

## ÉLŐ NYELV

### Egy új iskolatípus mint társadalmi és nyelvi strukturáló tényező?

1. Főként az 1980-as években bekövetkezett politikai változásoknak köszönhetően ma már sokkal többet tudunk a határon túli magyar nyelvhasználatról, mint akár egy évtizeddel ezelőtt. Számos konferencia-előadás, cikk, tanulmány, monográfia témája a kisebbségi magyarság nyelve. Örvedetes, hogy közöttük szép számmal vannak ma már olyan kötetek is, amelyek a kárpátaljai magyar nemzetrészt nyelvvel, nyelvi helyzetével foglalkoznak (pl. LIZANEC PETRO, A kárpátaljai magyar nyelvjárások atlasza I. Bp., 1992. II. Ungvár, 1996.; CSERNICSKÓ ISTVÁN, A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján). Bp., 1998.; CSERNICSKÓ ISTVÁN szerk., A mi szavunk járása. Beregszász, 2003.). Ha azonban alaposabban megvizsgáljuk a határon túli s közöttük a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról szóló írásokat (beleértve a rendszerváltás előtt készületeket is), olyan közös vonásokat fedezhetünk fel, amelyek törvényszerűek ugyan, ám amelyeket célszerű újabb szempontokkal, megközelítési módokkal bővíteni. A kisebbségi és az emigráns magyarok nyelvét, nyelvhasználati sajátosságait elemző munkák ugyanis szinte kizárólagosan kontrasztív szemléletűek. A tradicionális nyelvjáráskutatás módszertana szerint készültek legnagyobb része a helyi magyar területi nyelvváltozatokat a standarddal (esetleg más nyelvjárásokkal) konfrontálják, ehhez mérik az eltéréseket és a hasonlóságokat (l. pl. HORVÁTH KATALIN, A kárpátontúli magyar nyelvjárások magánhangzó-rendszere. Uzshorod, 1976.; LIZANEC PÉTER — HORVÁTH KATALIN, A kárpátontúli magyar nyelvjárások főbb sajátosságairól: MNYj. 24. 1981: 17). A szociolingvisztika módszertanát követő vizsgálatok eredményeit leíró munkák szintén a magyar(országi) standard változathoz viszonyítják

