. A képzések első szemesztereiben a hallgatók szakmai tantárgyaikon túl számos különböző fókuszú nyelvfejlesztő órán

vesznek részt, ezért különösen jó hír, hogy a hallgatók – észlelt vagy saját maguk számára sem tudatosan megfogalmazott – igényei és az oktatók elképzelései egybeesnek. Véleményünk szerint a jelen kutatás tapasztalatainak visszaforgatása a napi oktatási gyakorlatba tovább erősítheti az intézetünkben folyó, a hallgatók nyelvi fejlesztését célzó tudatos szakmai munkát.

Szakirodalom

BAJNÓCZI Beatrix–T. BALLA Ágnes

2015 Akkor és most: elsőéves angol és amerikanisztika BA szakos hallgatók nyelvi előképzettsége. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelv és kép*. Budapest, Tinta Kiadó, 9–14.

DÓCZI Brigitta

2015 Szókincsfejlesztés a 21. században IKT-eszközökkel. In: Major Éva–Tóth Etelka (szerk.): *Szakupedagógiai körkép II.: Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok* (Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 3.). Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 9–23.

DORÓ Katalin–SZABÓ GILINGER Eszter

2015 A tükör két oldala. Elsőéves angolos hallgatók önképe és az oktatók róluk kialakult képe. In: Gecső Tamás–Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelv és kép*. Budapest, Tinta Kiadó, 31–37.

MENYHÁRT Adrienn–KORMOS Judit

2006 Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú-vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 16/12. 114–125.

NIKOLOV, Marianne

2007 A magyarországi nyelvoktatás – fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Irén Vágó (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 43–72.

T. BALLA, Ágnes–BAJNÓCZI, Beatrix

2015 Have changes brought about changes? Findings of a longitudinal study conducted among first-year students of English. *EduLingua* 1/2. 43–52.

T. BALLA Ágnes–BAJNÓCZI Beatrix

2017 Sikerre ítélve (?), avagy mi jellemzi az angol szakost tanulmányai kezdetén: egy hallgatói kérdőív tanulságai (megjelenés alatt a XXVI. MANYE-kongresszus kötetében)

NEGATÍV TRANSZFER A PRESENT PERFECT ELSAJÁTÍTÁSÁNÁL A MAGYAR–ROMÁN KÉTNyelvű DIÁKOK ESETÉBEN

1. Bevezetés

A magyar–román kétnyelvű diákok gyakran szembesülnek nehézségekkel a present perfect (befejezett jelen vagy múltjelen)¹ elsajátításakor. A nehézségek részben a nyelvek különbözőségéből fakadó negatív transzfernek köszönhetőek. Bár több, többnyelvűséggel foglalkozó nyelvész (pl. Cenoz 1992; Herdina–Jassner 2000; Klein 1995) kiemeli a kétnyelvűség pozitív hatását a harmadik nyelv elsajátítása esetében, főként ami az előző nyelvek tanulása során elsajátított képességeket illeti, a magyar–román kétnyelvű beszélőknél ez kevésbé valósul meg, mivel esetükben bizonyos nyelvi struktúrák elsajátításánál negatív transzfer érvényesül, mind a magyar, mind pedig a román nyelvet illetően. A nyelvi transzfer fogalmát Odlin (1989) vezeti be, különbséget téve a pozitív transzfer (amikor az anyanyelv, valamint az első idegen nyelv segíti a harmadik nyelv elsajátítását), valamint negatív transzfer (amikor az anyanyelv és a korábban elsajátított idegen nyelv inkább hátráltatja ezt a folyamatot) között. A jelen tanulmány arra szeretne rámutatni, hogy miként valósul meg a negatív transzfer a present perfect elsajátításakor, azáltal, hogy betekintést ad mind az angol, mind pedig a magyar és román aspektuális rendszer jellegzetességeibe. Ezt követően a tanulmány ismerteti egy, a Sapientia EMTE diákjai által kitöltött feladatlap eredményeit a present perfect használatáról. Végül a tanulmány arra próbál választ adni, hogy milyen módszer lenne megfelelő a present perfect tanítására, a magyar–román kétnyelvű diákok számára, rávilágítva arra, hogy a diákok motivációjának fejlesztése bármely módszer esetében nagy jelentőséggel bír.

2. A present perfect használata

A present perfect igeidő az angol nyelvben összeköti a múltat a jelennel. Comrie (1987) négy fő használatát különíti el ennek az igeidőnek. Ezek a következők: olyan cselekvés kifejezése, amely a múltban legalább egyszer megtörtént,

1 A jelen tanulmány megőrzi az igeidő-elnevezéseket az eredeti nyelven.

és valószínűleg a jövőben is meg fog (ezt Comrie *experiential perfect*nek (tapasztalatokat leíró befejezett jelennek hívja). További használata az igeidőnek a múltban történt történések eredményességének kifejezése (Comrie megnevezésében *the perfect of result*), a közeli múlt (amelyet Comrie *the perfect of recent past* vagy *hot news perfect*nek nevez), egy olyan múltbeli cselekvés kifejezésére, amely kihatással van a jelenre, végül olyan múltban elkezdődött történetre, amely a jelenben is tart (Comrie ezt *the perfect of persistent situation*nek nevezi). Az alábbi mondatok (1–4) példák a present perfect különböző használataira (tapasztalatokra, a történet eredményességére, közeli múltban történő cselekvések, valamint múltban elkezdődött, jelenleg is érvényes állapotok leírására):

(1) *She has been to England.* [Volt Angliában.]

(2) *She has gone to England.* [Elment Angliába.]

(3) *She has just been elected beauty queen.* [Megválasztották szépségkirálynőnek.]

(4) *She has been abroad for several months now.* [Már hónapok óta külföldön van.]

Kovács et al. (1992) rámutatnak arra, hogy a present perfect (az ők megnevezésükben múltjelen) nem sorolható be egyértelműen a múlt vagy a jelen idői közé. Három használatát különböztetik meg ennek az igeidőnek: a jelenszerű használatot (amikor a történet már valamennyi ideje zajlik), a múltszerű használatot olyan cselekvések kifejezésére, amelyek vagy nemrég történtek, vagy bár mikor a múlt folyamán, és végül kiemelik azt a használatot is, amikor a present perfect jövőszerűséget fejez ki, mint az alábbi mondatban:

(5) *You'll get some chocolate, when you've eaten all the spinach.*

[Kapsz csokoládét, ha megetted a spenótot.]

Bár mindkét osztályozás jól tükrözi a present perfect használatát, a jelen tanulmány többnyire a Kovács et al. által adott meghatározást veszi alapul, a present perfect jelenszerű és múltszerű használatára koncentrálna, mivel ezekben az esetekben fordul elő többször ez az igeidő, és mivel a jövőszerű használatban gyakran elfogadható a present perfect helyett az egyszerű jelen idő (present simple) is. A tanulmány abból a feltételezésből indul ki, hogy a magyar–román kétnyelvű diákok számára a legnagyobb nehézséget a present perfect jelenszerű használata jelenti.

3. Aspektualitás a magyar nyelvben

A magyar nyelv aspektuális rendszerét mind szegmentális, morfoszintaktikai elemek, mind pedig szupraszegmentális tényezők, mint a sorrend, hangsúly és intonáció meghatározzák. A magyar nyelvben az igekötőnek perfektivizáló funkciója van, és kihatással van a mondat eseményszerkezetére. Az igekötők három csoportba sorolhatóak: rezultativitást kifejező igekötők, olyan mondatok-

ban, amelyek állapotváltozást jelölnek és a keletkezett állapotra utalnak, terminatív igekötők, amelyek helyváltoztatást kifejező mondatokban jelennek meg, a helyváltoztatás végpontját jelölve, és végül lokatív igekötők, amelyek térbeli helyzetet vagy folyamatot tükröznek (É. Kiss 2004). A 6–8. mondatok példák az említett használatokra, és illusztrálják az igekötő rezultatív (6-os mondat), terminatív (7-es mondat), valamint lokatív értékét (8-as mondat).

(6) *Éva megsütötte a kacsát.*

(7) *Péter befutott az épületbe.*

(8) *Péter ottmaradt az iskolában.*

Az igekötő nélküli igék mind befejezett, mind pedig folyamatos olvasatot is eredményezhetnek (a 9-es mondat értelmezhető például befejezettként, de folyamatosként is), a tágabb kontextus, valamint szupraszegmentális tényezők függvényében. Így, míg a 10–12-es mondatok befejezettséget fejeznek ki, a 13-as mondat folyamatos jelleggel bír, amelyre a tágabb kontextus mutat rá:

(9) *Kacsát sütött.*

(10) *Kacsát sütött tegnap.*

(11) *Az épületbe futott.*

(12) *Péter az iskolában maradt.*

(13) *Kacsát sütött, amikor hazaértem.*

Abban az esetben, ha az igekötő az igét követi, az olvasat mindig folyamatos, ahogy ezt az alábbi példa is érzékelteti:

(14) *Ment át az úton, amikor a baleset történt.*

Az igekötőn kívül a tárgy határozott vagy határozatlan volta is befolyásolja a mondat aspektuális értékét. A határozatlan tárgy gyakran befejezett (15-ös mondat), míg a határozott tárgy folyamatos olvasatot eredményez (16-os mondat). Történéseket kifejező mondatokban a rezultatív olvasat mind a határozott, mind pedig a határozatlan tárggyal megvalósulhat, határozott névelő esetében azonban szükséges egy rezultatív igekötő jelenléte (pl. a *meg* a 18-as mondatban):

(15) *Sütött egy tortát.*

(16) *Sütötte a tortát.*

(17) *Vett egy házat.*

(18) *Megvette a házat.*

Gyakran befejezett olvasatot eredményez az áltárgy jelenléte is, ahogy az alábbi mondatban:

(19) *Péter aludt egyet.*

Nemcsak a tárgy, hanem a határozó is meghatározza egy mondat aspektuális értékét. A 20-as mondatban a *még mindig* határozószó folyamatos olvasatot, a 21-es mondatban a *mennyit* határozószó befejezett (rezultatív jelleggel) olvasatot eredményez:

(20) *Még mindig fejlődött a gyerek.*

(21) *Mennyit fejlődött a gyerek!*

Végül a fókusz és a hangsúly is meghatározza a mondat aspektuális értékét. Attól függően, hogy a fókuszpozíció a mondatban be van-e töltve vagy sem, a mondat folyamatos vagy befejezett értékű lesz. Ha a fókuszpozíció be van töltve és a tárgy nem hangsúlyos, a mondat befejezett (22-es mondat); ha a fókuszpozíció nincs betöltve és a tárgy hangsúlyos, a mondat folyamatos olvasatot fejez ki (23-as mondat) (Wacha 2001):

(22) *‘Ella hozta a tortát.*

(23) *Hozta a ‘tortát.*

Ugyanakkor a be nem töltött fókuszpozíció, a hangsúlyos igető, amelyet nem hangsúlyos mondatrész követ (majd újra egy hangsúlyos mondatrész), befejezett olvasatot (tapasztalatot leíró befejezett jelen értékkel) (24-es mondat) eredményez:

(24) *‘‘Jött már haza ‘kocsival.*

A present perfect használatának a magyar nyelvben a múlt idő felel meg, kivéve a jelenszerű olvasatot, amelyet a jelen fejez ki (29–30-as mondatok). A teljesítményt és cselekvést tartalmazó mondatokban azonban a jelenszerű használatot a múlt idő is kifejezheti (31–32-es mondatok). Ugyanakkor mind igekötős, mind pedig igekötő nélküli igék is vezethetnek present perfect olvasathoz. Egyik leggyakoribb rezultatív igekötő a magyar nyelvben a *meg* igekötő, amely rezultatívítást eredményez, anélkül, hogy megváltoztatná az ige jelentését (Szili 2001). A 25-ös, valamint a 27–28-as mondatokban a *meg* és *el* igekötő rezultatív értéket kölcsönöznek az igének. A 26-os, valamint a 31–32-es mondatokban igekötő nélküli igék fejezik ki a present perfect olvasatot:

(25) *Péter **megírta** a levelet.*

(26) *‘‘**Voltam** Angliában.*

(27) ***Eltörte** a lábát.*

(28) *Éppen most ment **el**.*

(29) *Nem dolgozik már egy éve.*

(30) *Két éve ismerem.*

(31) *Rég nem jártam ott.*

(32) *Évek óta nem játszottam ezt a játékot.*

4. Aspektualitás a román nyelvben

A present perfect használatának a román nyelvben a perfectul compus (PC) (összetett múlt) igeidő felel meg, ugyanakkor a present perfect jelenszerű használatát a román nyelvben szintén a jelen idő fejezi ki. A perfectul compus igeidő egyik különlegessége, hogy mind narratív diskurzusban, mind pedig múltjelen használatban megjelenik. Vişan (2006) felhívja a figyelmet arra, hogy bár a perfectul compus aspektuálisan alulspecifikált, mivel befejezett, valamint múltjelen olvasatot is kifejez, használata egyre inkább a narratív olvasat felé mozdul el, ahol felváltva jelenik meg a Perfectul Simplu (PS) (egyszerű múlt idő) igeidővel.

A narratív diskurzusokban gyakori a perfectul compus használata. Az alábbi részlet az Albert Camus *The Stranger* [Az idegen] című regényéből rámutat arra, hogy narratív diszkurzusban mind a PC, mind pedig a PS használható. A 34-es példa, amely a PC igeformát tartalmazza, nem különbözik a 35-ös példától, amely PS formákkal fejezi ki ugyanazt:

(33) *Without turning around I said to the caretaker: 'Have you been here long?' Straight away, he answered, 'Five years' – as if he had been waiting for me to ask all the time. After that he chatted a lot (...)*

(34) *Îi spuse (PS) portarului, fără să mă întorc spre el: Sunteți de multă vreme aici? Îmi răspunse (PS): De cinci ani – de parcă se aștepta de mult să-i spun întrebarea. Vorbi (PS) vrute și nevrute (...)*

(35) *I-am spus portarului (PC), fără să mă întorc spre el: Sunteți de multă vreme aici? Mi-a răspuns (PC): De cinci ani – de parcă se aștepta de mult să-i spun întrebarea. A vorbit (PC) vrute și nevrute (...)* (Vișan 2006. 64.)

[Azt mondtam a kapusnak, anélkül, hogy hozzá fordulnék: Régóta itt van? Azt válaszolta: Öt éve – mintha várta volna, hogy kérdezni fogom. Mindenfelét összehordott (...)]

Bár mindkét igeidő használható narratív diszkurzusban, amikor nemrég történt eseményekről van szó, amelyek kihatással vannak a jelenre, csak a PC megengedett:

(36) *Ieri a plecat (PC) de-acasă devreme și s-a întors (PC) seara târziu. Astăzi a făcut (PC) același lucru.*

(37) * *Ieri plecă (PS) de-acasă devreme și se întoarse (PS) seara târziu. Astăzi făcu (PS) același lucru.*

[Tegnap korán elment hazulról és késő este érkezett haza. Ma szintén.]

A narratív használat mellett a PC kifejezi a present perfect múltszerű használatát is, amely rezultatív állapotra (38-as mondat) vagy tapasztalatok leírására irányul (39-es mondat):

(38) *Mi-ai spart capul!* (Vișan 2006. 62.)

[Betörted a fejemet.]

(39) *A fost în Statele Unite de multe ori.*

[Többször volt már az Államokban.]

Ugyanakkor a present perfect jelenszerű használatát a jelen idő fejezi ki, erre példa a 40-es mondat:

(40) *Ne cunoaștem (pres.) de mulți ani.*

[Régóta ismerjük egymást.]

A *de* határozót illetően Vișan (2006) rámutat arra, hogy a *de* szerkezetek szemantikai értéke különbözik a *for* és *since* szerkezetekétől. Így a románban, a történések kifejezésénél, a *de* szerkezet nemcsak a létrejött állapotot fejezi ki, hanem a történést magát is magába foglalja. Ezt illusztrálja a 41-es mondat, aminek jelentése, hogy az illető háromra jött, és azóta is itt van.

(41) *A venit de la trei.*

5. Feladatlap a present perfect használatáról

A továbbiakban a tanulmány ismerteti egy, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem diákjai által kitöltött feladatlap eredményeit. A feladatlapot másodéves és harmadéves hallgatók töltötték ki, 29-en, olyan angol (és részben román) szakos bölcsészek, akik már régóta tanulnak angolul, és jó nyelvtudással rendelkeznek. A feladatlap célja (amelyről a diákok nem tudtak) annak a megvizsgálása volt, hogy mennyire ismerik fel a diákok a present perfect használatát különböző kontextusokban, valamint hogy tudják-e ezt az igeidőt megfelelően használni. A feladatlap különböző feladattípusokat foglalt magában, mint a képleírás, újrafogalmazás, fordítás, helyes vagy helytelen mondatok – egyik feladat sem kérte a résztvevőket arra, hogy a present perfect igeidőt használják a feladat során. Kivéve a helyes és helytelen mondatokat tartalmazó gyakorlatot, ahol a résztvevőknek el kellett dönteniük, hogy a megadott mondatok helyesek vagy sem, a többi feladat spontán döntést igényelt. Így a gyakorlatok többnyire hűen tükrözik azt, hogy a diákok mennyire ismerik fel a present perfect használatát, talán kevesebb mértékben az újrafogalmazás gyakorlatát, mivel itt előfordult, hogy a diákok gyakran nem az egész mondatot írták át, hanem csak az igét cserélték fel egy másikkal (I *got* my car two days ago helyett, I *bought* my car two years ago), vagy szenvedő igeragozást használtak aktív ragozás helyett.