a Magyarországon kívül írott és (ritkábban) beszélt magyar nyelvet. KONTRA MIKLÓS írja például egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatáról készült monográfiája bevezetőjében: „Célom egy közösség amerikai magyar (...) nyelvének nagy vonalakban történő leírása, vagyis a fonetikai-fonológiai, grammatikai, lexikai és nyelvhasználati/pragmatikai vonatkozásoknak a sztenderd magyarral (...) való első összevetése” (KONTRA MIKLÓS, *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. Bp., 1990. 1). „A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén” című könyvsorozat eddigi kötetei (CSERNICKÓ ISTVÁN i. m.; GÖNCZ LAJOS, *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Bp.—Újvidék, 1999.; LANSTYÁK ISTVÁN, *A magyar nyelv Szlovákiában*. Bp.—Pozsony, 2000.) is kontrasztív szemmel nézik vizsgálatuk tárgyát: az adott közösség nyelvhasználatát szintén a standardhoz, illetve egy magyarországi kontrollcsoportéhoz képest elemzik, s hasonló szemléletben készült a szlovákiai magyar középiskolások és magyarországi diáktársaik nyelvhasználatát összevető könyv is (LANSTYÁK ISTVÁN — SZABÓMIHÁLY GIZELLA, *Magyar nyelvhasználat — iskola — kétnyelvűség*. Pozsony, 1997.), amely szlovákiai magyar és szlovák tannyelvű középiskolások nyelvhasználatát hasonlítja össze magyarországi diáktársaikéval, vagy ilyen GÖNCZ LAJOS összehasonlító tanulmánya is (GÖNCZ LAJOS, *Nyelvi és szociológiai változók összefüggése a Kárpát-medencei magyar beszélőközösségeknél kisebbségi és többségi helyzetben*: MNy. 2001: 152—71). Azok a magyarországi nyelvészek, akik foglalkoztak a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatával, szintén elsősorban a magyarországi nyelvhasználatához képest eltérő vonásokat emelték ki (l. pl. BALOGH LAJOS, *Néhány megjegyzés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*: MNy. 1993: 225—9; BALOGH LAJOS, *A magyar nyelv Kárpátalján*: Nyr. 1994: 26—38; BALOGH LAJOS, *A magyar köznyelv problémái Kárpátalján*: Felső-Magyarországi Szemle 1994/4: 96—101; SEBESTYÉN ÁRPÁD, *A kárpátaljai magyarság nyelvhasználatának kérdései napjainkban: a magyar nyelv helyzete és fejlődésének főbb kérdései a területen*: Kézirat év és hely nélkül). Mindez természetes, hiszen évtizedekig szinte semmit sem tudott a magyar nyelvtudomány a Magyarországon kívül élő milliók nyelvéről, a kutatási lehetőségek kiszélesedése után pedig a kétségkívül alaposabban ismert magyarországi változatokhoz, illetve a standardhoz képest eltérő vonások feltérképezése és leírása volt az elsődleges feladat. Ezek a vizsgálatok nemcsak a Magyarországon kívüli magyar nyelvhasználat megismeréséhez járultak hozzá jelentősen, hanem az egész magyar nyelvészet fejlődéséhez is, valamint általános nyelvészeti szempontból sem érdektelenek. Jelzik ezt a rangos nemzetközi folyóiratokban megjelent publikációk is (pl. BEREGSZÁSI ANIKÓ, *Language Planning issues of Hungarian Place-names in Subcarpathia*: Acta Linguistica Hungarica 43. 1995/1996: 1—8; CSERNICKÓ ISTVÁN—FENYVESI ANNA, *The sociolinguistic stratification of Hungarian in Subcarpathia*: Multilingua 19/1—2. 2000: 95—122; KONTRA MIKLÓS, *Hungarian verbal puzzles and the intensity of language contact*: Journal of Sociolinguistics 5/2. 2001: 163—79; LANSTYÁK ISTVÁN—SZABÓMIHÁLY GIZELLA, *Contact varieties of Hungarian in Slovakia: a contribution to their description*: International Journal of the Sociology of Language 120. 1996: 111—30; stb.). Vannak azonban még adósságaink. Máig nem készült el például az egyes határon túli magyar közösségek nyelvhasználatának belső rétegződését feltáró, az ott folyamatban lévő nyelvi változásokat rögzítő alapos elemzés. Alábbi írásunkban azt mutatjuk be, hogy a nem összehasonlító leírásokra, elemzésekre is szükség van, amennyiben hozzájárulnak ahhoz, hogy jobban megismerjük az adott közösségben zajló nyelvi és társadalmi folyamatokat.

2. A társadalmilag jól strukturált (például az angolszász) társadalmakban meghatározó jelentősége van annak, hogy ki melyik középiskolában, főiskolán, egyetemen tanult. Egyes oktatási intézményeknek kiemelt presztízsük van, ami aztán a munkaerőpiacon előnyvé válhat (l. EARL BABBIE, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Bp., 2000. 480—1). Ily módon az oktatás bizonyos mértékig a fennálló társadalmi egyenlőtlenségek konzerválásának egyik eszköze is (ANTHONY GIDDENS, *Szociológia*. Bp., 1997. 103, 414—21).

Nyilván nem lehet egyenlőségelet tenni a szociális érvényesülés és a nyelvi, nyelvhasználati jellemzők közé, ám az is nyilvánvaló, hogy a nyelvi alapú diszkrimináció és stigmatizáció akadályozó tényező lehet az életpályán (JAMES MILROY, Children can't speak or write properly anymore. In: L. BAUER—P. TRUDGILL eds., *Language Myth*. London, 1998. 64—5; KONTRA MIKLÓS szerk., *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Bp., 2003. 327—35).

Kárpátalján a Szovjetunió széthullását követően az oktatási piac liberalizálódásával 1993-tól folyamatosan jelentek meg a hagyományos magyar tannyelvű középiskolák mellett az úgynevezett tehetséggondozó oktatási intézmények. A 2003/2004. tanévben a megyében összesen 43 magyar tannyelvű középiskola működik (1. táblázat). Ebből 36 hagyományos középiskola, amelyekben felvételi nélkül, az általános iskola (9 osztály) befejezését követően folytathatják tanulmányaikat a diákok két évig, az érettségi megszerzéséig. Ezekben az intézményekben tehát összesen 11 évfolyam elvégzése után érettségiznek a diákok (4 év elemi + 5 év általános, majd + 2 év középiskola). A 36 tradicionális középiskola közül 10 városban, 26 faluban található.

A szovjet rendszerből örökölt hagyományos középiskolák mellett egy 8 osztályos gimnáziumban és hat líceumban szerezhetnek még anyanyelvükön érettségit a kárpátaljai magyar fiatalok. A gimnáziumba a négyéves elemi iskola befejezését követően felvételizhetnek a gyerekek, és 8 évfolyam sikeres befejezését követően szerezhetnek érettségit. A líceumokba az általános iskolai végzettség megszerzését követően felvételizhetnek a diákok, és három évfolyamot elvégezve tehetik le az érettségi vizsgákat. A hat líceum közül négy a református, egy-egy pedig a római, illetve a görög katolikus egyház támogatásával és felügyelete alatt működik. A gimnáziumban és a líceumokban tehát felvételi vizsgák után, összesen 12 évfolyam sikeres befejezése révén érettségizhetnek a fiatalok (a gimnázium esetében 4 év elemi iskola + 8 gimnáziumi év; a líceumoknál 4 év elemi és 5 év általános iskola után + 3 év a líceumban).<sup>1</sup>

### 1. táblázat

#### Magyar nyelvű középiskolák Kárpátalján (2003/2004. tanév)

8 osztályos gimnázium	1
Líceum	6
Városi középiskola	10
Falusi középiskola	26
Összesen	43

<sup>1</sup> Ukrajna általános középfokú oktatásról szóló törvénye szerint az iskolák három fokozatúak. Az I. fokozat a négy évfolyamos elemi iskola, a II. az I. fokozatra épülő 5 évfolyamos általános iskola, a III. pedig a II. szintre épülő középiskola. A III. fokozatú intézményekben a tanulási idő két vagy három év. Eszerint Ukrajnában vannak ún. I. fokozatú iskolák, ahol csak elemi iskolai osztályok működnek; vannak I—II. fokozatú iskolák, ahol kilenc évfolyamot végezhetnek el a tanulók; vannak továbbá I—III. fokozatú intézmények, amelyekben az elsőől a tizenegyedik osztályig (az érettségiig) tanulhatnak. Ez utóbbiakat (az I—III. fokozatú iskolákat) neveztük hagyományos középiskolának. A nyolc osztályos gimnáziumok II—III. fokozatú oktatási intézmények, amelyekbe az I. szint elvégzése után felvételizhetnek a gyerekek. A líceumok ezzel szemben III. fokozatúak, ahová az I. és a II. fokozat befejezését követően lehet felvételt nyerni. Az ukrainai oktatási rendszerről, a *középiskola*, *gimnázium*, *liceum* fogalmak ukrainai értelmezéséről, valamint a kárpátaljai magyar oktatási intézményhálózatról l. még BEREGSZÁSZI ANIKÓ—CSERNICKÓ ISTVÁN—OROSZ ILDIKÓ, *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, 2001; GABÓDA BÉLA — OROSZ ILDIKÓ, *Kárpátalja*. In: FÁBRI ISTVÁN — HORVÁTH TAMÁS szerk., *Oktatási és tudományos intézmények a Kárpát-medencében. A magyar nyelvű képzést folytató határon túli oktatási intézmények összehasonlító vizsgálata*. Bp., 2003. 45—66.