A válaszok arra engednek következtetni, hogy a diákok nem mindig ismerik fel a present perfect használatát, valamint hogy legnagyobb nehézségeik a present perfect jelenszerű használatával van, mint ahogyan azt feltételeztem. Az első két gyakorlat képleírás volt, ahol a diákoknak a present perfect igeidővel gyakran használt *just* és *how long* határozókkal kellett mondatokat írniuk. Míg az első mondatban a present perfecten kívül más igeidő is lehetséges volt (a *just* más igeidő használatát is megengedi), a második feladatban a *how long...?* kérdőszóval csak a present perfect használata volt elfogadható (helyes válasz: *How long have you been in England?*). Az első feladatnál a diákok több mint fele (19 diák) használta a present perfect igeidőt egy vagy több mondatban, a második feladatnál azonban csak a diákok egyharmada.

A fordítási gyakorlat a present perfect műłtszerű használatára és azon belül a tapasztalatok leírására vagy hiányára irányult. A diákok többsége használta ezt az igeidőt több mondatban is, így elmondható, hogy összességében a diákok a present perfect ezen használatát felismerték. Érdekes volt megfigyelni, hogy a fordításokban megjelent az *ever* [valaha] határozó ott is, ahol ez hiányzott a forrásnyelvi mondatban, ami arra utal, hogy a diákok többsége szorosan összekapcsolja ezt a határozószót a present perfect használatával.

A legutolsó feladat a helyes vagy helytelen mondatok voltak, ahol a diákoknak el kellett dönteniük, hogy a mondatok közül (4 mondat – 2 magyar és 2 román, valamint a fordításaik) melyek helytelenek. A diákok többségének nem sikerült minden hibát észrevennie a mondatokban. Úgy tűnt, legnagyobb nehézségeik a

b) mondattal van (l. a mellékletet), ahol a résztvevők többsége nem ismerte fel, hogy a mondat a present perfect használatát követeli meg (**How long do you know each other?*). Ugyancsak helytelen mondat volt a d) mondat a *When....?* kérdőszóval, ahol az egyszerű múlt igeidőt – past simple-t – kellett volna használni, a diákok többsége viszont, arra gondolva, hogy ha a present perfect van a mondatban, akkor helyesnek kell lennie, hibásan hagyta a mondatot. Végül, bár az újrafogalmazási feladatban van a legkevesebb mondat present perfect igeidővel, helytelen mondatok itt is előfordulnak, főleg ami a present perfect jelenszerű használatát illeti.

6. A present perfect tanítása magyar–román kétnyelvű diákoknak

A present perfect elsajátításakor a diákok több nehézségbe is ütközhetnek a két nyelv közötti különbségekből adódóan. Amint arra próbáltam a fentiekben rámutatni, a magyar–román kétnyelvű tanulóknál a present perfect elsajátítása negatív transzferrel jár mind a magyar, mind pedig a román nyelv esetében. Bár megkönnyítheti a tanulás folyamatát, ha rámutatunk a nyelvek közötti különbségekre, ezzel növelve a diákok metalingvisztikai képességeit, további stratégiák is szükségesnek bizonyulnak.

A nyelvtani szerkezetek tanításánál általában mind az induktív (figyelemfelkeltő, diákokat egy bizonyos nyelvtani szerkezet elemzésére ösztönző), mind pedig a deduktív (gyakoroltató, a nyelvtani szerkezet berögződését elősegítő) módszerek szerepet kapnak. Az induktív módszerek esetében nagyon hasznos lehet a korpuszok használata az órákon. Több nyelvész, kutató is kiemeli a korpusznyelvészeti módszerek használatának fontosságát (Braun 2007; Basanta–Rodríguez Martín 2007 stb.), és arra ösztönzi az oktatókat, hogy a nyelvórákon korpusznyelvészeti módszereket használjon, kiegészítőként az adott tananyaghoz. A korpusznyelvészeti módszerek egyik nagy előnye, hogy az adott szerkezetet természetes közegében mutatják meg, ellentétben olyan példákkal, amelyek gyakran mesterkéltnek tűnnek. Így a korpuszok használata hozzájárul ahhoz, hogy a diákok az adott szerkezet használatát jobban megértsék, valamint hogy ezáltal a metalingvisztikai képességeiket (azt a készséget, hogy magáról a nyelvről is beszélni tudjanak) gazdagítsák. Továbbá a korpuszok sokszínűsége (egynyelvű, többnyelvű korpusz, párhuzamos korpusz, írott, beszélt korpusz), valamint az a tény, hogy maguk a diákok is készíthetnek korpuszt az adott témában, a korpusznyelvészeti módszerek széles körű alkalmazását teszi lehetővé. Érdemes az adott korpuszt olyan témában gyűjteni, amiben a diákok érdekeltek, mivel abban a témában szívesebben dolgoznak majd, illetve órán is lehet használni olyan korpuszokat (pl. filmrészleteket), amelyek jól illusztrálják az adott szerkezetet és felkeltik a diákok érdeklődését.

A deduktív módszerek esetében is ajánlott olyan példák használata, amelyek a mindennapi életből merítünk, illetve amihez a diákok kötődni tudnak. Hasznos lehet ugyanakkor a present perfect használatára jellemző határozószók gyakoroltatása (*just, yet, ever, recently* stb.). A feladatlap eredményei arra engednek következtetni, hogy a tanulás során ezek fogódzók lehetnek a diákok számára.

A nyelvtani szerkezetek elsajátítása mellett a diákok motivációjának fejlesztése szintén nagy fontossággal bír. Bár a motiváció fogalma nagyon komplex, és nem is létezik egy elfogadott meghatározása a motivációnak, a legtöbb kutató egyetért abban, hogy a motiváció nagyban meghatározza a nyelvtanulás sikerességét. A motivációval foglalkozó kutatások nagy része szociálpszichológiai paradigmában jött létre (pl. Gardner 1985, 2001; Dörnyei 2001, 2005; Alastair 2012 stb.), és azt vizsgálja, hogy a nyelvhez, valamint az adott nyelv beszélőjéhez való viszonyulás mennyire hat ki a tanulók motiváltságára és ezáltal a nyelvtanulás sikerességére. A motiváció lehet integratív (amely az adott nyelvhez és kultúrához, valamint az angol nyelv esetében a világpolgárság érzetét erősíti [Dörnyei 2005]) és instrumentális (amely a nyelvtudás hasznosságát érinti, pl. jobb állás, nagyobb fizetés), és több szinten is megvalósul (a nyelvi szinten, a tanulói szinten, valamint a tanulási szituáció szintjén) (Dörnyei 1994). Míg az instrumentális motiváció könnyebben fejleszthető, az integratív motiváció összetettebb és fejlesztése nehezebben megvalósítható, főként olyan környezetben, ahol az elsajátítandó nyelvet a diákok az órán kívül alig vagy egyáltalán nem használják.

Az integratív motivációt illetően Dörnyei (2005) bevezeti az *ideális nyelvi én* fogalmát (ez a nyelvtanuló azon vágyára utal, hogy kompetens beszélővé váljon az adott nyelven), amelyhez szorosan kötődik a *szükséges nyelvi én* (a környezet hatására létrejövő ösztönző erőt jelölik), illetve az *idegennyelvi-tanulási élmények*. A nyelvi énkép fogalma más kutatóknál is megjelenik (pl. Williams 1994; Alastair 2012), rámutatva arra, hogy a kognitív és affektív tényezők nagyban befolyásolják a nyelvtanulás sikerességét. A tanulók önbizalmának fejlesztése (pl. pozitív visszacsatolás során) hozzájárul az ideális nyelvi énkép kialakulásához, illetve megerősödéséhez, valamint ahhoz, hogy a diákok motivációja a nyelvi, valamint a tanulási szinten is fejlődjön. Különös fontossággal bír ez azokban az esetekben, ahol az idegen nyelv elsajátításánál negatív transzferrel van dolgunk, mivel ezekben az esetekben, a megfelelő motiváció hiánya esetén, a diákok figyelme és érdeklődése az elvártnál hamarabb csökkenhet.

Herdina–Jessner (2000) rámutatnak arra, hogy a harmadik nyelv elsajátítása különbözik a második nyelvétől, olyan értelemben, hogy a kétnyelvű diákok más tanulási stratégiával, illetve metalingvisztikai képességekkel is rendelkeznek. Francisco Gallardo del Puerto (2007) ugyanakkor megjegyzi, hogy főként azon esetekben figyelhető meg a kétnyelvűség pozitív hatása a harmadik nyelv elsajátításánál, ahol a nyelvek tipológiailag közel állnak egymáshoz. Bár nincs egyöntetű vélemény a kétnyelvűség hatásáról a harmadik nyelv elsajátítását illetően, elmondható, hogy az előbbi nyelvekben szerzett tudás és nyelvi énkép

kihat a harmadik nyelvi tanulási folyamatokra. Negatív transzfer esetén, főleg, ha a nyelvtanulók nincsenek a metalingvisztikai képességek birtokában, vagy csak kevés metalingvisztikai tudással rendelkeznek, még inkább előtérbe kerül a motiváció és a nyelvi énkép fejlesztésének fontossága. Hogy milyen szinten a legjelentősebb a motiváció fejlesztése (nyelvi, tanulói vagy tanulási szituáció szintjén), valamint hogy az integratív vagy instrumentális motiváció fejlesztésére tevődik nagyobb hangsúly, függ a csoport dinamikájától, életkorától, nyelvtudási szintjétől, valamint a nyelvtanuló személyiségétől. A Herdina és Jessner (2002) által kifejlesztett dinamikus többnyelvűségi modellben elképzelve, ahol a nyelvek kölcsönösen hatnak egymásra, amennyiben sikerült a diákok ideális nyelvi énképét mint kompetens beszélő fejleszteni, ez pozitívan hathat ki nemcsak az adott nyelvi tudásra, hanem a más nyelvi tapasztalatokra is.

7. Összefoglalás

Jelen tanulmány azt vizsgálja, hogy a magyar–román kétnyelvű beszélők milyen nehézségekkel szembesülnek a present perfect igeidő elsajátítása során. A negatív transzfernek köszönhetően a nyelvtanulók gyakran tévesen használják a present perfect igeidőt, illetve nem mindig ismerik fel annak szükségességét. Arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen módszer lenne megfelelő ezen igeidő elsajátítására, a tanulmány egy olyan megközelítést javasol, amely mind a nyelvi elemek elemzésére (korpusznyelvészeti módszerek által), mind pedig a kognitív és affektív tényezők fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. Bár jelen megközelítés további kidolgozásra és adatokra szorul, rámutat annak a fontosságára, hogy az idegen nyelv oktatásánál mind a nyelvi elemek, mind pedig a nyelven kívüli elemek fejlesztésére szükség van. Ugyanakkor fontos a hagyományos tanítási módszereket más eszközökkel is bővíteni, hiszen ezek nemcsak a nyelvtudást fejlesztik, hanem a tanulók motivációját is pozitívan befolyásolhatják. Jó példa erre a különböző korpuszok használata, mivel ezek, a gyakran mesterséges példamondatokkal ellentétben, hűen tükrözik egy adott nyelvtani szerkezet használatát, nem utolsósorban pedig a korpuszok elemzése és gyűjtése kreativitásra is ösztönzi a nyelvtanulókat. A korpuszok használata segíthet továbbá abban is, hogy újra felkeltsük a diákok érdeklődését, amikor az csökkenő tendenciát mutat.

Szakirodalom

- ALASTAIR, Henry
2012 *L3 Motivation*. Göteborgs Universitet. Doctoral Thesis.
- BRAUN, Sabine
2007 Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching. In: Hidalgo, E. et al. (eds.): *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam–New York, 31–47.
- BASANTA, Carmen Perez–RODRÍGUEZ MARTÍN, María Elena
2007 The application of data-driven learning to small-scale corpus: using film transcripts for teaching conversational skills. In: Hidalgo, E. et al. (eds.): *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Amsterdam–New York, 141–161.
- CENOZ, Jasone
1992 *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3 Leioa*: Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea.
- COMRIE, Bernard
1987 *Aspect*. Cambridge, CUP.
- DEL PUERTO, Francisco Gallardo
2007 Is L3 Phonological Competence Affected by the Learner's level of bilingualism? *International Journal of Multilingualism* Vol IV. 1–17.
- DÖRNYEI, Zoltán
1994 Understanding second language motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal* 79. 505–518.
2001 New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21. 43–59.
2005 *The psychology of the language learner*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- É. KISS Katalin
2004 Egy ígékötőelmélet vázlatja. *Magyar Nyelv* 100. 15–43.
- GARDNER, C. Robert
1985 *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London, Edward Arnold.
2001 Integrative Motivation and Second-Language Acquisition. In: Dörnyei, Z.–Schmidt, R. (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI, University of Hawai'i Press, 1–20.
- HERDINA, Phillip–JESSNER, Ulrike
2000 The dynamics of third language acquisition. In: Cenoz, Jasone–Jessner, Ulrike (eds.): *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England, Multilingual Matters, 84–98.
2002 *A dynamic model of multilingualism*. Multilingual Matters.

KLEIN C. Elaine

1995 Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?
Language Learning 45. 419–465.

KOVÁCS PÉTER et al.

1994. *A–Z Angol Nyelvtan*. Budapest, Corvina Kiadó.

ODLIN, Terence

1989 Language transfer. *Cross-linguistic influence in language learning*.
Cambridge, CUP.

SZILI Katalin

2001 A perfekтивitás mibenlétéről a magyar nyelvben a *meg* igekötő
funkciói kapcsán. *Magyar Nyelv* 97(3). 262–282.

VIŞAN, Nadina

2006 Between the perfect and the preterite – A DRT Analysis of the
Romanian and English Complex Past. *Revue Roumaine de Linguistique*.
LI/1. 55–71.

WACHA Balázs

2001 *Időbeliség és aspektualitás a magyarban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

WILLIAMS Marion

1994 Motivation in foreign and second language learning: An interactive
perspective. *Educational and Child Psychology* 11. 77–84.

Függelék

FELADATLAP

1. a) Írjon mondatokat az alábbi képekről, a *just* határozó segítségével:



b) Mit kérdez a férfi? Írja be a kérdést:



2. Írja át a mondatokat úgy, hogy értelmük ugyanaz maradjon:

- a) It's two years since I saw him last. _____
 b) I bought my car two years ago. _____
 c) I last went to England five years ago. _____

3. Fordítsa le a következő mondatokat angolra:

Néztél már naplementét? Táncoltál az esőben? Hallgattad már a tenger hangját? Ha még nem, tedd meg. Jól fogod magad érezni tőle.

Lehetséges fordítás:

/Have you ever seen the sunset? Have you danced in the rain? Have you listened to the sound of the sea yet? If not, it's time you did. It will make you feel better./

4. Éva az alábbi mondatokat lefordította magyarra és románra. Tévedett valahol?

- a) *Rég nem láttalak. /I haven't seen you for a long time/* – helyes
 b) *Mióta ismeritek egymást? /How long do you know each other?/* – helytelen
 c) *N-am încercat bungee-jumpingul, dar tare aş vrea. /I didn't try bungee jumping yet, but I would love to/* – helytelen
 d) *Când ai fost în Anglia? /When have you been to England?/* – helytelen

A NYELVI, METANYELVI TUDATOSSÁG ELEMELI A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGFEJLESZTÉS FOLYAMATÁBAN

1. Bevezetés

Az anyanyelvórai nyelvi tevékenységekre épülő tanítási-tanulási folyamat célja, hogy a gyerekek képesek legyenek a különböző utakon terjedő nyelvi, nyelvhasználati információk megértésére, közvetítésére, létrehozására. Jelen elméleti és alkalmazott nyelvészeti kutatás középpontjában azon nyelvi és nyelvhasználati elemek azonosítása áll, amelyek elősegíthetik a gyermekek szövegértési képességének fejlődését, egyéni szövegértési stratégiáik alakítását. Empirikus nyelvészeti vizsgálódásaink középpontjába a szöveg, szövegtípusok, szövegfajták kerültek az alkalmazási dimenzió felől közelítve. A probléma szerteágazó, a megoldáshoz vezető út interdiszciplináris területet (pszichológia, pedagógia, pszicholingvisztika, nyelvészet) érint.

2. Célkitűzés

Jelen munka közvetlen célja egy olyan akciókutatás bemutatása, amely egy adott nyolcadikos osztály országos kompetenciamérésének szövegértési eredményeit és a szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának mérésére irányuló teszt eredményeit hasonlítja össze. A mérés során arra a kérdésre keressük a választ, hogy kimutatható-e összefüggés a szövegértési képesség fejlettsége és a szövegtani ismeretekre vonatkozó tudás között. Hipotézisünk, hogy azok a tanulók, akik magasabb szinten teljesítettek a szövegértési képességmérésen, árnyaltabb szövegfogalommal bírnak, több szöveggel kapcsolatos ismérvet tudnak megnevezni. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a képességmérésen jól teljesítő tanulók milyen metanyelvi tudással rendelkeznek a szöveget illetően. Ez utóbbi a további fejlesztési folyamat alapjául szolgálhat.

Alapkérdésünk:

A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság; kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság; szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányuló nyelvészeti ismérvek?

A kutatómunka közvetett célja, hogy adalékot szolgáltatson a 13-14 éves tanulók szövegértési képességének fejlesztéséhez oly módon, hogy a gyermekek szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának elemeit azonosítja a kismintán. A munka azt a célt is szolgálja, hogy a teszt bemérésével, értékelésével előkészítsünk egy olyan nagymintás mérést, amely statisztikai alapú következtetések levonására is alkalmas lesz. A munka *A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban* (Zs. Sejtes 2017. 26–35.) című vizsgálat folytatása a mérési eredmények kiegészítésével.

3. A szövegértési képesség nyelvi meghatározottsága, nyelvi tudatosság a fejlesztés folyamatában

A szövegértés fogalmának interdiszciplináris megközelítéseiben a nyelvi meghatározottság megjelenik valamilyen formában.

Adamikné Jászó Anna (2006) összefoglaló munkájában a szövegértő olvasás készségrendszerének nyelvészeti (grammatikai és pragmatikai) megközelítésében szükséges nyelvi feltételnek tekinti az olvasás technikájának, azaz a dekódolás módjának az ismeretét, valamint a nyelv rendszerét, szövegszerveződését, pragmatikai, retorikai, poétikai és stilisztikai szabályait. A beszédhelyzet (ki üzen kinek, ki az író, kinek szánja művét, mi a szándéka) és a kontextus (társadalmi közeg) fogalmát a szöveg értéséhez szükséges feltételnek tartja (Adamikné 2006. 264–269.).

A szövegértés nyelvi meghatározottsága Gósy Mária (2008) szövegértés fogalmában is markánsan megjelenik. A szövegértés „azt jelenti, hogy feldolgoztuk (megértettük) a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet”.

A nyelvi tudatosság az olvasás elsajátításának, a szövegek megértésének elengedhetetlen feltétele. Az olvasott szövegek megértéséhez szükség van általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra (Csépe 2012. 358.; Sándor 2011; Nagy 2004).

Napjaink szövegértési képességhez kötődő kutatásaiban a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe az irányadó (Csépe 2012. 358.). Saját megértési folyamatunk nyomán követésének alapfeltétele a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés. (Józsa–Steklács 2009. 378.). Adamikné Jászó Anna (2006) a nyelvi tudatosságot olyan metanyelvi képességnek tartja, amely a kognitív és a nyelvi fejlődéssel párhuzamosan alakul ki, fokozatosan fejlődik. A nyelvi tudatosság nélkül elsajátíthatjuk anyanyelvünket, de az olvasás és írás képességének szükséges előfeltétele. Az olvasás-írás elsajátítása során tovább fejlődik, magasabb szintre kerül. A nyelvi tudatosság a metakognícióhoz képest ösztönös, de a tanítási-tanulási folyamat során tudatos tevékenységgé válik, s nevezhetjük metakogníciónak, illetőleg metanyelvi tudásnak (Adamikné 2006. 149–150.).

Probléma azonban, hogy a szöveg mikro- és makroszerkezetének jellemzőire épülő, azok elkülönítésére irányuló kognitív nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások eredményei nem jelennek meg a fejlesztési folyamatban a metatudás-elemek között, pedig nyelvi felépítésük és pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh 2014. 287–305.). Ezen tulajdonság alapján feltételezhető, hogy az ilyen irányú szövegnyelvészeti kutatások fogódzót nyújthatnak a szövegértési képességfejlesztéshez kapcsolódó metatudás nyelvi elemeinek azonosításához.

4. A vizsgálat elméleti kerete (Zs. Sejtes 2017. 26–35.)

4.1. A nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő szerepe a fejlesztésben

A Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervben (NAT 2012; KTT 2012) a magyar nyelv részeknél Chomsky (1979) kompetenciaszemlélete: a nyelvhasználat (performancia) és a nyelvről szóló tudás (kompetencia), a nyelvtan és a pragmatika egymás mellettisége jelenik meg. Az alapidokumentumok anyanyelvi fejezeteiben, a tankönyvekben és az anyanyelvórákon is nyomon követhető ez a saussure-i strukturalista kettősség: a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. Egyetértek Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor (2015. 18.) megközelítésével, mely szerint veszélyesnek tartják napjaink anyanyelv-pedagógiájában ezt az éles megkülönböztést, mivel a tanuló így nehezen tudja összekötni saját gyakorlati tudását az anyanyelvről szóló ismeretekkel. A szövegértési képességfejlesztés során a szövegértési stratégiát támogató, a már meglévő anyanyelvi tudásra építő metakognitív megközelítésben sem különülhet el a kettő élesen egymástól, mivel a fejlesztési folyamatban az olyan típusú kérdések lesznek érdekesek számunkra, mint: *Mitől leíró/magyarázó/elbeszélő típusú a szöveg? Mi a célja a szövegnek? A közlő milyen nyelvi, grammatikai eszközökkel próbálja elérni a célját? Milyen nyelvi, grammatikai eszközök segítenek a szövegek megértésében?* (Zs. Sejtes 2018. 204.)

4.2. A mérések által javasolt fejlesztési irány

A mérések inspirálta kutatások igazolják (Csépe 2012), hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (Józsa–Steklács 2009). Molitorisz (2013. 33.) vizsgálatai szerint a jó stratégiahasználók ismerik a metakognitív tényezőket, képesek az olvasási célnak megfelelő stratégiák kiválasztására. Steklács és mtsai (2011) az olvasáskészség esszantárgyi fejlesztéséért projekt (BaCuLit) konklúziójaként megfogalmazták, hogy a metakognitív olvasási stratégiák tanítása szükségszerű, „minden

tudománynak, tantárgynak megvan a saját írásbelisége”. A pedagógus feladata, hogy ismerje „a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját.

Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal, a nyelvhasználati és nyelvről szóló tudás egymást erősítve az egyéni szövegértési stratégia elemeivé válhatna.

4.3. Életkori sajátosságok

A mérések eredményei arra is rámutatnak, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár et al. 2012. 40.; Balázsai et al. 2012). A fejlesztésnél figyelembe kell vennünk, hogy 11 éves kor után a gyermekek már képesek általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére (Piaget 1970). 13-14 éves korban megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelet) végezzék (Bánréti–Papp 1991. 5.). 13 éves kortól a tanulók képesek saját metakognitív folyamataik monitorizálására. Ez az életkor alkalmas arra, hogy a fejlesztés során a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket összekapcsolják gyakorlati tudásukkal, vagyis az írott szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő elemmé válhat; a tanulók képessé válnak arra, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket tudatosan alkalmazzák.

4.4. Lehetséges nyelvészeti keret

Míndezekből következően az anyanyelvi nevelésnek azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak, hogy azok a fejlesztési folyamat során az egyéni szövegértési stratégia metanyelvi elemeivé válhassanak.

Olyan nyelvészeti keretben kell tehát gondolkodnunk, amely oly módon azonosítja a szövegértési képességfejlesztés lehetséges nyelvi és pragmatikai elemeit, hogy azok egymás támogató szegmenseivé válhassanak a fejlesztés folyamatában.

A mai szövegtani kutatások a mondatok nyelvtani kapcsolatainak feltérképezésén túl kognitív keretben igyekeznek „leírni a szöveget mint szerkezetet és mint folyamatot, műveletet” (Tolcsvai 2001. 37.). Ez a szövegértési képességfejlesztés szempontjából azért érdekes, mert a szövegmgközelítésekben a szemantikai, pragmatikai, megértéssel, feldolgozással, reprezentációval kapcsolatos kérdésekre helyeződött a hangsúly.

Beaugrande–Dressler (2000) szövegnyelvészeti megközelítése figyelembe vett pragmatikai és kommunikációs szempontokat. A szövegetestet nem tárgyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. Szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik (Beaugrande–Dressler 2000) A szövegeket keletkezésükből eredendően diskurzív közegben kezelik. Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell az integratív szemlélet miatt praktikus számunkra, a nyelvi és nyelvhasználati rendszer elemeit egy keretben kezeli. A diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltóság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján [fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom), valamint a viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat)] szerint. Ez az integratív megközelítés közelebb visz minket egy olyan szövegfogalom meghatározásához, amely a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának részeként a metakognícióra alapozott szövegértési stratégia nyelvi elemévé válhat, annak okán, hogy a nyelvről szóló ismereteket együtt kezeli a nyelvhasználati tudással.

4.5. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet szerepe a megértés folyamatában

A szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbözőségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja a nyelvről szóló ismeretek tudása, az előzetesen ismert szövegek mennyisége és minősége. 13-14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Ha az ebből következő *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?* kérdésre keres és talál választ, a szövegalkotó szándékának felismerésén át azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalakítás nyelvi fogódzóinak felhasználását a megértés során.

5. A vizsgálat jellemzői

5.1. A minta- és adatfelvétel

Az akciókutatásban a Szegedi Tudományegyetem gyakorlóiskolájának egyik nyolcadik osztálya vett részt. Azért erre a csoportra esett a választás, mert bár a tanulók szociokulturális háttere az átlagnál jobbnak mondható, azonban képességeik alapján heterogén az osztály. A 16 lány és 6 fiú közül 1 tanuló sajátos nevelési igényű, 2 fő beilleszkedési, tanulási, magatartási problémával küzd, 1 fő figyelemzavaros gyermek. A tanulók jól motiválhatók, szorgalmuk azonban változó.

Az adatfelvételt személyesen végeztem 2018. szeptember elején az iskolában, tanórai keretek között. 45 perc alatt kellett a papíralapú tesztet a tanulóknak megoldaniuk.

5.2. A mérőeszköz felépítése (Zs. Sejtes 2017. 26–35.)

A hat feladtból álló teszt a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretjellegű tudását méri. A megoldások explicit vagy implicit kifejtést igényelnek. Kritériumként Beaugrande–Dressler kognitív pragmatikai, funkcionális nyelvészeti keretének szövegismérveit: a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia) utaló és a kommunikációra általában jellemző ismérveket (szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső formát használjuk.

A vizsgálat módszere kevert: kvalitatív és kvantitatív.

A feladatok típusa kevert: feleletválasztó és feleletalkotó. Rövid/hosszú választ várunk el a tanulóktól (Csapó 2011).

5.3. A feladatok jellemzői

Az 1. feladat feleletalkotó. Explicit módon kell kifejteni a tanulóknak, hogy mitől szöveg egy írott szöveg. A feladat célja a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi ismereteinek mérése.

A 2. feladatban két ugyanazon szavakból, hasonló szerkezetű mondatokból álló bekezdést kell összehasonlítaniuk a tanulóknak. Azt kell észrevenniük, hogy az első szövegben a grammatikai és tartalmi összetartó erő (koherencia, kohézió) hiányzik. A feladat első része feleletválasztó (igen/nem), a második része feleletalkotó, mivel a választást indokolni kell. A feladat célja, hogy a tanulók szövegről való, a nyelv anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérveit implicit módon vizsgálja.

A 3. feladatban egy idézetről (Crystall 2003. 158.) kell eldönteni a tanulóknak, hogy szöveg, vagy nem szöveg: „A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörlőn ül. A lábtörlő szóban nyolc betű van.”

A 3A) feladat célja, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciónak támaszkodva a szövegről való ismereteket implicit módon vizsgálja. A 3B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismeretek, valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük indoklására. Az idézőjelet és a forrásmegjelölést tudatosan használjuk ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e az indoklásban.

A 4. feladat első részének célja annak vizsgálata, hogy a tanulók felismerik-e szövegalkotó szándékát, a helyzetszerűség jellemzőit, képesek-e a jellemzők grammatikai mutatóinak felismerésére, megnevezésére. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a tanulók észreveszik-e, meg tudják-e nevezni a szövegek külső és belső formai hiányosságait. A három azonos témájú szöveg hasonlóságainak és különbségeinek felismerése, megnevezése is a feladatmegoldás része.

Az 5. feladatban három azonos témájú (csokoládé), különböző típusú (magyarázó, adatközlő, élménykínáló) szöveget kell összehasonlítaniuk a tanulóknak. A feladatok célja annak megállapítása, hogy a tanulók a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzése során meg tudnak-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

A 6. feladat célja annak megállapítása, hogy a tanulók képesek-e az élménykínáló szöveg (Weöres Sándor: *Fughetta*) külső és belső formai (kohérenca) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során, meg tudják-e fogalmazni a szabályszerűségeket.

5.4. Az értékelés szempontjai

A) Az értékelés nyelvészeti alapja Beugrande és Dressler szövegfogalma, mely szerint „szöveg minden olyan közlés, amely a »szövegszerűség« hét ismérvének eleget tesz” (Beugrande–Dressler 2000. 23.). A hét ismérv: a nyelv anyagára (kohézió, kohérenca), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).

B) Külső forma

Pontozás:

- Helyes tanulói válasz esetén itemenként: 1 pont
- Helytelen tanulói válasz: 0 pont
- Hiányzó válasz: x

A nyelvészeti modellhez illeszkedő helyes tanulói példaválaszok:

- kohézió: nyelvtani/grammatikai függőség/összetartó erő/mondatokból áll
- kohézió: tartalmi viszony, kapcsolat, összetartó erő/azonos téma/logikai

viszony

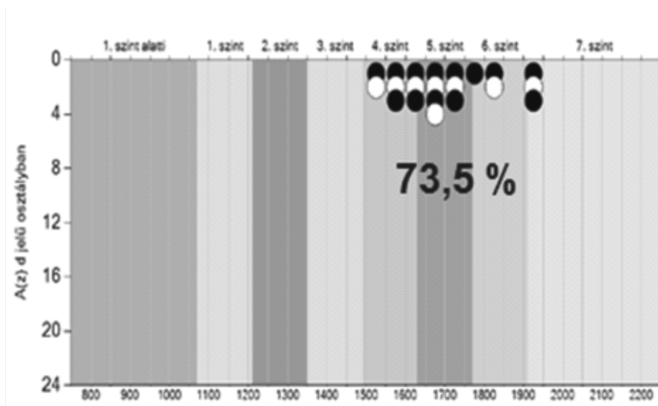
- szándékolttság: ismereteket, információt közöl/célja van
- elfogadhatóság: érthetőség/ a befogadó érti a szöveget
- hírérték: érdekes, unalmas szöveg/várt, váratlan információkat tartalmaz

- helyzetszerűség: közlő, befogadó, a használat módja, idő
 - intertextualitás: szövegtípusok/szövegfajták
 - összetartó erő/kapcsolat
 - külső forma
- Helytelen tanulói példaválasz:
- szöveg, mert le van írva
 - betűkből áll
 - nagy betűvel kezdődik, és pont van a végén....

6. Eredmények

6.1. Az Országos kompetenciamérés és a metanyelvi teszt eredményének összehasonlítása

Az 1. táblázat a mérésben részt vevő 8. osztály 2016. évi országos kompetenciamérési eredményét tartalmazza képességszintek szerint, valamint láthatjuk a tanulók %-os átlageredményét is. A sztenderdizált, központi, szövegértési képességet mérő feladatsorok az alapvető szövegértési műveletek elsajátításának szintjét mérték. A táblázatból leolvasható, hogy az Országos kompetenciamérés eredménye 73,5%, 8 tanuló a 4., 10 fő az 5., 3 fő az 6. és 3 fő a legmagasabb, 7. szinten teljesített. A metanyelvi kérdőíves mérés eredménye 71%. A két mérés közötti 2,5%-os minimális eltérés különösen érdekes annak tükrében, hogy az OKM-adatok nem tartalmazzák az egyetlen sajátos nevelési igényű gyermek 3. szintű eredményét, míg a metanyelvi mérések eredményébe azt is beleszámítottuk.

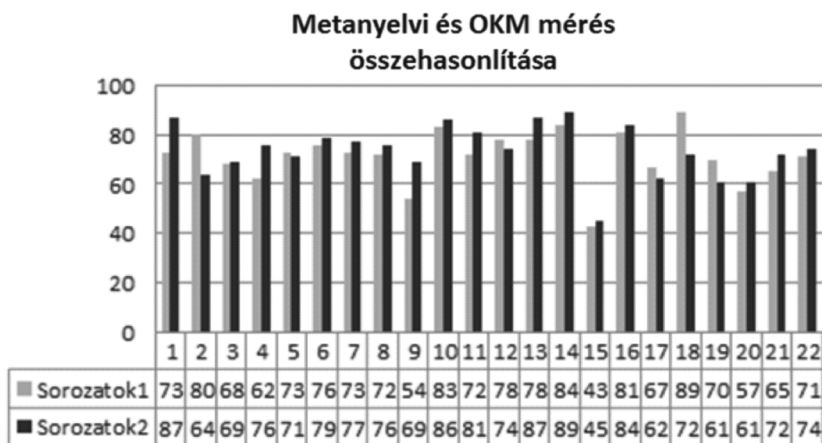


Forrás: FIT-jelentés: 2016 Telephelyi jelentés Általános iskola, 6. évfolyam: szövegértés 23. oldal. URL: Telephelyi_031180_1_Altlisk_06_OKM2016 [2017. április 10.] és a szerző saját számítása

1. táblázat. Az OKM (2016) és a metanyelvi eredmények összehasonlítása

Az eredmények azt mutatják, hogy az osztály összteljesítményét tekintve a szövegértési képességmérésen (73,5%) és a metanyelvi tudást mérő teszten (71%) közel azonos eredményt értek el a tanulók.