A felvételiztető középiskolák megjelenésével strukturáltabbá vált a kárpátjai magyar középiskolai rendszer, a diákok felvételi vizsgák általi szelekciója nyomán kialakulóban van egyfajta elitképzés. Az elmúlt évek tapasztalatai igazolják ezt: a felvételiztető középiskolákból (tehát a gimnáziumból és a líceumokból) kikerülő diákok nagyobb része szeretne továbbtanulni, illetve folytatja tanulmányait felsőoktatási intézményekben, mint a hagyományos városi és falusi középiskolákban (I. OROSZ ILDIKÓ, A kárpátjai magyar érettségizők továbbtanulási szándékairól egy reprezentatív szociológiai felmérés adatai alapján: UngBereg 2001: 101—8).

„A hagyományos állami középiskolákban a legalacsonyabb a továbbtanulási kedv, azokban az intézményekben azonban, ahová felvételizni kell, s ahová általában olyan tanulók mennek, akik eleve folytatni szeretnék volna tanulmányaikat, ennek megfelelően magas a továbbtanulni szándékozó aránya. Az iskolatípusok közötti szignifikáns különbség arra is rámutat, hogy valószínűleg a kétéves hagyományos középiskolákkal szemben a hároméves egyházi líceumokban, illetve a nyolcosztályos gimnáziumokban magasabb, célirányosabb az oktatás színvonala.

Amint (...) megállapíthatjuk, a falusi és városi székhelyű oktatási intézmények között is jelentős eltérés van aszerint, hogy érettségiző növendékeik milyen arányban szeretnének továbbtanulni. A falvakban iskolába járó gyerekek körében magasabb a tanácstalanok, illetve az iskola után a munkát választók aránya” — írja a kárpátjai magyar tannyelvű középiskolákban érettségiző diákok 595 fős (gyakorlatilag teljes) mintáján 2000-ben végzett kutatásáról készült beszámolójában OROSZ ILDIKÓ (i. m. 103—4).

A fentiekből kiindulva feltételeztük, hogy az egyes iskolatípusban tanuló középiskolások között nem kizárólag a továbbtanulási mutatók, hanem például nyelvi produkcióik terén is vannak eltérések. Hipotézisünket egy kérdőíves vizsgálat adatai alapján ellenőrizhetjük.

2000 tavaszán a Kárpátjai Magyar Tanárképző Főiskola Limes Társadalomkutató Intézete Kárpátalja hat, részben magyarok lakta járásában (Ungvári, Munkácsi, Beregszászi, Nagyszőlösi, Técsői és Huszti) 29 település 36 oktatási intézményében 626, egy évvel az érettségi előtt álló magyar tannyelvű középiskolában tanuló diákot kérdezett meg egy nyelvhasználati kérdőívvel. Ez a 626 diák a 2000-ben magyar tannyelvű középiskolában egy évvel az érettségi előtt álló középiskolások 63%-a volt, a minta tehát jól reprezentálja az adott célcsoportot.

A nyelvhasználati kérdőívben három feladattípussal számos nyelvi változó megítéléséről és írásbeli produkciójáról gyűjtöttünk adatokat, köztük négy, a magyar nyelvközségben jellegzetesen nem-standard jegyként számon tartott változóról<sup>2</sup>: a suksüköletéről, a vele nyelvészeti analóg, de társadalmi megítélésében jelentősen különböző (I. CSERNICSKÓ ISTVÁN, A *-t* végű igék kijelentő módja mint egyetemes változó?: MNy. 2002: 313—20; KONTRA MIKLÓS szerk. i. m.) szuksüköletéről, a nákozáról, valamint az *-e* kérdőszó szörendi helyéről. A változókat az alábbi feladattípusokkal vizsgáltuk:

a) Mondatjavító (MJ) típus: *Jónak tartod-e az alábbi mondatokat? Ha nem, javítsd őket úgy, ahogyan szerinted jók lennének.*

b) Mondatkiegészítő (MK) típus: *Írj a pontok helyére egy odaillő végződést vagy szót!*

c) Mondatválasztó (MV) típus: *Az alábbi mondatok közül karikázd be az egyiket, azt, amelyik szerinted természetesebb!*