A 2. táblázat a 22 tanuló OKM és metanyelvi tudását mérő teszt egyéni eredményeit mutatja. Az első (világosabb) oszlop a metanyelvi tudást mérő teszt, a második (sötétebb) oszlop a szövegértési képességet mérő feladatsor eredményeit jelöli.



Forrás: Sorozatok1: a szerző saját, metanyelvi méréseredményei (a 22 tanuló %-os értéke)
Sorozatok2: az OKM méréseredményei (a 22 tanuló %-os értéke)

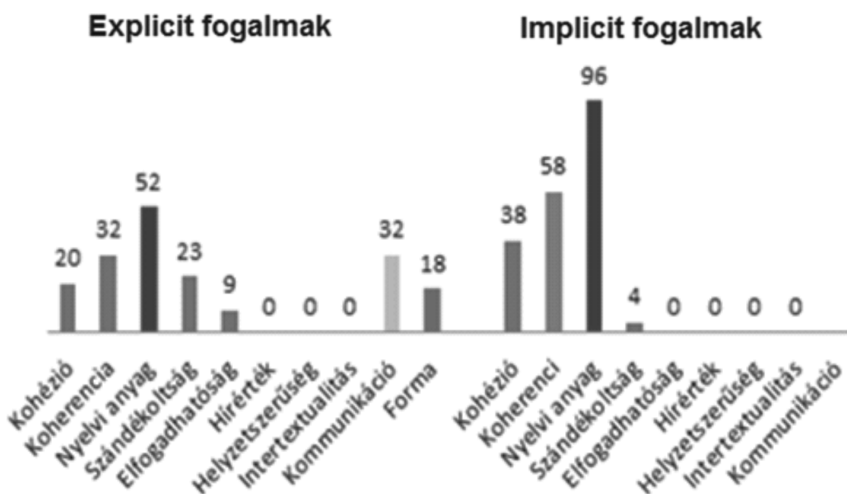
2. táblázat. *Az Országos kompetenciamérés és a metanyelvi kérdőív egyéni eredményeinek összehasonlítása*

Az egyéni eredmények is azt tükrözik, hogy a képességmérés és a szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás az esetek többségében korrelál egymással, alig van különbség a tanulók %-os teljesítménye között a két mérésen.

Az első hipotézisünk, mely szerint van összefüggés a szövegértési képesség fejlettsége és a szövegtani ismeretekre vonatkozó tudás között, igazolódni látszik az akciókutatás során, mivel a két mérés eredményénél erős korreláció mutatható ki.

A kutatás során arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltás, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányuló nyelvészeti ismervek.

A 3. táblázatból az olvasható ki, hogy a tanulók inkább a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismerveket (kohézió, koherencia) tudták explicit és implicit módon megfogalmazni, míg a kommunikációra általában jellemző ismerveket (szándékoltás, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség) nem tudták sem explicit, sem implicit módon megnevezni.



Forrás: a szerző saját, metanyelvi méréseredményei

3. táblázat. Az explicit és implicit módon kifejtett fogalmak számadatai a nyelvészeti modell alapján

A maximális 259 pontból a tanulók 184 pontot értek el, ez 71%-os összteljesítmény (l. fennebb). Az explicit kifejtés 46%-os eredményénél azt láthatjuk, hogy a nyelv anyagához köthető tudás (kohézió, koherencia) az erősebb (52 pont). A kommunikációra általában vonatkozó ismérvek közül a szándékoltságot ismerték fel nagyobb arányban a tanulók (23 pont), az elfogadhatóság is megjelent a válaszok között (9 pont), azonban hírértékkel, helyzetszerűséggel, intertextualitással kapcsolatos válaszokat nem találtunk a megoldások között. Az implicit fogalmaknál még nagyobb a különbség a nyelv anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó megoldások között. A kohézió és koherencia 96 pontja mellett mindössze 4 esetben jelent meg a szándékoltság ismérve. Azt is láthatjuk, hogy az implicit fogalomalkotásnál (54%) jobban teljesítettek a tanulók.

7. Összegzés

Jelen munka egy olyan szövegértési képességefejlesztéshez kötődő kutatás elméleti keretét és előzetes méréseredményeit mutatja be, amely vizsgálat közvetlen célja a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit metanyelvi tudását mérő teszt alkalmazhatóságának feltérképezése.

A kutatás megtervezésekor arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során.

Azt is vizsgáltuk, hogy a tanulók nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodó válaszok a szövegek anyagára és/vagy a kommunikációra, nyelvhasználatra irányulnak. Ily módon az értékelés során kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmaztunk.

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a 13-14 éves tanulók szövegértési képessége és a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásuk korrelál egymással. A Beaugrande–Dressler (2000) szövegnyelvészeti modellel ismérvei alkalmazhatók a metanyelvi tudás mérésére.

A kutatás következő lépése a teszt pontosítása egy nagymintás mérés előkészítéséhez az erős korreláció statisztikai alapú igazolására, valamint annak mérése, hogy az átlag felett, átlagosan vagy alulteljesítő tanulók metanyelvi tudásának mely elemei vannak meg, ill. hiányoznak. A hosszú távú kutatás célja egy olyan kognitív nyelvészeti, pragmatikai alapokon nyugvó megközelítés kidolgozása, amely a tanulók szövegszintű metanyelvi ismereteinek alapjául szolgálhat, a szövegértési képességfejlesztés folyamatában a szövegértési stratégia nyelvi elemévé válhat.

Szakirodalom

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna

2006 *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó.

BALÁZSI Ildikó–BALKÁNYI Péter–BÁNFI Ilona–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó

2012 *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. [on-line] Budapest, Oktatási Hivatal. URL: [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf)

[TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf) [2016. július 3.]

BÁNRÉTI Zoltán–PAPP Ágnes

1991 *Tanítás és tanulás II*. OTTV. Veszprém, Nodus Kiadó.

BEAUGRANDE, De Robert–DRESSLER, Wolfgang

2000 *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest, Corvina–MTA

Nyelvtudományi Intézet, 23–54.

CHOMSKY, Noam

1979 *Reflections on Language*. Glasgow, Collins.

CSYSTAL, David

2003 *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris, 158.

CSAPÓ Benő

2011 Tudásintzmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó Kft., 234–280.

CSÉPE Valéria

2012 Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 339–370.

- D. MOLNÁR Éva–MOLNÁR Edit Katalin–JÓZSA Krisztián
2012 Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 17–82.
- JÓZSA Krisztián–STEKLÁCS János
2009 Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109. 365–397.
- GÓSY Mária
2008 *A szövegértő olvasás*. [on-line] URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> [2016. június 18.]
- Kerettantervek (KTT) 51/2012. (XII. 21.): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet *Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára*. [on-line] URL: <http://kerettanterv.ofi.hu/> [2013. július 2.]
- KUGLER Nóra–TOLCSVAI NAGY Gábor
2015 *Magyar nyelv*. Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara.
- MOLITORISZ Anikó
2013 *Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12–18. éves korban*. PhD-értekezés. [on-line] URL: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/> [2017. január 2.]
- NAGY József
2004 Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra* 2004/3. [online] URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf [2017. március 12.]
- Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012 A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny* 2012/66. [online] URL: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66> [2017. január 5.]
- PIAGET, Jean
1970 *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Gondolat.
- PLÉH Csaba
2014 A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba–Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 251–338.
- SÁNDOR Klára
2011 *Olvasáskutatás*. Eszterházy Károly Főiskola. [online] URL: http://www.tankonyvvar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scorm_04/432_nyelvi_tudatossg.html [2017. június 3.]
- STEKLÁCS János–SZABÓ Ildikó–SZINGER Veronika
2011 Nemzetközi ‘BaCuLit’ projekt az olvasáskészség esszantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés* 13/3. 41–48. [online] URL: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_osszantargyi_fejleszteseert [2016. december 7.]

TOLCSVAI NAGY Gábor

2001 *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

ZS. SEJTÉS Györgyi

2017A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban. *Módszertani Közlemények*. LVII. 3. 26–35.

2018 Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. In: Balázs Géza–Lengyel Klára (szerk.): *Magyar szemiotikai tanulmányok 41–42. Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 6.*, ELTE, BTK, Budapest, Robinco Nyomda, 203–216.

NYELVI ATTITÚD VIZSGÁLATA KÉT CSÍKSZEREDAI MAGYAR TANNYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN AZ ÚJ ROMÁN NYELV ÉS IRODALOM TANKÖNYV KAPCSÁN

1. Bevezetés

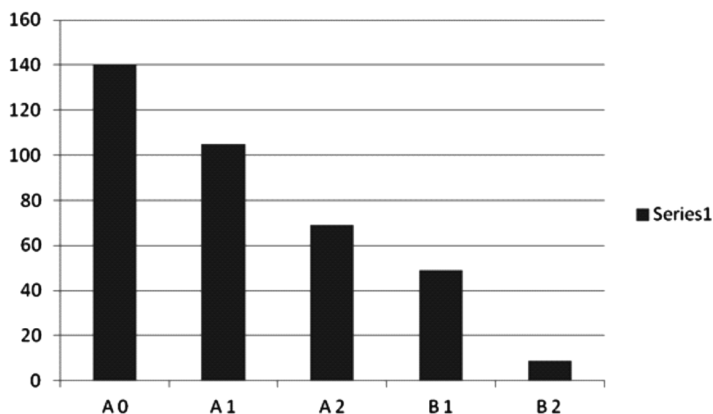
Nagy érdeklődés övezte az új szemléletet hirdető, kisebbségi tanulók számára kidolgozott tantervet román nyelv és irodalomból, amely a 2017. február 28-án kiadott 3393/28-as minisztériumi rendelet nyomán lépett érvénybe.¹ Ennek következtében született meg, épp a 2017–2018-as tanév kezdetére, a magyar tannyelvű iskolák számára ajánlott két alternatív ötödikes tankönyv román nyelv és irodalomból: Bartolf Hedwig könyve a Corvin Kiadó gondozásában, a Maxim–Kibédi Nemes–Militar–Bărbos szerzőcsoport könyve a Corint Kiadónál jelent meg. Az oktatási reform részeként bevezetett változások kapcsán jelen tanulmányban azt vizsgálom, hogy javult-e a tanulók román nyelv és irodalom tantárgyhoz való viszonyulása a szemléletváltást hirdető tankönyvek bevezetésével, milyen fogadtatásban részesült a választott alternatív tankönyv és a hozzá tartozó elektronikus tananyag. Kérdőíves felméréssel az ötödikes diákok, illetve tanáraik véleményét próbáltam összegezni, ugyanakkor az említett tankönyvek sajtóvisszhangját, illetve a tágabb értelmű szakmai fogadtatásukat is bemutatom.

2. Előzmények

Feltételezhetjük, hogy a tanulók viszonyulása a román nyelv és irodalom tantárgyhoz jelenleg nem a legjobb, hisz az ötödik osztályokon kívül ennek oktatása anyanyelvi szinten beszélők számára kidolgozott tanterv alapján zajlik. Ennélfogva azon tanulók, akik iskolán kívül nem találkoznak a román nyelvvel, azaz többnyire a tömbmagyarság által lakta területeken élnek és iskolán kívül semmilyen kapcsolatuk nincs az ország hivatalos nyelvével (lásd Hargita és Kovászna megye településeinek többsége), elég nehezen birkóznak meg az archaizmusokkal és regionalizmusokkal teli irodalmi szövegek elemzésével vagy azokhoz fűződő szövegírási

¹ A tanterv román nyelven elérhető az alábbi linken: <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx> [2017. december 15.]

feladatokkal. 2015-ben egy csíkszeredai magyar középiskolákban végzett román nyelvű szintfelmérő tesztelés eredménye többnyire A1 és A2 szintet mutatott (Tankó 2016), holott a tanterv által előírt elvárás legalább B2 szintű lenne (lásd 1. ábra).



Forrás: Tankó József 2016-os I. fokozati tudományos dolgozata

1. ábra. A tesztalanyok román nyelvű tudásszintje ($n=372$)

A felmért 372 kilencedik, illetve tizedik osztályos tanuló két elméleti líceum és három szakközépiskola diákja. Közülük 105 tesztalany (azaz 28,22%) A1 szinten, 69 (azaz 18,54%) A2 szinten, míg 49 (azaz 13,17%) B1 szinten ismeri a román nyelvet. A vizsgált tesztalanyok 37,63%-ának, azaz 140 tanulónak még az A1 szintet sem sikerült elérni. Az elvárt B2 szintet csak 9 tanuló, azaz csupán a tesztalanyok 2,41%-a érte el. A nyelvi szintek megállapításához a Külhoni Románok Minisztériuma² hivatalos oldalán fellelhető, idegenek számára kidolgozott teszt nyújtott segítséget.

Valójában az oktatási folyamatban nem mérik fel pontosan, csak feltételezik a románt nem anyanyelvi szinten beszélő tanulók tudásszintjét. Nincsenek a közös európai referenciakeret szerint kidolgozott szintfelmérő tesztek, továbbá a PISA vagy PIRLS-mérések esetén nem kezelik külön csoportként a magyar tagozaton tanuló diákokat (lásd Kádár 2016. 35.). Továbbá a tanterv által megfogalmazott román nyelvi kompetenciák elvárt szintje csak utal a közös európai referenciakeretre: „a leírásból az következtethető, hogy az előkészítő osztály végén A1, a IV. osztály végeztével A2/ B1, VIII. osztályra B2, érettségire pedig már C1/ C2 szintet vár el” (Kádár 2016. 6.).

Ilyen feltételek között nem csoda, ha az érettségi vizsgán román nyelv és irodalomból buknak el a legtöbben, hisz az említett vizsgán független nyelvhasználatként ismeretlen irodalmi szövegekre vagy adott szövegrészletekre kellene reflektálniuk (lásd 1. táblázat).

² A szintfelmérő tesztek elérhetőek az alábbi oldalon: <http://www.dprp.gov.ro/elearning/> [2017. december 15.]

1. táblázat. *Az érettségien elbukott tanulók helyzete a csíkszeredai középiskolákban*

Csíkszeredai középiskolákból érettségire jelentkező tanulók	2012	2013	2014	2015	2016
Vizsgára jelentkező tanulók száma	851	880	810	701	635
Elbukott tanulók száma	552	524	409	291	253
Románból elbukott tanulók száma	381	375	289	200	185
Románból elbukott tanulók aránya	69,02	71,56	70,66	68,72	73,12

Forrás: A Román Tanügyminisztérium hivatalos oldala (<http://bacalaureat.edu.ro/>)

Ehhez még hozzátehető, hogy a románokat nem anyanyelvi szinten beszélő diákoknak ugyanazt a feladatsort kell megoldaniuk a vizsgákon, mint a román ajkú társaiknak. Tehát szó sincs esélyegyenlőségről. A székelyföldi alacsony átmenési arányt magyarázva Kádár (2016. 35.) kiemeli, hogy „ezeknek a diákoknak [...] a román nemcsak, hogy nem anyanyelve, de még csak nem is környezeti nyelve, így egy ebben a tekintetben nem differenciáló, anyanyelvi kompetenciákat számonkérő megmérettetésen eleve alacsony esélyekkel indulnak”. Következésképpen nem csoda, ha a székelyföldi megyékben évről évre kisebb átmenési arányok születnek az országos átlaghoz viszonyítva (lásd 2. táblázat).

2. táblázat. *Átmenési arányok az érettségi vizsgákon 2012–2017 között*

Átmenési arány	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Országos szint	44,41	56,44	60,65	67,89	68,10	72,90
Hargita megye	33,82	42,50	51,93	55,84	61,07	60,48

Forrás: A Román Tanügyminisztérium hivatalos oldala (<http://bacalaureat.edu.ro/>)

Egyrészt a tananyag nehézsége, másrészt a tantárgy kötelező volta bizonyos ellenszegülést vált ki a diákokból, akik alulmotiváltak a román nyelv elsajátításában. A tanulók semmiféle gyakorlati hasznát nem látják a románóráknak, mivel nem a mindennapi beszélt nyelv elsajátítása a cél, hanem irodalomelmélet és nyelvtani fogalmak elsajátítása egy általuk kevésbé hozzáférhető nyelven.

Következésképpen megállapíthatjuk, hogy az ötödik osztályok kivételével (ahol nemrég dolgozták ki az új tantervet) a gimnáziumi és középiskolás tanterv szemlélete túlhaladott. Igenis szükség volt nem anyanyelvi beszélőknek szánt ötödikes román tantervre, mely inkább kommunikációcentrikus, mint irodalomelméleti vagy nyelvtanorientált. Továbbá hasonló tantervi módosításokra nemcsak elemi osztályokban vagy ötödik osztályban van szükség, hanem minden egyes évfolyam esetén. Ugyanakkor a vizsgák módszertanában is jó lenne érvényesíteni a differenciálást anyanyelvi és nem anyanyelvi szintű beszélők között, azaz a vizsgakövetelmények és a vizsgatételek szintjén is differenciálni. Ez még várat magára.