<sup>2</sup> „Jellegzetesen nemsztenderd magyar forma például az ún. suksükölet és szuksükölet (a kijelentő módú *lássuk*, illetve *válasszuk* típusú alakok); a nem az állítmányhoz kapcsolódó *-e* kérdőszó; a nákolás, azaz a toldalék illeszkedése az alanyi ragozású, feltételes módban lévő igealakok egyes szám első [az idézett helyen tévedésből harmadik személy szerepel — a szerzők] személyében, pl. (én) *látják*; stb.” — olvashatjuk a SÁNDOR KLÁRA által PETER TRUDGILL könyvének magyar fordításába kiegészítésként beemelt *nemsztenderd magyar* című szócikkében (PETER TRUDGILL, Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába. Szeged, 1997. 53).

## S u k s ü k ö l é s :

V\_112. Ha Béla rosszul válogassa meg a barátait, pórul jár. (MJ) Standard: válogatja.

V\_202. Én látom az összefüggéseket, de ő nem lá... (MK) Standard: látja.

V\_309. Menj odébb, mert Mari nem látja téled a tévét. (MJ) Standard: látja.

V\_412. (a) Gyorsan megkössük az egyezséget, és már megyünk is.

(b) Gyorsan megkötjük az egyezséget, és már megyünk is. (MV) Standard: megkötjük.

## S z u k s z ü k ö l é s :

V\_101. A plakátragasztó egész nap ragassa a plakátokat. (MJ) Standard: ragasztja.

V\_203. Attila mindig időben megcsinálja a leckét, Mónika pedig elhala..... másnapra. (MK) Standard: elhalasztja.

V\_310. Mikor osszátok már el a kártyát? (MJ) Standard: osztjátok.

V\_405. (a) A jó testvérek mindig igazságosan osszák el a csokit?

(b) A jó testvérek mindig igazságosan osztják el a csokit? (MV) Standard: osztják.

## N á k o z á s :

V\_110. Én nem tudnák úgy viselkedni, mint te. (MJ) Standard: tudnék.

V\_207. Szívesen táncoln..... veled — mondta Péter Tamarának. (MK) Standard: táncolnék.

V\_402. (a) Ha lenne időm, várnák még egy kicsit.

(b) Ha lenne időm, várnék még egy kicsit. (MV) Standard: várnék.

V\_410. (a) Tudnék én jobban is tanulni, ha akarnék.

(b) Tudnák én jobban is tanulni, ha akarnák. (MV) Standard: tudnék.

## - e k é r d ő s z ó s z ó r e n d i h e l y e :

V\_304. Csak azt akarom kérdezni, hogy nem-e jössz te is moziba? (MJ) Standard: nem jössz-e.

V\_415. (a) Nem-e akarsz te is enni egy fagyit?

(b) Nem akarsz-e te is enni egy fagyit? (MV) Standard: nem akarsz-e.

A 626 adatközlő közül 362 (58%) falusi, 140 (22%) városi, 123 (20%) pedig felvételiztető középiskolában (tehát gimnáziumban vagy líceumban) tanult. A minta iskolatípusok közötti megoszlása tehát lehetőséget nyújt arra, hogy hipotézisünket ellenőrizzük.

A 14 vizsgált változópéldány közül 11-nél a khi-négyzet-próba szerint statisztikailag 1 vagy 5%-os szinten szignifikáns különbséget mutatott a számítógépes elemzés. Két feladatnál (V\_207, V\_415) nincs jelentős különbség, egy esetben pedig (V\_202) aggályos a khi-négyzet-próba alkalmazása (lásd 1—4. ábra).

Az iskolatípusok közötti különbség rendszerint (három kivétellel: V\_202, V\_412, V\_410) úgy jelentkezik, hogy a felvételiztető középiskolában tanulók a legstandardabbak, utánuk a városi középiskolák diákjai következnek, s végül a falusi intézményekben tanulóknál fordulnak elő a leggyakrabban a nem-standard válaszok (lásd 1—4. ábra).

Ha az iskolatípusok szerinti bontást nem a fenti módon végezzük el, hanem csupán a felvételiztető és a hagyományos középiskolákat állítjuk szembe egymással (összevonva a városi és falusi iskolákat), akkor is hasonló eredményeket kapunk. Valamennyi vizsgált változópéldánynál a felvételiztető intézményekben volt magasabb a standard változatok aránya. A különbség kilenc esetben 1%-os, két esetben (V\_402, V\_415) 5%-os szinten szignifikáns. Két feladatnál (V\_203, V\_207) nem mutatkozott statisztikailag jelentős eltérés, egyenél pedig (V\_202) aggályos a khi-négyzet-próba alkalmazása. A statisztikailag szignifikáns különbségek nagyrészt ahhoz voltak hasonlósáka, mint amilyeneket az 5. ábrán mutatunk be.

Megvizsgáltuk továbbá azt is, hogy a különböző iskolatípusokban tanuló középiskolások nyelvi ítéletei és produkciói közötti eltérések nem magyarázhatók-e egyéb tényezőkkel, például a szülők iskolázottságával. Elképzelhetőnek tartottuk ugyanis, hogy valójában a nyelvhasználatot strukturáló tényező a diákok szüleinek iskolai végzettsége (és a család ezzel összefüggő társadalmi státusa), nem pedig az iskolatípus. Ezt a hipotézisünket erősítette, hogy szignifikáns eltérést találtunk a kü-

## 1. ábra

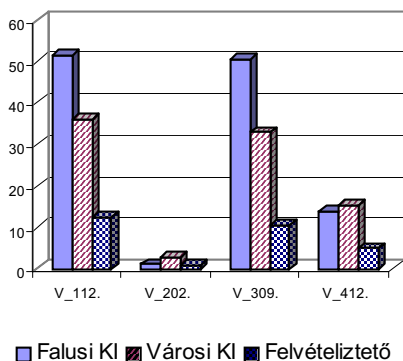
A nem-standard változatok aránya a suksükölő feladatoknál iskolatípusonként (N = 626)

V\_112. Khi-négyzet-próba (f = 2): 58,621, p < 0,01

V\_202. Khi-négyzet-próba (f = 2): 2,747, p < a khi-négyzet-próba érvényessége aggályos.

V\_309. Khi-négyzet-próba (f = 2): 64,195, p < 0,01

V\_412. Khi-négyzet-próba (f = 2): 8,220, p < 0,05



## 2. ábra

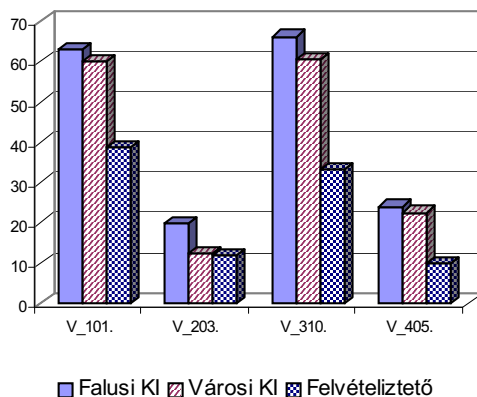
A nem-standard változatok aránya a szuksükölő feladatoknál iskolatípusonként (N = 626)