3. Előrelépés

Kétségkívül történt előrelépés. Abból indulok ki, hogy az ötödik osztályos tanterv módosult azon diákok számára, akik előkészítő osztállyal kezdtek öt évvel ezelőtt. A tanterv kommunikációcentrikus, a beszélt nyelv elsajátítását helyezi előtérbe. Ez különösen fontos azon tanulók esetén, akik iskolán kívül nem találkoznak a román nyelvvel. Ahogy Kádár fogalmaz, „a kisebbségi oktatás kereteiben a román nyelv és irodalom tantárgyat az oktatás teljes tartama alatt az adott nemzeti kisebbség saját igényeihez alkalmazott tantervek és tankönyvek alapján lehet oktatni” (2016. 6.) Másrészt Tódor amellet érvel, hogy a román nyelvet sem anyanyelvi megközelítésből, sem idegen nyelvként nem lehet tanítani: „a jelenség nyelvpedagógiai megközelítése sem lehet azonos az anyanyelvi megközelítéssel, de teljes mértékben az idegen nyelvével sem, tehát egy sajátos tanulásszervezési utat jelöl, mely a nyelvi és kommunikációs igényekből és tapasztalatokból építkezve a két megközelítés (anyanyelvi és idegen nyelvi) ötvözete kell hogy legyen” (2017. 7–8.). Ez különösen igaz azon magyar ajkú tanulók esetén, akik mindennapi kommunikációjukban találkoznak a román beszélt nyelvvel, így többé-kevésbé beszélnek is a célnyelvet.

A kommunikációcentrikus oktatás hangsúlyozása mindenképp előrelépés. Ugyanakkor lényeges lenne látni, hogy amit a tanterv körvonalaz, az tényleg kommunikációalapú tankönyvet eredményez-e. A 2017–2018-as tanév kezdetén kiadott két új kommunikációorientált román nyelv és irodalom tankönyv a magyar nyelvű diákok számára valóban kevesebb hangsúlyt fektet irodalomelméleti vagy nyelvtani fogalmak elsajátítására. Ellenben ezek a tankönyvek továbbra is tartalmaznak olyan szövegeket, amelyek inkább anyanyelvi szintű diákokat céloznak meg és nem a román nyelvet második nyelvként tanuló diákokat. A tankönyvek egyes szövegeinek szókinccse nem A2-es szintű diákoknak való, hisz számos nyelvjáráshoz tartozó szót és kifejezést tartalmaznak, ami nem az alapszókinccs része, ennél fogva inkább haladó szintnek felel meg. Talán magyarázat lehet erre, hogy a pályázat kiírásától számítva igen rövid határidőn belül kellett leadni a kéziratokat a tankönyvjavaslatra, ezzel a szerzőket gátolva abban, hogy minőségi tankönyveket állítsanak össze. Ahogy Kádár (2016. 6.) is megjegyzi, „a gyakorlat tehát – mint annyiszor – nagy késésben van a törvényi lehetőségekhez képest”.

Továbbá szinte lehetetlenné vált a kortárs szerzők szövegeinek felhasználása, hisz a szerzői engedélyek megszerzése hosszabb folyamat. Ugyanakkor a kortárs szerzők szövegei valószínűleg sokkal érdekesebb olvasmányt jelentenek a mai gyermekeknek. Tódor a sok gyermek által kedvelt Harry Potter-regényeket hozza fel példaként: „ha egy adott témához éppen a Harry Potterből legtalálhatóbb egy részlet, akkor érdemes a szöveg adta lehetőségeket kihasználni román nyelven. A diákok számára ez is egy izgalmas gyakorlat lehet, hogy hogyan olvasható újra egy már ismert szövegrészlet egy másik nyelven” (Tódor 2017. 10.).

Sokat írtak az ötödik osztályosok számára kidolgozott, nem anyanyelvi szintű beszélőknek szánt tantervről, illetve az új tantervi szemléletet érvényesítő új alternatív ötödikes román nyelv és irodalom tankönyvekről a sajtóban. A www.maszol.ro hírportál 2017. július 7-én az alternatív román tankönyvek újtó jellegén túl a differenciált oktatásra mutat rá: „A tervek szerint a hatodikosok a 2018–2019-es tanévtől kaphatják meg ezt a jogot, így négy év múlva kerülhet először sor arra, hogy a nyolcadikosok differenciált tételekből vizsgázhatnak.³ Az így vizsgázó nyolcadikosok lesznek továbbá majd azok az első diákok, akik szintén differenciált tételeket kapnak az érettségien.”⁴ A *Szabadság* 2017. július 11-i számában az új alternatív román tankönyv legfontosabb vonásaként az idegennyelvyszerű szemléletét jelöli meg: „A 2017–2018-as tanévben ötödiket kezdő évfolyam lesz az első, amelyik nem csak az elemiben, hanem a középiskolában is új módszer szerint bővítheti román nyelvtudását.”⁵

A *Hargita Népe* 2017. július 12-i lapszámában⁶ az egyik tankönyvszerző nézőpontjáról olvashatunk. Kiadványát kommunikációalapú, játékos tankönyvként jellemzi, kiemelve, hogy „A szövegeket a szerző [...] a korosztály életkori sajátosságainak és fejlődési szintjének megfelelően egyszerűsítette, egyik sem haladja meg például a 450-500 szó terjedelmet, és amennyire azt a tanterv megengedi, mellőzi az archaikus kifejezéseket”. A *Csiki Hírlap* 2017. július 15-i lapszámában⁷ ugyanazon tankönyvszerzővel folytatott párbeszédet közöl, melyben a tankönyv könnyed felépítését emelte ki. A Marosvásárhelyi Rádió 2017. július 17-i adása⁸ az alternatív ötödikes román tankönyv úttörő jellegét hangsúlyozza: „A kiadvány úttörő, hiszen a magyar anyanyelvű gyerekeknek szól, akiknek az ősztől érvénybe lépő új kerettanterv szerint már nem anyanyelvi szinten kell tanulniuk a román nyelvet”.

Talán a legérdekesebb írás az alternatív tankönyvek gyakorló pedagógusok által történő véleményezését tartalmazza. A tanév megkezdése után pár nappal, 2017. szeptember 18-án jelent meg a www.maszol.ro hírportálon. A megkérdezett szaktanár a román alternatív tankönyv igencsak érdekes vetületét emeli ki: „Nagyon sok benne az erdélyi vonatkozású szöveg is, azaz leír például erdélyi falvakat, erődtemplomokat, bemutatja a jéghelet, Csíkkarcfalvát, olyan dolgokat, helyeket, amelyeket a gyerek ismerhet, ahová ellátogathat a szüleiével vagy az iskolával.”⁹

3 A témában nem annyira jártas olvasók számára megjegyzem, hogy tulajdonképpen 2021-ben lesz majd először lehetséges a román anyanyelvű tanulóknak megfogalmazott tételektől eltérő tételsor alapján vizsgázni a magyar tannyelvű osztályokban.

4 <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/83020-szt-l-alternativ-roman-tankonyvekb-l-tanulnak-az-otodikesek-4-ev-mulva-pedig-kulon-tetelekb-l-vizsgaznak> [2017. december 15.]

5 <http://szabadsag.ro/uj-roman-tankonyv-magyar-otodikeseknek> [2017. december 15.]

6 <http://hargitanepe.eu/uj-roman-tankonyv-otodik-osztalyosoknak/> [2017. december 15.]

7 <https://szekelyhon.ro/aktualis/a-magyar-gyerekeknek-szolo-uj-roman-tankonyv-szerzojvel-beszeltunk> [2017. december 15.]

8 <http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/magyar-gyerekeknek-keszult-roman-tankonyv.html> [2017. december 15.]

9 <http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/85947-melyik-roman-tankonyvb-l-tanul-otodik-es-gyermeke-kiertekeltuk-az-egyiket> [2017. december 15.]

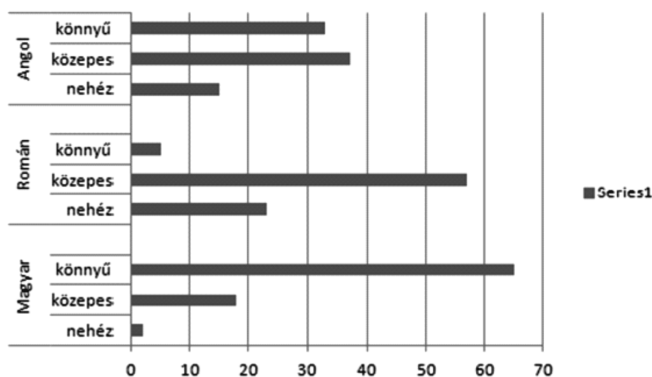
A külső nézőpontból végzett elemzésén túl igen fontos a tanároktól és tanulóktól kapott visszajelzés, hisz ezek rámutatnak a tanterv, illetve a választott tankönyv erősségeire és hiányosságaira, a jó megoldásokra és a hibákra, így alkalom nyílhat ez utóbbiak javítására. Ebből kiindulva fogalmazódott meg egy nyelvi attitűdöt vizsgáló felmérés az új tanterv bevezetése és az alternatív tankönyv, illetve a hozzá tartozó elektronikus tananyag használata kapcsán. A felhasznált kérdőívben a tankönyvelemzésnél fontosnak tartott szempontokat (lásd F. Dárdai 1999) próbáltam érvényesíteni, ugyanakkor igyekeztem szabad teret biztosítani a tesztalányok véleményének szabad kifejezésére is, ezért a kérdőíves felmérésen túl a diákokkal csoportos beszélgetést is folytattam, ezekről hangfelvétel készült. A kérdőíves felmérést 2017 szeptemberében végeztem két csíkszeredai magyar tannyelvű általános iskolában. A kérdőíveket 88 tesztalány töltötte ki a románórák keretében: 40 fiú és 45 lány (átlagéletkor: 11,2), valamint 3 szaktanár. Mindkét iskolában ugyanazt az alternatív román tankönyvet választották, így csak a Corvin gondozásában megjelent kiadványról sikerült véleményeket kérni. A Corint Kiadónál megjelent alternatív román tankönyvre egy későbbi felmérés keretében kényszerülök reflektálni.

4. Attitűdvizsgálat

4.1. Tanulói magatartás

A kérdőív első felében a tanulók különböző, iskolában tanult nyelvek iránti attitűdjét próbáltam összegezni (lásd 2. ábra). Arra kértem az ötödikeseket, hogy nyilatkozzanak a magyar-, a román- és az angolórák nehézségi fokáról. Várható módon a magyart többnyire könnyűnek (65 tanuló, azaz 76,46%) vagy közepes nehézségi fokúnak vélik (18 diák, azaz 21,17%). A román- és angolórák esetén inkább megoszlanak a vélemények. Az angolórák esetén a megkérdezett tanulók 38,82%-a könnyűnek (33 tanuló), 43,52%-a (37 diák) pedig közepes nehézségi fokúnak tartja. A románórák tekintetében még összetettebb a kép: 23 tanuló nehéznek véli (27,05%), 5 diák (5,88%) viszont könnyűnek találja. A legtöbben közepes nehézségi fokúnak gondolják (57 tesztalány, azaz 67,05%).

A kérdőív második felében a román nyelvhez, a románórákhoz való viszonyulásra próbáltam fényt deríteni. Arra a kérdésre, hogy kell-e a román nyelv a boldoguláshoz, a megkérdezett ötödikes tanulók 64,70% igennel, 9,41% nemmel válaszolt, 25,88% pedig részben egyetért, részben nem. Egy későbbi kérdésben visszaköszönt a gondolat: a tesztalányok 64,72%-a úgy gondolja, hogy román nélkül nem lehet itthon megélni, 14,11% arra szavazott, hogy román nélkül is jól lehet boldogulni, míg 20% nem tudta eldönteni.

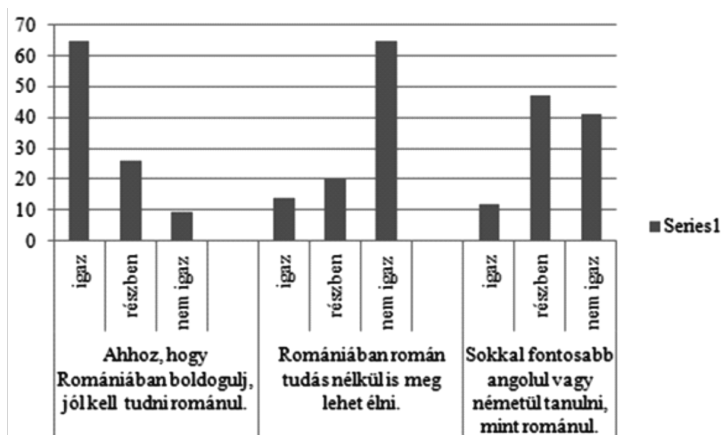


Forrás: kérdőíves felmérés adatai

2. ábra. A tesztalanyok viszonyulása a tanult nyelvekhez (n=85)

A nyelvek fontosságára is kellett reflektálniuk a megkérdezett diákoknak, amiből az derült ki, hogy 41,17% úgy gondolja, hogy a román éppolyan fontos, mint az angol vagy a német, 47,05% csak részben ért egyet, míg 11,76% az idegen nyelveket sokkal fontosabbnak ítéli, mint az állam nyelvét (lásd 3. ábra).

Azt is megkérdeztem, hogy meglátásuk szerint mennyiben hasonlít a románóra az angolórákra. A tanulók 29,41%-a azt mondja, hogy egyáltalán nem hasonlít a két nyelvóra, 67,05% szerint csak részben hasonlít, míg 3,52% nagymértékű hasonlóságot lát a román- és angolórák között. Egy következő kérdés arra vonatkozott, hogy idegen nyelvként kellene-e oktatni a román nyelvet. A diákok 32,94%-a úgy gondolja, hogy nem szükséges, 41,17% nem biztos benne, míg 25,88% úgy véli, hogy fontos lenne.

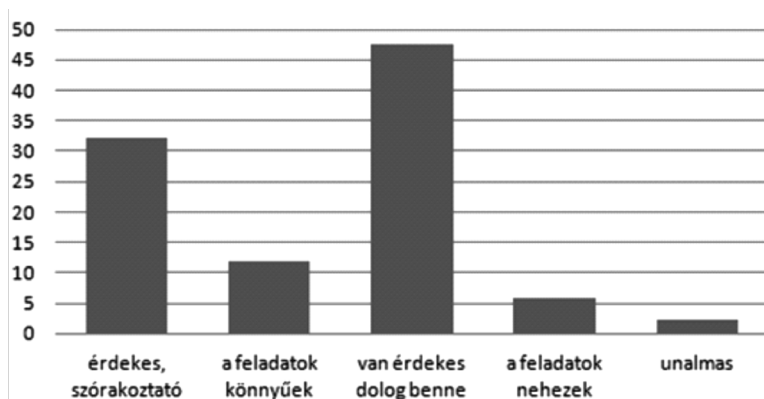


Forrás: kérdőíves felmérés adatai

3. ábra. A tesztalanyok véleménye a román nyelv fontosságáról (n=85)

Összegezve, a megkérdezett ötödikes tanulók 2/3-a a román nyelv ismeretét igen fontosnak látja, és csak egytizedük gondolja úgy, hogy a hivatalos nyelv nélkül is lehet boldogulni itthon, vagy hogy az idegen nyelvek fontosabbak, mint az állam nyelve. Érdekes módon a diákok nem feltétlenül látják jó megoldásnak a román nyelv idegen nyelvként való oktatását. Lehet, hogy azért, mert érzékelik, nem teljesen olyan idegen nyelvről van szó, mint például az angol esetében, hiszen a románt csak hallják az utcán, a televízióban vagy hivatalokban.

A tankönyvről alkotott véleményük megoszlik: van, aki érdekesnek, szórakoztatónak találja (32,31%) vagy örül, hogy a gyakorlatok, feladatok könnyűek (11,86%). A megkérdezettek 47,6%-a úgy véli, hogy van néhány érdekes dolog benne. Csupán elenyésző százalékuk érzi úgy, hogy a feladatok nehezen megoldhatóak (5,88%) vagy hogy a tankönyv unalmas (2,35%). Az adatokat a 4. ábra összegzi.



Forrás: kérdőíves felmérés adatai

4. ábra. A tesztalanyok véleménye a román tankönyvről ($n=85$)

A megoszló vélemények talán az elektronikus tananyagnak vagy az interaktív feladatoknak tudhatóak be, ugyanakkor azt is feltételezhetjük, hogy a tanév kezdetén a diákoknak még nem volt idejük alaposan megismerkedni a tankönyvvel. Arra a kérdésre, hogy mi tetszik leginkább a tankönyvben, szintén változatos válaszok születtek: egyrészt több választ is megjelölhettek, továbbá saját ötletekkel bővíthették a javasolt válaszlehetőségek listáját. Legtöbbjüknek az interaktív feladatok tetszenek a leginkább (52,94%), aztán a tankönyv témái (49,41%), a képek, illusztrációk (35,29%), a videójátékok (24,7%) és a kisfilmek (14,11%). Meglepő, hogy viszonylag kevés diák voksol a videójátékokra vagy kisfilmekre. A jelenség talán azzal magyarázható, hogy a tankönyvhöz tartozó videójátékok sok esetben túlságosan egyszerűek, nem hasonlítanak az interneten fellelhető valóságú, pörgő online játékokra, a kisfilmek pedig többnyire hangfelvétellel társított képsorozatok.

A megkérdezett diákok néhány hiányolja a román könyvből a rejtvényeket és fejtörőket (49,41%), dalokat vagy videoklipeket (38,82%), illetve képekkel, fo-

tókkal gazdagítaná a tankönyvet (27,05%). Valóban, a tinédzserek világában oly fontos szerepet játszó videoklipek teljességgel hiányoznak a Corvin-kiadványból, ugyanakkor kevés a rejtvény vagy fejtő is.