V\_101. Khi-négyzet-próba (f = 2): 21,736, p < 0,01

V\_203. Khi-négyzet-próba (f = 2): 6,166, p < 0,05

V\_310. Khi-négyzet-próba (f = 2): 41,001, p < 0,01

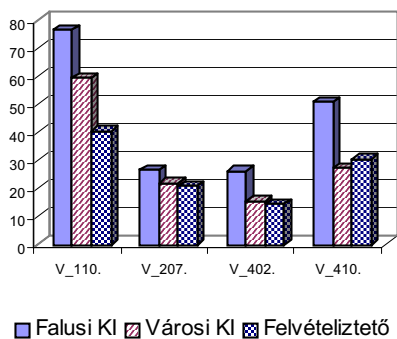
V\_405. Khi-négyzet-próba (f = 2): 11,445, p < 0,01



## 3. ábra

A nem-standard változatok aránya a nákozó feladatoknál iskolatípusonként (N = 626)

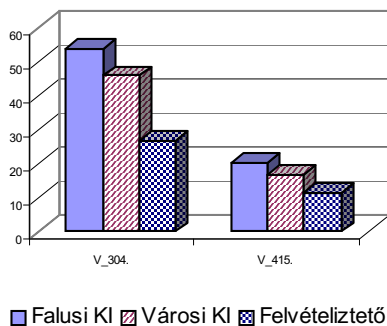
V\_110. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 55,208,  $p < 0,01$   
 V\_207. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 2,098,  $p < \text{nem szignifikáns}$ .  
 V\_402. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 10,890,  $p < 0,01$   
 V\_410. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 29,611,  $p < 0,01$



## 4. ábra

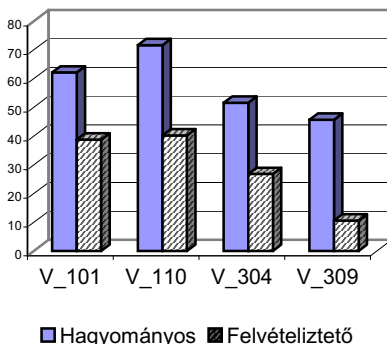
A nem-standard változatok aránya az *-e* kérdőszó szórendi helye feladatoknál iskolatípusonként (N = 626)

V\_304. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 26,735,  $p < 0,01$   
 V\_415. Khi-négyzet-próba ( $f = 2$ ): 4,660,  $p < \text{nem szignifikáns}$ .



## 5. ábra

## A nem-standard változatok aránya négy változópéldánynál iskolatípusonként

V\_101. Khi-négyzet-próba ( $f = 1$ ): 21,445,  $p < 0,01$ V\_110. Khi-négyzet-próba ( $f = 1$ ): 42,697,  $p < 0,01$ V\_304. Khi-négyzet-próba ( $f = 1$ ): 24,316,  $p < 0,01$ V\_309. Khi-négyzet-próba ( $f = 1$ ): 51,285,  $p < 0,01$ 

lönböző iskolatípusokban tanuló diákok szüleinek végzettsége tekintetében: mindkét szülő esetében a felvételiztető iskolatípusban volt a legmagasabb a felső végzettségük aránya (2. és 3. táblázat).

## 2. táblázat

## A különböző iskolatípusban tanuló diákok megoszlása az anya iskolázottsága szerint (%-ban)

Khi-négyzet-próba ( $f = 6$ ): 25,320,  $p < 0,01$ 

Anya iskolázottsága	Falusi KI	Városi KI	Felvételiztető KI
Általános iskola	11,3	6,0	3,3
Középiskola	48,1	39,8	38,0
Szak- vagy szakközépiskola	30,4	34,6	34,7
Főiskola/egyetem	10,1	19,5	24,0
Összesen	100	100	100

## 3. táblázat

## A különböző iskolatípusban tanuló diákok megoszlása az apa iskolázottsága szerint (%-ban)

Khi-négyzet-próba ( $f = 6$ ): 33,550,  $p < 0,01$ 

Apa iskolázottsága	Falusi KI	Városi KI	Felvételiztető KI
Általános iskola	12,6	7,3	6,6
Középiskola	40,6	31,4	28,7
Szak- vagy szakközépiskola	40,3	40,9	43,4
Főiskola/egyetem	6,6	20,4	21,3
Összesen	100	100	100