A csoportos beszélgetés során kiderült, hogy a gyerekek örülnek, hogy új tankönyvet és nem használt, esetenként szakadt tankönyvet kaptak, mint más tantárgyakból. Továbbá tetszik nekik, hogy reklámokról vagy origamiról is tanulnak románórán. A segédanyagoknak köszönhetően könnyebbnek találják a tanulást, hanganyaggal, filmmel könnyebbnek tűnnek a leckék. Pozitív dologként említették az interaktív felmérőket, amit többször végigoldva, jól fel lehet készülni, és jónak ítélik, hogy a felmérében nem kell mindent leírni. A pozitívumok ellenére a tanulók nem szeretnék, ha több időt kellene tölteniük romántanulással sem az iskolában, sem otthon. Egy másik érdekes meglátás, hogy az olvasmányokat szívesen helyettesítenék beszélgetéssel egy-egy téma kapcsán.

Összegezvén, a megkérdezett tanulók pozitívan viszonyulnak az új tankönyvhöz, különösen annak segédanyagához. Magatartásuk nagyjából pozitív a román nyelv tanulásával kapcsolatban is. Negatív attitűd nyilvánul meg részük-ről, ha huzamosabb tanulási időről, fokozottabb otthoni felkészületről, hosszú olvasmányokról vagy sok írnivalóról lenne szó.

4.2. Tanári meglátások

Jelen tanulmányban csupán három romántanár véleményét fogom összegezni, ami nemigen enged helyet általánosításra. A megkérdezett szaktanárok az új ötödikes román tankönyvről úgy gondolják, hogy nagyobb összhangban van a kor kihívásaival, mint korábbi tankönyvek. Bizonyos vonatkozásban hasonlít az idegennyelvkönyvekre, például a hang- és képanyag vagy az interaktív feladatok tekintetében. Más vonatkozásban viszont eltér azoktól, mint például a szövegválasztás vagy a feladatok fokozatossága, egymásra épülése.

Bár a tankönyv szórakoztató, érdekes és gyermekbarát, nem teljesen kommunikációközpontú, nem mindig nyújt lehetőséget a tanulóknak saját magukról, tapasztalataikról beszélni. Nem nyújt elég teret mindennapi beszédhelyzetek begyakorlására sem. Annak ellenére, hogy a benne található szövegeknek egyszerűbb a szókincse, nem teljesen veszi figyelembe a közös európai referenciakeret által leírt szinteket. Más szavakkal még mindig nehéznek mondható olyan tanulók számára, akik kizárólag az iskolában találkoznak a román nyelvvel, főleg ami az archaikus szavakat és regionalizmusokat illeti. Egy másik megfogalmazott kritika, hogy a tankönyv nem mindig veszi figyelembe a gyermekek életkori sajátosságait például egyes témák megválasztásában, továbbá szövegtípusai nem mindig autentikusak.

Annak ellenére, hogy a tanárok többnyire a tankönyv és segédanyagok tartalmára fókuszáltak véleményük kifejezésekor, az is megfogalmazódott bennük, hogy a tankönyv és a hozzá tartozó segédanyagok kivitelezése nem elég igényes:

a hangfelvételek nem elég változatosak, a videojátékok lassan indulnak el, a képek nem mindig minőségiek. Ráadásul a tankönyvekbe gazdaságossági okokból nem szabad beleírni (lehet, hogy jövőre is ugyanezen tankönyvekből kell majd tanulniuk az akkori ötödikeseknek?), ami lényegesen megnehezíti az órai tevékenységet, hisz fénymásolni vagy írni kell egy-egy feladat megoldásához.

5. Zárógondolatok

Egyértelműen előmozdulás történt a román nyelv tanítása tekintetében, ezt a tanulók attitűdje is tükrözi. Bár a tesztalanyoknak nem sok idejük volt az új tankönyvvel dolgozni a felmérés pillanatáig (ezért valószínűleg érdemes megismételni a felmérést tanév végén), különbség mutatkozik az új román tankönyv iránti attitűdben mind a diákok, mind az oktatók visszajelzésében. Nem meglepő azonban, hogy a tanulók számára fontos, attitűdjüket befolyásoló szempontok nem feltétlenül nyelvi/nyelvészeti jellegűek, ugyanakkor ezek nem feltétlenül esnek egybe a tanárok által megfogalmazott szempontokkal. Úgy tűnik, a diákoknak sokkal fontosabbak az elektronikus tananyag elemei: a hang- és képanyag, a videojátékok és online tesztek, amelyek a tankönyvhöz tartoznak. Mindezek motiválják őket a tanulásban. A szaktanárok inkább elgondolkodtak a szövegek és feladattípusok minőségén, nyelvezetén, fokozatosságán. Azonban a megjelelés, a minőségi hang- és képanyag gondolata náluk is megjelent.

Érdekes módon lényeges különbségek vehetők észre a sajtóban megjelent vélemények és a kérdőíves felmérés vagy csoportos beszélgetések során tapasztalt meglátások között, gondolok itt a kommunikációalapú tankönyvek meghirdetésére vagy az archaikus szavak vagy regionalizmusok mellőzésére. Úgy tűnik, hogy az alternatív román tankönyvekről a sajtóban kialakított pozitív kép nem igazán tükröződik a megkérdezett tanárok és diákok által megfogalmazott véleményekben. Feltételezhetően hangsúlyozottabban a mindennapi életben is fellelhető szituációkra és az archaikus és regionális jellegzetességek még szigorúbb visszاسzórítására van szükség, ahol a gyermek kommunikációs igényei valóban fontosak.

A továbbiakban egy részletesebb tankönyvelemzés, illetve az alternatív tankönyvekhez fűződő mélyebb attitűdvizsgálatra lenne szükség mind a tanulók, mind a tanárok körében. Fontos lenne mindkét alternatív tankönyv használatának attitűdjét megvizsgálni, esetleg összevetni. Továbbá szélesebb körű felmérés szükségeltetne, ami nemcsak Székelyföldön, hanem a szórványban élő tanulók attitűdjére is fényt derítene. A jelen tanulmányban bemutatott attitűdvizsgálat eléggé szűkkörű, emiatt nehéz általános következtetéseket megfogalmazni.

Szakirodalom

BARTOLF, Hedwig

2017 *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară: clasa a V-a* [Román nyelv és irodalom. Tankönyv a kisebbségi magyar tannyelvű iskolák számára. V. osztály]. Deva, Corvin. URL: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Corvin/> [2017. december 15.]

CSERNICSKÓ István

2012 *Megtanulnak-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár, PoliPrint. URL: <http://mek.oszk.hu/14700/14767/14767.pdf> [2017. december 15.]

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes

1999 Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 4. 44–53. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00026/pdf/iskolakultura_EPA00011_1999_04_044-053.pdf [2017. december 15.]

KÁDÁR Edit

2016 *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Cluj-Napoca, Institutul Pentru Studiarea Problemelor Minorităților Naționale. URL: <http://ispmn.gov.ro/uploads/WP%2062%2026-09.pdf> [2017. december 15.]

MAXIM, Andreia-Nicoleta–KIBÉDI NEMES, Ildikó–MILITAR, Andrea–BĂRBOS, Liliana Cecilia

2017 *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară: clasa a V-a* [Romanian language and literature. Schoolbook for schools teaching in Hungarian. Fifth grade]. Bucharest, Corint. URL: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20scolile%20si%20sectiile%20cu%20predare%20in%20limba%20maghiara/Corint/> [2017. december 15.]

TANKÓ, József

2016 *Strategii de diminuare a barierelor lingvistice în analiza și interpretarea textelor literare. Studiu de caz: liceele cu predare în limba maghiară din Miercurea-Ciuc* [Stratégiák a nyelvi akadályok leküzdésére az irodalmi szövegelemzés és -értelmezés kontextusában. Esettanulmány: a csíkszeredai magyar tannyelvű középiskolák helyzete]. I. fokozati tudományos és módszertani dolgozat. Bukaresti Egyetem.

TÓDOR Erika-Mária

2017 A magyar tannyelvű iskolák számára készült új román nyelv és irodalom tanterv: kihívás és lehetőség. *Magiszter* 3. 5–14. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/Magiszter_2017_3_pp_5-14.pdf [2017. december 15.]

Elektronikus formában elérhető cikkek, tanulmányok

(A letöltések ideje: 2017. december 15.)

<http://szabadsag.ro/-/uj-roman-tankonyv-magyar-otodikeseknek>

<https://szekelyhon.ro/>

aktualis/a-magyar-gyerekeknek-szolo-uj-roman-tankonyv-szerzojevel-beszeltunk

<http://hargitanepe.eu/uj-roman-tankonyv-otodik-osztalyosoknak/>

<http://marosvasarhelyiradio.ro/hirek/magyar-gyerekeknek-keszult-roman-tankonyv.html>

<http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/76654-lesz-felkeszult-tanar-es-jo-tankonyv-az-alternativ-roman-tantervhez>

<http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/85947-melyik-roman-tankonyvb-l-tanul-otodikes-gyermeke-kiertekeltuk-az-egyiket>

<http://www.maszol.ro/index.php/tarsadalom/83020-szt-l-alternativ-roman-tankonyvekb-l-tanulnak-az-otodikesek-4-ev-mulva-pedig-kulon-tetelekb-l-vizsgaznak>

ABSTRACTS

II. Volume: Spaces of Linguistic Use and Linguistic Diversity

Ágnes HÁMORI

“IT’S GOOD, TAVEN BAKTALI!” VISUALITY OF AN ORAL CULTURE: THE PRESENCE OF GIPSY LANGUAGE IN THE SEMIOTIC LANDSCAPE OF YOUTUBE

The study investigates the use of Romani (Gipsy) language in YouTube in an expanded multimodal linguistic landscape approach. The study is based on the analysis of appr. 100 YouTube pages (50 Gipsy songs and 50 videos of Gipsy family events as weddings, birthday parties, etc. from Hungary), involving both the uploaded videos and the comments. The analysis brings out that Romani language is present on YouTube, it is being actively used by users both in uploaded videos and in comments, and it can fulfil different functions as a tool of communication or as a symbol of Gipsy culture, as the sign of ethnic identity or of respectful attitude. The Romani language is generally accompanied by the use of Hungarian in a bilingual setting; in the comments, also other languages appear, creating a super diverse translanguaging space. Besides language use, also signs of other modalities – music, pictures of automobiles, clothes or foods, dance, emoticons – have often been used to represent different meanings. Through these multimodal communicative practices, YouTube turned into a multimodal, multilingual-multicultural semiotic landscape where users actively and creatively communicate complex meanings in connection with Romani language and culture, too.

Anita MÁRKU

HUNGARIANS IN TRANSCARPATHIA AND THE WORLD OF MEMES

The spread of Internet-based communication and other forms of technology-mediated linguistic practices has had a significant impact not only on formerly preferred modes of interaction within the Transcarpathian Hungarian community but also on the concepts of private and public communication.

The aim of the paper is to obtain a deep insight into the nature and functions of the Internet memes of Hungarians in Transcarpathia on the social networks, focusing on the peculiarities of language use and the presence of contact phenomena in the memes and the actual as well as the potential impact these

have on Hungarian language maintenance, the increase of language creativity, identity constructions, and reflection of the political and social activities.

Etelka TÓTH

THE WEBSITE AS A LINGUISTIC LANDSCAPE

The study examines the appearance and information content of websites in the neighbouring countries of Hungary and in connection with this the accessibility of Hungarian language and the visibility of websites. It seeks an answer to how communities show their togetherness with linguistic (text) and typographical (pictures) signs and what image they present of themselves to the Hungarian-speaking community.

Réka VITÁLYOS-BARTALIS

AN INTROSPECTION IN THE LINGUISTIC CYBERSCAPE OF MINORITY SCHOOLS IN ROMANIA

The present paper aims to discuss the virtual linguistic landscape of Hungarian, Serbian, Slovak, and German minority schools in Romania. The research set out to analyse the multilingual traits of each school's website by using the criteria of the website analysis and the theory of general linguistic landscape and the theory of schoolscape and cyberscape, as well. The paper focuses on the following research questions: What languages are displayed on the official website of the schools?; To what extent are these websites multilingual?; What role does each language play? The analysis will provide a general picture of the linguistic cyberscapes of the above mentioned schools and will discuss the roles of each language (minority language, state language, and foreign languages) in the construction of these virtual landscapes. Finally, the paper offers a comparative analysis of all the investigated school websites.

Timea MOLNÁR

SOCIOLINGUISTIC PRACTICES OF THE HUNGARIAN COMMUNITY IN THE GREATER TORONTO AREA

The present study focuses on the Canadian Hungarian community in the Greater Toronto Area providing a macro sociolinguistic analysis of their language use. First, in order to describe the language contact situation, a brief outline of the historical and demographic data is presented as well as an account of the institutions that play an important role in the preservation of Hungarian as a heritage language in Canada. Second, a more in-depth analysis of the Hungarian community is given based on a sociolinguistic questionnaire developed for the study of Hungarian spoken in the various countries in the Carpathian Basin.

The subjects come from Ontario, the province with the largest Hungarian population, and cover three generations, thus providing an opportunity for a cross-generational analysis. The paper focuses on six topics: (1) national identity, (2) mother tongue, (3) locus of acquisition of Hungarian, (4) choice of language based on interlocutors, (5) choice of language in the private spheres, and (6) choice of language in the public spheres. The results show that in spite of the community members' desire to maintain the heritage language, a shift towards the majority language can be observed through loss of domains of heritage language use among second- and third-generation speakers.

Krisztina BARTHA

ASPECTS OF SPEECH PRODUCTION AT BILINGUAL PRIMARY SCHOOL CHILDREN

In a bilingual environment, two languages have effects on the child from the beginning or at a very early stage. Where parents have different mother tongues, they use both of them with the child, and so s/he becomes bilingual at an early age. Those children who learn a second language from early childhood at school or in kindergarten will also become bilingual at an early stage of life.

The aim of the research is to gather information about the spontaneous speech of bilingual primary school children in Oradea and to explore the age-specific features thereof. My hypotheses are as follows: 1) There are measurable differences within the age-groups and the groups of different types of bilingualism. 2) Silence and hesitation will be the most common phenomenon of speech blockage. With age, speech errors will become more diversified. 3) In every age-group, Hungarian pupils studying in a Hungarian-language class are more likely to experience less speech errors and blockages.

Testing was done with 90 students. In one of the groups, there were children from Hungarian families who studied in Hungarian classes, in another group, there were children who came from a mixed Hungarian and Romanian family, and in the third group there were children from Hungarian families who went to a Romanian school. In each group, there were 30 children. Pupils were asked to speak about a vacation experience. There was no time limit. In the texts of the children, I examined speaking time and the phenomena of speech blockage.

There were measurable differences in speech length and speech errors among age-groups, but there was no significant difference between the different bilingual groups.

Ella Emilia KELEMEN

CODESWITCHING AND ITS IMPLICATIONS IN THE SPEECH OF BILINGUAL PEOPLE IN UDVARHELY

The current article belongs to bilingual studies and discusses the available communication possibilities of some Hungarian speakers when using the Romanian language, targeting the phenomenon of codeswitching. At first, a theoretical basis is presented within the limits allowed by the article. The methods used in the conducted research are those of interviews and observations, the number of subjects being quite small. As a consequence, the research is not representative but rather informational, based on which some observations could be made regarding the appearance and the cause of linguistic codeswitching. It has been noticed that codeswitching has got a specific behavioural-emotional component, and certain communication-related intentions connect to one of the languages consistently.

Angelika GÁL–István KOZMÁCS

A STUDY OF HUNGARIAN LANGUAGE USE IN HIGH SCHOOLS IN SLOVAKIA

One of the sociolinguistic investigations into Slovakian Hungarian language use, István Lanstyák's and Gizella Szabó Mihály's book *Magyar nyelvhasználat – iskola – kétnyelvűség* [Hungarian language use, schools, and bilingualism] was published in 1997 and investigated similarities and differences of Hungarian language use in Hungary vs in Slovakia on the basis of the authors' questionnaire-based study carried out between 1991 and 1993 in schools in Slovakia and in Hungary.

The present paper reports on a study carried out in order to gain insight into the changes of recent years, namely to see whether Slovakian Hungarian language use has undergone changes as compared to 25 years ago and whether there are morphological, lexicological, and syntactic differences between this and the language use of Hungarians from Hungary.

The processed data is only part of the entire database, and the digitization of the questionnaires is being carried out right now. The examples discussed and the results of the test sentences show only a small fraction of the 106 questions and tasks of the Slovakian questionnaire (96 questions and tasks were used in the Hungarian version). It is my goal to provide an insight into the detailed characteristics of the current Slovakian Hungarian language once the comparisons with the earlier study are made possible following the processing and evaluation of the entire database.

Boróka Emese SALAMON

LANGUAGE OF THE LAW AND LANGUAGE RIGHTS

The project, entitled Language of the Law and Language Rights, presents a thorough study of legal translation, concerning Romanian and Hungarian languages and analyses the linguistic rights of the Hungarian minority in Romania both from the perspective of regulation and practice. The analysis includes certain widespread forms, in Hungarian both as target language and source language in order to observe the differences from the perspective of corpus linguistics, followed by a theoretical approach to Hungarian legal language in Romania.

Ildikó SCHMIDT

INTEGRATION OF IMMIGRANT CHILDREN INTO THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF THE HOST SCHOOL

The successful integration of immigrant children into the public education system largely depends, on the one hand, on the students' ability to get the most out of their skills in the course of learning the language, progressing in their subjects, and building their social network, and, on the other hand, on the ability of the school – functioning among many other things as the host community – to accept and support them. Based on the findings of the NyelvEsély project and the case study project of my doctoral dissertation, the present study underlines the significance of social networks, as schools, due to their institutional nature, are the most important environment of children's social integration. In terms of social influence, the community of the school can be divided into two groups: teachers and other school staff, and students. Interviews with the members of the two groups clearly show certain thematic categories which strongly influence the relationship between immigrant students and the host community, revealing a complementary nature in some cases and causality in others. In addition to the above-mentioned thematic categories, the study also identifies the points of the integration process where supportive programmes could be added to the system at an institutional level to promote a more supportive and inclusive educational system.

István JÁNK

HOW DOES THE LINGUISTIC DISCRIMINATION INFLUENCE THE EVALUATION OF HUNGARIAN TEACHERS (TRAINEES) IN SLOVAKIA AND HUNGARY?

Many factors distort teachers' assessment and evaluation of students in the process of education. These distorting factors include the phenomenon where teachers stigmatize the varieties students bring from home, and, according to my hypothesis, during educational assessment, students' performance is judged against this variety even in cases where factual knowledge is to be measured. Therefore, in my research, I examine the extent to which students' vernaculars influence the validity of the evaluation and teachers' attitudes in situations when teachers intend to measure the students' factual knowledge in oral production. However, traditional research methods are inadequate for this measure – consequently, a partially new approach is required.

The method requires teachers to evaluate, based on various factors, the oral test versions of six short teaching material parts. The questions may be divided into two main groups: those related to the actual test performance and to students' personalities. The answers vary along three dimensions: (1) standardization (standard or non-standard), (2) code (restricted or elaborated), and (3) information content (100% or 60%).

In this paper, I introduce this method briefly and the methodological consequences of the pilot study and also the partial results of the currently running research that uses this method.

Enikő BIRÓ

LANGUAGE TEACHING, IDEOLOGIES AND BELIEFS RELATED TO IT – ANALYSIS OF THE LINGUISTIC SCHOOLSCAPES OF HUNGARIAN SCHOOLS IN THE SZEKLER REGION

Learning languages in schools receives a great amount of criticism. This is especially true regarding learning Romanian, the state language, by the Hungarian minority in Romania. In a minority setting, there are many factors involved in the process of successful language learning, namely the curricula, language ideologies, and language learning beliefs. The present research investigates the relationships between language teaching, language teaching ideologies, and teachers' beliefs within the linguistic landscape of Hungarian medium and Romanian-Hungarian mixed medium schools in three towns in the central part of Romania, Covasna County, collecting qualitative data through interviews with language teachers and photo taking. In this study, the examination of schoolscape element varieties and of their reflection of language ideologies through the different examples of teaching languages has been the main aim. Schoolscapes

outline a multilingual environment (Hungarian–Romanian–English) which has been building up lately. One important outcome of this study is the demonstration of different language ideologies and language policies present in schoolscales. The study also presents the role of these schoolscales in the successful process of learning languages.

Zsuzsanna DÉGI

NEW TRENDS AND ORIENTATIONS IN LANGUAGE TEACHING

Globalization, technological development as well as international mobility and communication have enhanced work and research on multilingualism. Multilingualism has also spread in the field of education – numerous school curricula include the teaching of four–five languages or even more.

In the last 15 years, more and more studies concerning education and/or language learning adopt a social approach, paying more attention to the linguistic needs of students, their language behaviour and practices, and the language environment in which the teaching/learning process is taking place. From such perspective, language is considered as a resource, wherefore the ultimate goal of language teaching is not the perfect acquirement of one or more languages but the development of such a linguistic repertoire where each language has its own place and role (CE 2001: 5).

Researchers dealing with the so-called holistic multilingual education are interested in new language teaching methodologies through which language boundaries become blurred and softened, such as „translanguaging” (Portolés & Martí 2017), the study of cognates and false friends in vocabulary teaching (Carlo et al. 2004, Genoz & Gorter 2011, Otwinowska 2016), or the development of metalinguistic awareness (Genoz & Gorter 2011, 2015).

The present study aims to present briefly the above mentioned approaches to language teaching as well as the results of interviews carried out with high school English teachers concerning their classroom language use.

Ágnes TÁPAINÉ BALLA–Beatrix BAJNÓCZI

LANGUAGE PROFICIENCY AND LANGUAGE LEARNING BACKGROUND OF FIRST-YEAR ENGLISH MAJOR STUDENTS

As instructors of the Department of English Language Teacher Education and Applied Linguistics at the University of Szeged, we have been keeping track of the language proficiency of students entering the English and American Studies, and more recently that of the English teacher trainees. In the past years, our own observations have been supplemented with placement tests as well as questionnaires aiming at surveying the students’ language learning background. We have been applying these in an attempt to gain accurate information on what

prior language knowledge our students have and what plans and expectations they arrive with at the start of their tertiary studies. In our former publications, we described our students' real language proficiency as well as their own conception of their proficiency level (T. Balla-Bajnóczi 2015, Bajnóczi-T. Balla 2015). As a starting point for the present publication, we have mapped such background information, which we believe to be of major importance from the perspective of the language proficiency and language learning strategies of our students (T. Balla-Bajnóczi 2017 [in press]). The students' answers provided us with information about their motivation to engage in English studies, their self-assessment, and how they view their own role and responsibility in developing their language proficiency in English. We have asked the same questions from our colleagues teaching first graders on a regular basis. Their answers are informative of the differences between the instructors' expectations and the students' background in reality.

Tünde NAGY

**NEGATIVE TRANSFER IN THE ACQUISITION OF THE PRESENT PERFECT
BY HUNGARIAN-ROMANIAN BILINGUALS**

The paper presents the difficulties encountered by Hungarian-Romanian bilinguals while studying the uses of the present perfect and also tries to come up with a methodology that is suitable for teaching them this tense-aspectual form. Taking into consideration the fact that one and the same verb form can have different aspectual values in Hungarian (perfect, perfective, and imperfective) depending on segmental and super-segmental features (like the use of preverbs, the presence of definite or indefinite article, and also other factors such as word order, focus, and stress), and in Romanian perfectul compus can have both narrative and perfect values, Hungarian-Romanian bilinguals are faced with a negative linguistic transfer. After briefly presenting the characteristics of the English, Hungarian, and Romanian aspectual systems, the paper presents the results of a questionnaire regarding the uses of the present perfect, filled out by students of Sapientia University, Miercurea Ciuc. The paper reinforces the idea that when teaching the present perfect it is important to consider not only linguistic aspects but non-linguistic elements as well such as motivation.

Györgyi ZS. SEJTÉS

**THE ELEMENTS OF LINGUISTIC AND METALINGUISTIC AWARENESS
IN THE PROCESS OF DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS**

Linguistic awareness is an indispensable condition in the acquisition of reading and understanding texts. It is a task of institutionalized mother tongue education to familiarize students with the linguistic structure and develop

reading and text production competence. Knowledge of language and its use should go hand in hand during the process of development. This hand-in-hand process works especially well with the age-group of 13- to 14-year-old students, who have already started developing abstract-logical thinking and can become capable of consciously applying their metalinguistic knowledge. The purpose of this paper is to present the readers with an action research project which compares the reading comprehension results of a given class in the national competence survey with their test results measuring their metalinguistic knowledge of the notion of text. The question addressed is whether there is a correlation between their level of text comprehension and their text linguistic knowledge. Our hypothesis is that students who perform well in text comprehension have a more elaborate notion of text. We also examine what metalinguistic knowledge helps the more successful students perform better than the others and incorporate that knowledge into their future development.

Enikő TANKÓ

**ANALYSIS OF LANGUAGE ATTITUDES IN TWO HUNGARIAN
ELEMENTARY SCHOOLS FROM MIERCUREA CIUC FROM THE
PERSPECTIVE OF THE NEW ROMANIAN SCHOOL BOOKS IN THE FIFTH
GRADE**

In the reform of the educational system, the Romanian language and literature curriculum for the schools where the teaching language is Hungarian proposes a new perspective: education based on communication. Earlier differences between native and non-native speakers have not been considered; and the main goal has been offering mainly knowledge connected to literary analysis and grammar issues. Presently, the authors of the two alternative Romanian language and literature school books written for non-native speakers of Romanian in the fifth grade aim at developing communicational skills and understanding of spoken linguistic production. In the present paper, I propose an analysis of the linguistic attitude of fifth-grader learners in two elementary schools in Miercurea Ciuc (Csíkszereda) where the working language is Hungarian, with respect to the new Romanian language and literature curriculum and the introduction of the alternative Romanian school books written for non-native speakers of Romanian.

REZUMATE

Volumul II. Spații ale uzului limbii și diversitate lingvistică

Ágnes HÁMORI

„E BINE, TAVEN BAKTALI!” VIZUALIZAREA UNEI CULTURI ORALE: UTILIZAREA LIMBII ROMANI ÎN SPAȚIUL VIRTUAL AL FACEBOOK-ULUI

Lucrarea de față tratează apariția pe YouTube, a limbii țigănești (în special romani din cadrul acesteia) dintr-o abordare extinsă, multimodală de peisaj lingvistic. În cadrul cercetării s-au analizat 100 de pagini YouTube (50 de melodii și 50 de evenimente familiale țigănești din Ungaria), examinându-se atât conținuturile publicate, cât și comentariile adăugate. Se stabilește că limba romani este prezentă pe YouTube atât în conținuturi, cât și în comentarii, se caracterizează prin utilizare activă din mai multe puncte de vedere: poate fi instrument al comunicării, dar și semnalul identității etnice, al culturii romane sau al comportamentului respectuos. Limba romani apare de obicei în configurație bilingvă, alături de limba maghiară sau alternativ cu aceasta, însă pe lângă limbile amintite apar și altele, formându-se astfel un spațiu translingvistic de o diversitate superioară. Alături de limbile amintite, s-a înregistrat rolul de semnificativ al unor elemente de altă modalitate, cum ar fi muzica, imagini ale mașinilor, bucatelor, hainelor, dansul, emoticoane etc., care au contribuit, alături de planul lingvistic, la reprezentarea diferitelor sensuri. Astfel, s-a format un peisaj semiotic deosebit de complex, multimodal, multilingv și multicultural pe YouTube, care atestă faptul că din partea utilizatorilor există o preocupare activă și creativă de alcătuire de sens în ceea ce privește limba și cultura romani.

Anita MÁRKU

MAGHIARA DIN REGIUNEA TRANSCARPATIA ÎN LUMEA VIRTUALĂ

Odată cu apariția internetului s-au deschis noi spații de utilizare a limbii. Ca o consecință a multimodalității, modurile de comunicare formală și informală s-au schimbat semnificativ și în cadrul utilizatorilor din Transcarpatia.

Lucrarea de față oferă o trecere în revistă a naturii și funcțiilor meme-urilor folosite pe rețelele de socializare de către utilizatorii din Transcarpatia. În cadrul prezentei lucrări mă concentrez asupra fenomenelor bilingve în cadrul imaginilor-text, respectiv asupra rolului meme-urilor în construirea identității,

ca moduri de exprimare a creativității lingvistice și a reacțiilor la evenimentele socio-politice.

Etelka TÓTH

PAGINA WEB CA PEISAJ LINGVISTIC VIRTUAL

Lucrarea de față examinează interfața, conținutul informațional și legat de acesta, utilizarea accesibilă a limbii, respectiv vizibilitatea paginilor web ale calităților de peste hotare. Se cercetează modalitățile de exprimare a coeziunii comunităților prin semne lingvistice (texte) și tipografice (imagini), respectiv din punctul de vedere al creării imaginii, amprenta lăsată pentru comunitatea vorbitoare de limbă maghiară.

Réka VITÁLYOS-BARTALIS

INTROSPECTIVĂ ÎN PEISAJUL LINGVISTIC VIRTUAL AL UNOR ȘCOLI MINORITARE DIN ROMÂNIA

Acest studiu are scopul de a prezenta peisajul lingvistic virtual al școlilor cu predare în limbile minorităților maghiare, sârbe, slovace și germane din România. Cercetarea se concentrează pe analiza trăsăturilor multilingve din spațiul virtual lingvistic al fiecărei școli, folosind criteriile analizei de website-uri, teoria peisajului lingvistic și a peisajului lingvistic școlar, respectiv teoria peisajului lingvistic virtual. Acest studiu caută răspunsuri la următoarele întrebări: Ce fel de limbi sunt afișate pe site-urile oficiale ale școlilor? În ce măsură sunt aceste site-uri multilingve? Ce rol joacă fiecare limbă afișată? Analiza va oferi o imagine generală asupra peisajului lingvistic virtual al școlilor menționate mai sus, determinând rolul fiecărei limbi (limbă minoritară, limbă de stat și limbi străine) în construirea acestor peisaje virtuale. Nu în ultimul rând, lucrarea va oferi o analiză comparativă a tuturor site-urilor școlare investigate.

Timea MOLNÁR

PRACTICILE SOCIO-LINGVISTICE ALE COMUNITĂȚII MAGHIARE ÎN REGIUNEA TORONTO

Lucrarea de față are ca scop prezentarea manifestărilor lingvistice ale comunității maghiaro-canadiene din împrejurimile orașului Toronto. După o scurtă introducere istorică și demografică, respectiv după prezentarea unor instituții culturale destinate să asigure păstrarea limbii maghiare, urmează o analiză macro-sociolingvistică detaliată. Potrivit datelor statistice, cei mai mulți maghiari trăiesc în Ontario, și anume în Toronto și împrejurimi, astfel cercetarea se concentrează asupra acestei comunități. Subiecții provin din trei generații, dând astfel posibilitatea de a elabora o analiză care transcede generațiile respective. Stu-

diul se referă la cele șase probleme majore ale unui chestionar sociolingvistic: 1. identitate națională, 2. limbă maternă, 3. sursele de însușire a limbii maghiare, 4. utilizarea limbii cu un partener, 5. utilizarea limbii în sfera privată, respectiv, 6. utilizarea limbii în sfera publică. Rezultatele arată că în ciuda eforturilor de păstrare a limbii maghiare, se înregistrează o retracție a domeniului limbii maghiare, respectiv trecerea treptată la limba majoritară în cazul vorbitorilor de a doua și de a treia generație.

Krisztina BARTHA

UNELE ASPECTE ALE VORBIRII SPONTANE LA ȘCOLARII MICI BILINGVI

Într-un mediu bilingv limbile din jur au efect asupra copilului de la începutul vieții sale. Într-o familie unde cei doi părinți vorbesc diferite limbi, copilul devine devreme bilingv. Copiii care în instituțiile de învățământ învață o a doua limbă, pot deveni foarte devreme și ei bilingvi.

Scopul cercetării este să cunoaștem caracteristicile discursului oral al copiilor bilingvi din școala primară din Oradea la diferite vârste.

Ipotezele sunt următoarele: 1. Procesele de vorbire diferă la copiii proveniți din diferite tipuri de bilingvism și aceste procese diferă și la diferitele grupuri de vârstă. 2. Pauza și ezitarea vor fi fenomenele cel mai frecvente ale blocajelor de vorbire, cu vârsta aceste blocaje vor fi de mai multe feluri. 3. Elevii maghiari care studiază în clasa maghiară în toate grupele de vârstă au mai puține întreruperi în procesul de vorbire ca celelalte grupe.

Testarea a fost aplicată la 90 de elevi în trei grupe. În prima grupă de 30 de copii au fost elevii care provin din familie maghiară și urmează studiile în limba maghiară, a doua grupă tot cu 30 de persoane constă din elevi care provin din familie maghiară-română și frecventează școala în limba maghiară. Ultima grupă s-a compus din copii care provin din familii maghiare, dar studiază în clasă cu limba de predare română. Metoda de cercetare a fost cea a producției spontane de vorbire. Elevii au povestit o experiență de vacanță. În textele copiilor am examinat timpul de vorbire și fenomenele de blocaj, de întreruperi.

Lungimile textelor produse și diferențele în blocajele vorbirii au fost măsurabile în rândul grupurilor de vârstă, însă nu a existat o diferență semnificativă între grupurile de bilingvism.

Ella Emilia KELEMEN

SCHIMBAREA CODULUI LINGVISTIC ȘI IMPLICAȚIILE ACESTEIA ÎN VORBIREA SUBIECȚILOR BILINGVI DIN ODORHEIU SECUIESC

Prezentul articol se situează în domeniul cercetărilor de bilingvism și urmărește disponibilitățile de comunicare ale unor vorbitori maghiari în limba română, vizând fenomenul schimbării de cod. La început se creează o bază teoretică

în limitele date de articol. În cercetarea efectuată s-a folosit metoda interviului și cea a observației, numărul de subiecți fiind unul redus, cercetarea nu este una reprezentativă, ci mai mult orientativă, pe baza căreia s-au putut face însă unele sesizări privind apariția și cauzele schimbării de cod lingvistic. S-a remarcat faptul că schimbarea de cod lingvistic are o componentă atitudinal-emoțională definitorie, iar anumite intenții comunicaționale se leagă de una dintre limbi, în mod consecvent.

Angelika GÁL–István KOZMÁCS
**ANALIZA LIMBII MAGHIARE UTILIZATE ÎN SLOVACIA
LA NIVELUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI LICEAL**

În ceea ce privește cercetările sociolingvistice referitoare la limba maghiară utilizată în Slovacia, rezultatele cercetării, demarate de István Lanstyák și Gizella Szabó Mihály, privind examinarea similarităților și a diferențelor regimului lingvistic din Ungaria și din Slovacia între 1991 și 1993 în diferite școli din cele două țări, au apărut în 1997 în volumul Regimul lingvistic al limbii maghiare – școală – bilingvism.