Ellenőrzésképpen megvizsgáltuk tehát, hogy mutatkozik-e szignifikáns kapcsolat a szülők iskolai végzettsége és a diákok nyelvi ítéletei, illetve produkciói között. Várakozásunkkal ellentétben azt találtuk, hogy a szülő iskolázottsága nem befolyásolta számottevően az eredményeket. Az anya iskolai végzettsége csak a V\_110, V\_112, V\_309 és V\_405 esetében mutatott összefüggést az eredményekkel, az apa iskolázottsága pedig a V\_101, V\_110, V\_112 és V\_309 feladatoknál (a V\_202-nél mindkétszer aggályos a khi-négyzet-próba alkalmazása, a többi feladatnál nincs szignifikáns különbség). Ez azt jelenti, hogy az iskolatípus inkább van hatással az eredményekre, mint a szülők iskolai végzettsége.

Tanulmányunk elején felvetett hipotézisünk tehát beigazolódtott: az egyes iskolatípusban tanuló középiskolások között nem kizárólag a továbbtanulási mutatók, hanem különböző nyelvi jelenségeket vizsgáló feladatok megoldása terén is vannak eltérések.<sup>1</sup> Ez a vizsgálati eredmény — megerősítve más kutatások adataival (lásd pl. OROSZ ILDIKÓ i. m.) — arra engednek következtetni, hogy a kárpátaljai magyar középiskolák strukturálódása egyben egyfajta társadalmi átrétegződés kialakulásával is együtt jár.

A szociolingvisztikában közhelynek számít, hogy az emberek nyelvhasználata és iskolázottsága összefügg (KONTRA MIKLÓS szerk. i. m.). Az iskolázottság és a társadalmi státus összefüggése a szociológiában szintén triviális. Lehet, hogy 2000-ben végzett kutatásunkkal annak a folyamatnak a kezdetét sikerült rögzítenünk, amikor a kárpátaljai magyar közösségben az új iskolatípusok megjelenése egy új társadalmi strukturáló tényező kialakulásához vezet. A szociális szerkezet megváltozása pedig rendszerint együtt jár a nyelvi rétegződés átalakulásával. Mindez része a szocializmus homogenizáló kényszere<sup>2</sup> utáni társadalmi és az ezzel párhuzamosan zajló nyelvi átrendeződésnek.

Tanulmányunkkal talán sikerült igazolnunk, hogy az ilyen és ehhez hasonló kutatások hozzájárulhatnak az adott közösség helyzetének alaposabb megismeréséhez, a változások, a közösségben zajló folyamatok feltárásához és megértéséhez.

BEREGSZÁSZI ANIKÓ — CSERNICKÓ ISTVÁN

---

<sup>1</sup> Ebből a vizsgálati eredményből nem következik szükségszerűen azonban, hogy az egyes iskolatípusban tanuló diákok nyelvi ítéletalkotásai, produkciói és választásai, valamint továbbtanulási eredményei közötti eltérések a különböző iskolatípusokban alkalmazott oktatási módszerek vagy nyelvi nevelés különbségeiből fakadnak. Elképzelhető például, hogy a felvételiztető iskolák megmérettetésein eleve azok vesznek részt és nyernek felvételt, akik folytatni szeretnék tanulmányaikat, illetve akiknek nyelvhasználata közelebb áll a kodifikált standardhoz.

<sup>2</sup> A kommunizmust építő szovjet szocializmus homogenizáló törekvéseire lásd pl. az alábbiakat: „A jelenlegi szakaszban a társadalmi viszonyok fejlődésének fontos törvényszerűsége a munkásosztály, a kolhozparasztság és az értelmiség közeledése, az osztály nélküli társadalmi szerkezet létrejötte” (A Szovjetunió Kommunista Pártjának Programja. Uzsgorod, 1986. 84—5).