Lucrarea de față își propune prezentarea rezultatelor parțiale ale unei cercetări realizate în vederea obținerii unor date despre schimbările perioadei trecute, și anume dacă s-a schimbat regimul lingvistic maghiar în Slovacia față de situația de acum 25 de ani, respectiv analiza particularităților utilizării limbii în condiții minoritare, și anume dacă se înregistrează diferențe la nivel morfologic, lexicologic și sintactic față de limba utilizată de vorbitorii din Ungaria.

Datele prelucrate reprezintă doar o parte a întregii baze de date, digitalizarea chestionarelor având loc și în momentul de față. Exemplele prezentate reprezintă, de asemenea, doar o parte a chestionarului alcătuit din 106 de întrebări și sarcini, completat în Slovacia (cel completat în Ungaria are 96 de întrebări/sarcini). Obiectivul nostru este ca după prelucrarea integrală a bazei de date și evaluarea rezultatelor prin comparația datelor cu cele obținute în cadrul cercetării anterioare, să avem o imagine de ansamblu asupra particularităților regimului lingvistic al limbii maghiare în Slovacia.

Boróka Emese SALAMON
LIMBAJUL JURIDIC ȘI DREPTURILE LINGVISTICE

Lucrarea de față, intitulată „Limba juridică și drepturile lingvistice” are ca scop realizarea unui studiu aprofundat al domeniului traducerii juridice din prisma limbilor implicate, cea română și maghiară, respectiv de a analiza drepturile lingvistice ale minorităților în România, atât din punctul de vedere al reglementării cât și din cel al aplicării. Studiul include și prezentarea a două formulare frecvent folosite de populație din perspectiva limbii maghiare ca limbă sursă și

ca limbă țintă, dar și a limbajului juridic maghiar din România, caracteristicile acestuia, modul de formare și factorii care îl influențează.

Ildikó SCHMIDT

INTEGRAREA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT PUBLIC AL MIGRANȚILOR MINORI DIN PUNCTUL DE VEDERE AL ȘCOLII

Integrarea cu succes a copiilor imigranți în educația publică depinde, pe de o parte, de utilizarea eficientă a propriilor abilități atât pe parcursul însușirii limbii și a materiilor de specialitate, cât și în formarea relațiilor sociale, iar pe de altă parte de capacitatea școlii, ca și comunitate-gazdă, de a se prezenta ca un mediu de acceptare și de sprijin. În cadrul acestui studiu, voi prezenta rezultatele cercetării aferente disertației mele de doctorat și legate de proiectul NyelvEsély (Șansă și Limbă), pe baza cărora voi sublinia importanța relațiilor sociale, datorită rolului integrator social al școlii, ca instituție. Din punctul de vedere al spațiului social, comunitatea unei școli poate fi împărțită în două mari categorii: pedagogi și personalul școlii, respectiv elevi. Interviuurile realizate în cadrul celor două grupuri au creionat categorii tematice specifice care influențează în mod semnificativ concepțiile comunității-gazdă și cele ale imigranților: în ceea ce privește unele categorii tematice, aceștia se află într-o relație complementară, iar referitor la altele se poate descoperi raportul de cauzalitate între ele. Alături de categoriile tematice amintite, în cadrul lucrării de față voi prezenta punctele integrării în cadrul educației publice la nivel instituțional, unde se pot introduce programe de sprijin, care contribuie la o educație mai acceptantă și mai primitoare.

István JÁNK

CUM INFLUENȚEAZĂ DISCRIMINAREA LINGVISTICĂ EVALUAREA PROFESORILOR ȘI A VIITORILOR PROFESORI ÎN UNGARIA ȘI SLOVACIA?

În practica pedagogică, activitatea de evaluare este influențată și distorsionată de o serie de factori, printre care se numără și cazul în care profesorul formulează judecăți referitoare la performanța elevului pe baza dialectului, a limbii utilizate de elev, în loc de cunoștințele reale ale acestuia.

Tocmai din această cauză, mi-am propus, ca în cadrul prezentei lucrări să răspund la întrebările: în ce măsură este caracteristică această situație, cum discriminează un profesor și cât de caracteristic este discriminarea lingvistică în practică. Întrucât măsurarea acestui fenomen nu se poate realiza cu instrumentele metodologice clasice, în cadrul cercetării am utilizat o metodă nouă, specială, diferită de cele folosite până acum.

Metoda constă în faptul că profesorii trebuie să evalueze prin notare variantele mai multor secțiuni de lecții redată sub forma răspunsului oral, respectiv

să formuleze opinii despre afirmațiile legate de răspuns, care se organizează sub trei dimensiuni: 1. standardizare (limbaj standard sau nu); 2. cod/modul de utilizare a limbii (restrâns sau extins); 3. Conținut informațional (100% sau 60%).

În lucrarea de față voi prezenta rezultatele inițiale ale cercetării efectuate cu metoda descrisă, respectiv câteva dintre rezultatele parțiale ale cercetării care se desfășoară și în prezent.

Enikő BIRÓ

PROGRAME, IDEOLOGII ALE PREDĂRII LIMBILOR ȘI CONCEPȚII LEGATE DE ACEASTA – ANALIZA PEISAJULUI LINGVISTIC ÎN ȘCOLILE CU PREDARE ÎN LIMBA MAGHIARĂ DIN SECUIME

Învățarea limbilor în mediul academic e un proces controversat. Acest lucru este valabil mai ales în ceea ce privește învățarea limbii române, limba ambientală, de către minoritatea maghiară din România. Există mulți factori implicați în procesul de învățare a unei limbi și anume programele școlare, ideologiile lingvistice și convingerile de învățare a limbilor străine. Cercetarea de față investighează relațiile dintre programele de învățământ, ideologiile de predare a limbilor străine și convingerile profesorilor în școlile cu limba de predare maghiară și mixte (română-maghiară) în trei orașe din județul Covasna. În acest studiu, scopul principal a fost examinarea peisajul lingvistic școlar și descrierea ideologiilor lingvistice pentru că înscripțiile, elementele vizuale ale peisajului lingvistic școlar pot dezvălui multe despre învățarea limbilor. Configurația peisajului lingvistic reprezintă materializarea ideologiilor lingvistice și a convingerilor de învățare a limbilor române și străine. Școala prezintă, în special în ultima vreme, un mediu multilingv (limba maghiară-română-engleză). Studiul de față prezintă, de asemenea, rolul peisajelor lingvistice în procesul de învățare a limbilor străine.

Zsuzsanna DÉGI

NOI TENDINȚE ȘI ORIENTĂRI ÎN PREDAREA LIMBILOR

Globalizarea, progresul rapid al tehnologiei, mobilitatea internațională, lumea virtuală și comunicarea rapidă au sporit cercetările legate de multilingvism. Multilingvismul este prezent și în educație – tot mai multe școli oferă predarea a patru-cinci, sau chiar mai multor limbi.

În ultimii 15 ani cercetările legate de predarea-învățarea limbilor au trecut de la o abordare cognitivă la o abordare socială unde se pune mai mult accent pe nevoile lingvistice ale elevilor, pe practicile de comunicare și pe mediul socio-lingvistic în care învățarea limbii are loc. În această abordare limba se consideră o resursă de comunicare, astfel scopul învățării unei limbi nu este achiziția perfectă a limbii, ci dezvoltarea unui repertoriu lingvistic în care fiecare limbă în parte își are propriul rol și arie de folosință (CE 2001. 5.).

Cercetătorii preocupați de educația holistică multilingvă se ocupă de noi metode de predare ale limbii prin care granițele dintre limbi se atenuază și predarea limbii se bazează pe metode comparative între limbi sau folosirea unor limbi deja vorbite/învățate pentru învățarea altor limbi: translingvismul (Portolés–Martí 2017), îmbogățirea vocabularului prin evidențierea unor cuvinte înrudite sau a falșilor prieteni (Carlo et al. 2004; Cenoz–Gorter 2011), dezvoltarea conștiinței metalingvistice (Cenoz–Gorter 2011, 2015).

Ágnes TÁPAINÉ BALLA–Beatrix BAJNÓCZI
**NIVELUL LINGVISTIC AL STUDENȚILOR DIN ANUL I ȘI
CONTEXTUL LOR LINGVISTIC LA ÎNCEPUTUL STUDIILOR**

În calitate de profesori ai Departamentului de Lingvistică Aplicată și de Formare a Profesorilor de Limbă Engleză din cadrul Universității din Szeged, urmărim de mai mulți ani evoluția cunoștințelor lingvistice a studenților noștri de la specializările Engleză, Americanistică, Formarea Profesorilor de Limbă Engleză. Observațiile noastre proprii se completează cu teste de evaluare a nivelului cunoștințelor, respectiv cu chestionare ce analizează background-ul de învățare a limbilor; cu ajutorul acestora încercăm să obținem informații referitoare la nivelul de cunoștințe lingvistice al studenților noștri precum și despre planurile și așteptările acestora cu care își încep studiile superioare.

În publicațiile anterioare am discutat deja despre nivelul de cunoștințe lingvistice cu care sosesc studenții, respectiv despre atitudinea lor față de propriile cunoștințe (T. Balla–Bajnóczi 2015; Bajnóczi–T. Balla 2015). Prezenta cercetare își propune să colecteze date tip background, care prezintă o importanță deosebită din punctul de vedere al strategiilor de învățare a limbilor străine, utilizate de studenți (T. Balla–Bajnóczi 2017 în curs de apariție). Răspunsurile studenților oferă informații despre motivațiile lor, despre aprecierea lor de sine și despre modul în care își evaluează sarcinile și responsabilitățile în ceea ce privește dezvoltarea cunoștințelor de limbă. Întrebările adresate studenților au fost puse și cadrelor didactice, care se întâlnesc cu studenții din anul I, iar din răspunsurile colegilor reies diferențele dintre așteptările profesorilor și posibilitățile reale ale studenților.

Tünde NAGY
**TRANSFERUL LINGVISTIC NEGATIV ÎN ACHIZIȚIA PREZENTULUI
PERFECT DE CĂTRE VORBITORII NATIVI DE LIMBĂ MAGHIARĂ**

Prezentul studiu ilustrează dificultățile legate de învățarea timpului *Present Perfect* din limba engleză de vorbitorii maghiari bilingvi, și caută metode adecvate pentru predarea acestui timp verbal. Luând în considerare faptul că în limba maghiară valoarea aspectului (aspectul perfectiv, perfect și progresiv)

depinde nu numai de elemente morfosintactice, ci și de cele suprasedimentale (prezența prefixului verbal, al articolului nehotărât sau hotărât, prezența sau lipsa adverbului, ordinea cuvintelor, accentul în propoziție etc.), iar în limba română perfectul compus apare atât în contextul narativ, cât și pentru descrierea evenimentelor relevante în prezent sau terminate recent, vorbitorii maghiari bilingvi se confruntă cu un transfer lingvistic negativ de-a lungul procesului de învățare. După prezentarea generală a sistemului temporal-aspectual al limbii engleze, române și maghiare, studiul prezintă rezultatul unei analize pe bază de chestionar asupra folosirii timpului respectiv, întocmit de studenții filologi ai universității Sapientia din Miercurea-Ciuc. Ipoteza prezentului studiu este că în cazul predării timpului verbal *Present Perfect*, este nevoie ca pe lângă elementele de limbă să fie luată în considerație și motivația studenților, aceasta influențând într-o mare măsură însușirea efectivă a unei limbi străine.

Györgyi ZS. SEJTÉS

**ELEMENTELE CONȘTIENȚĂRII LINGVISTICE ȘI
METALINGVISTICE ÎN PROCESUL DE ÎNȚELEGERE A TEXTULUI**

Conștiința lingvistică este condiție indispensabilă însușirii lecturii și înțelegerii textului. Sarcina educației în limba maternă este învățarea sistemului lingvistic, dezvoltarea competenței de receptare și de producere a textului. Cunoștințele lingvistice și capacitatea de utilizare a limbii trebuie să fie în strânsă legătură, să se ajute reciproc în procesul dezvoltării. Vârsta de 13-14 ani este propice din acest punct de vedere, deoarece la această vârstă se dezvoltă gândirea abstractă, elevii devenind capabili să aplice cunoștințele metalingvistice în mod conștient.

Lucrarea de față prezintă o cercetare, ce compară rezultatele obținute la evaluarea de nivel național a competenței de înțelegere a textului într-o anumită clasă cu rezultatele chestionarului referitor la evaluarea cunoștințelor metalingvistice legate de text. Dorim să aflăm dacă există un raport între nivelul de dezvoltare a competenței de înțelegere a textului și cunoștințele de ordin textual. Conform ipotezei noastre, elevii care au obținut rezultate mai bune la evaluare, au cunoștințe textuale mai nuanțate. Dorim, de asemenea, să aflăm nivelul cunoștințelor metalingvistice ale acestor elevi, ce poate servi ca bază procesului de dezvoltare.

Enikő TANKÓ

**ANALIZA ATITUDINII LINGVISTICE ÎN DOUĂ ȘCOLI PRIMARE
CU PREDARE ÎN LIMBA MAGHIARĂ DIN MIERCUREA CIUC
DIN PERSPECTIVA NOILOR MANUALE DE LIMBA ROMÂNĂ**

În contextul reformei sistemului educațional, programa la Limba și literatura română anunță o perspectivă nouă: educația bazată pe comunicare. Dacă anterior nu se făcea distincție între vorbitorii de română ca limbă maternă, respectiv ne-maternă, și era prioritară transmiterea unor noțiuni legate de teoria literară și cunoștințe gramaticale, în prezent autorii celor două manuale alternative de Limba și literatura română pentru elevii de clasa a V-a, care învață la școli cu predare în limba maghiară vizează dezvoltarea competențelor de comunicare și înțelegerea producției verbale. În prezentul articol analizez atitudinea lingvistică a elevilor de clasa a V-a din două școli generale din Miercurea Ciuc față de introducerea noii programe la Limba și literatura română, respectiv apariția manualelor alternative oferite elevilor vorbitori de română ca limbă ne-maternă.

A KÖTET SZERZŐI

- Bajnóczi Beatrix** – nyelvtanár, Szegedi Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
- Bartha Krisztina dr.** – egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárád
- Biró Enikő dr.** – egyetemi adjunktus, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Kar
- Dégi Zsuzsanna drd.** – egyetemi tanársegéd, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar
- Gál Angelika drd.** – doktorandusz, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia
- Hámori Ágnes dr.** – tudományos munkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
- Jánk István drd.** – doktorandusz, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra, Szlovákia
- Kelemen Ella Emilia drd.** – doktorandusz, Transilvania Egyetem, Brassó
- Kozmács István dr.** – egyetemi docens, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra, Szlovákia
- Márku Anita dr.** – kutató, óraadó tanár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont, Beregszász
- Molnár Timea drd.** – egyetemi tanársegéd, Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Nagy Tünde dr.** – egyetemi adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar
- Salamon Boróka Emese** – MA-hallgató, Fordító–Tolmács Mesterszak, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar
- Schmidt Ildikó drd.** – doktorandusz, Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Tankó Enikő dr.** – egyetemi tanársegéd, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar
- Tápainé Balla Ágnes dr.** – egyetemi adjunktus, Szegedi Tudományegyetem, Angol–Amerikai Intézet, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szeged
- Tóth Etelka dr.** – főiskolai docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest
- Vitályos-Bartalis Réka** – MA-hallgató, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Csíkszereda
- Zs. Sejtes Györgyi** – igazgatóhelyettes, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája, Szeged

Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.
Tel./fax: +40-0367-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Műszaki szerkesztés:

Dobos Piroska

Korrektúra:

Szenkovics Enikő

Tipográfia:

Könczey Elemér

Készült a kolozsvári Idea nyomdában

100 példányban
Igazgató: Nagy Péter

Jelen kiadvány a 2017. szeptember 22–23-án *Nyelvi tájkép és nyelvi sokszínűség* témakörében megszervezett konferencián elhangzott előadások válogatását tartalmazza. A rendezvény arra összpontosított, hogy a címében mellérendelő struktúraként megjelenő kulcsfogalmak kapcsolatára vonatkozóan kérdések sorát fogalmazza újra, a Kárpát-medencei magyarság összefüggésében. A kiadvány második kötete – *Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség* – 17 olyan tanulmányt tartalmaz, melyek a nyelvi tájképet a nyelvtanulás, a virtuális nyelvhasználat összefüggésben elemzik.

Amint a tanulmányok tematikája is mutatja, a nyelvi tájképre vonatkozó vizsgálatok tárgya kiszélesedett, hiszen nemcsak a sétálóutcák, főutcák feliratainak vizsgálatára összpontosítanak, hanem az oktatási intézmények, a gazdasági élet különböző helyszínei, a temetők sírfeliratai, a virtuális térben zajló kommunikáció egyaránt foglalkoztatja e kérdéskörrel foglalkozó szakembereket. Ugyanakkor az itt olvasható tanulmányok azt is tükrözik, hogy a nyelvi tájkép nem önmagában, hanem a mindennapok nyelvhasználatával összefüggésben biztosít árnyaltabb rálátást a különböző nyelvi létformákra.

ISBN 978-606-975-019-3

ISBN 978-606-975-017-9



9 786069 750179