

Zakaria, F.: Can America Be Fixed? The New Crisis of Democracy (Pethő-Szirmai, Judit)	171
--	-----

CULTURE OF MINORITIES

Bůžek, V.: Changes and perspectives in the education of historians at the newly founded universities in the Czech Republic after the change of regime (Komáromi, Sándor)	175
--	-----

MINORITY POLICY

Baier, H.: Ceaușescu and the exodus of the Germans from Romania (Komáromi, Sándor)	177
---	-----

MINORITY RIGHTS

Siegrist, H.-Troebst, S.: Changes of the legal institutions, transfer of institutions in Central and Eastern Europe in the 20th century (Komáromi, Sándor)	180
---	-----

HISTORY OF NATIONAL AND ETHNIC MINORITIES

Pál-Antal, S.: Changes in the population of early 18th c. Seklerland (Cholnoky, Győző)	183
Ferenčuhová, B.: The League of Nations and the Hungarian minorities in Czechoslovakia, Romania and Yugoslavia (Császári, Éva)	185
Fabricius, M.: The produce exchange of Pozsony between 1922 and 1952 (Császári, Éva)	188
Ciociltan, A.: German settlers at the southern regions of the Carpathian range (Holka, Aranka)	191
Hinz-Wessels, A.: „Euhtanasia” and genocide - Jewish victims of Nazi attempts at destroying mental patients and the sick (Komáromi, Sándor)	196
RESUME	200

TANULMÁNYOK

Határon túli magyar kultúra és kapcsolatok

Ferenc Viktória

A határon túli magyar felsőoktatás tannyelve – interjúelemzések Dél-Szlovákiából és Kárpátaljáról

1. Bevezetés

A nyelv tannyelvként alkalmazva közvetíti a tudást: minden szak valamennyi óráján, az oktatási folyamat minden elemében jelen van. Az előadások, témájuktól függetlenül, mindig valamilyen nyelven hangznak el, az önálló ismeretszerzés folyamatában mindig valamilyen konkrét nyelven lehet hozzáférni a szakirodalomhoz, a vizsgáztatás során is valamely nyelven kéri számon a tudást.

A tannyelv egyik fontos funkciója a hatékony ismeretátadás. Ahhoz, hogy egy bizonyos nyelven folyó oktatás hatékony lehessen, az oktatási folyamat résztvevőinek (mind a tanárnak, mind a diáknak) kognitív nyelvi kompetenciával kell rendelkezniük a tannyelv szerepét betöltő nyelvben. Cummins (2008) igazolta azt a tézist, miszerint egy nyelvben elért ismereti szintek között két lépcsőt különíthetünk el: az alapvető személyközi kommunikációs készségek (angolul: *basic interpersonal communication skills*, BICS) és a kognitív tanulási készségek (angolul: *cognitive academic learning proficiency*, CALP) csoportját.¹ Cummins szerint a tanulás csak akkor lehetséges egy bizonyos tan-

¹ Ugyanezt Göncz Lajos újvidéki magyar pszichológus, a kétnyelvűség pszicholingvisztikai dimenzióinak ismert kutatója felszíni nyelvi kompetenciának, illetve kognitív nyelvi kompetenciának nevezi. Lásd pl. Göncz (2005).

nyelven, ha a diákok már a kognitív tanulási készségek (CALP) birtokában vannak az adott nyelven. Ha a diákok ezzel a kompetenciával nem rendelkeznek az oktatás nyelvét illetően, akkor hátrányba kerülnek, az oktatás alapvető funkciója, az ismeretátadás sikere pedig kérdésessé válik. Ebből a szempontból a kisebbségi diákok számára legideálisabb saját anyanyelvükön megszervezett oktatásban részesülni, hiszen a megértés ezen a nyelven a legbiztosabb.

A tannyelvnek azonban nem csak funkcionális (ismeretátadó) szerepe van az oktatásban, hanem szimbolikus jelentőséggel is bír. Az oktatásban a nyelv szerepe nem szűkül le csupán kommunikációs eszköz voltára. Tannyelvként alkalmazva „a nyelv korántsem csak technika, nem steril eszköz, hanem kontextusérzékeny, kultúraérzékeny, kultúrafüggő” (Péntek 2005: 239). Emiatt mind a többségi nemzet, mind a kisebbség etnopolitikájában hangsúlyos szerepet kap az oktatás nyelvének megválasztása. Kymlicka és Straehle (2005) szerint az oktatást is befolyásoló állami nyelvpolitika az egyik színtere az „állami nacionalizmus” és a „kisebbségi nacionalizmus” összecsapásának. A felsőoktatásban az állami nacionalizmus abban érhető tetten, hogy az itt végbemenő számos változás ellenére „az egyetem megmaradt a nemzetépítés egyik fontos eszközének: egyik fő célja továbbra is a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni” (Salat 2012: 49).

Ugyanezen elv mentén a kisebbségek anyanyelvű oktatása a kisebbségek nemzeti reprodukciójában is fontos szerepet játszik, hiszen az oktatás hagyományos szerepe mellett hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény megéléséhez. Axiómaként tekinthetünk arra, hogy az iskola tannyelve közvetlen összefüggést mutat a kisebbségben élő emberek identitásával, anyanyelvükhöz való viszonyával s ezáltal a nyelv megtartásával (Cserniczkó 2008, Bárdi et al. 2008: 382). Különösen a Kárpát-medencei magyarság szempontjából fontos az anyanyelvhez való pozitív viszonyulás támogatása, mert ebben a régióban a nyelv az identitás egyik központi eleme (Gereben 1999).

Mindemellett azt is látni kell, hogy a jól megszervezett, tannyelvpolitikában rögzített többnyelvű oktatás nem ellentétes a kisebbségben élő magyarok nemzeti érdekeivel (Kontra 1997, 2005), különösen, ha a két-

nyelvűség additív, hozzáadó típusában (Lambert 1978) gondolkodunk. Nyelvi tervezéssel lehetséges, és szükséges is befolyásolni a modern társadalom nyelvi folyamatait (Cooper 1989, Haugen 1987, Spolsky 2004, Szépe 1984, 2001, Beregszászi 2002). A nyelvi tervezés egyik ága, az elsajátítás-tervezés pedig módot ad arra, hogy az oktatásban a nyelvek szerepének meghatározásával valamilyen előre meghatározott cél mentén érijünk el eredményeket. A többnyelvű kompetenciák kialakításának ma már számos tannyelvi módját ismerjük (Baker 2006, 2007, Bartha 2000, Vámos 1993, 2000, 2008), melyek céljait, a megvalósítás módjait írott tannyelvpolitikákban lehetséges rögzíteni.²

A tannyelv sokrétű hatásának mérlegelése a határon túli kisebbségi magyar felsőoktatás kapcsán is jogosan merül fel (vö. Kontra 2005). A megváltozott felsőoktatási célok, struktúrák következtében egyre inkább megkérdőjeleződni látszik a kilencvenes évek egyetemalapításaikor fontos (kizárólagosan) magyar tannyelvű felsőoktatás ésszerűségének kérdése. Egyre erőteljesebben jelenik meg igényként a kisebbségi felsőoktatással szemben az is, hogy az identitásőrzés mellett a képzések kimeneti szakasza valamilyen mértékben nyelvileg is összhangban legyen a munkaerő-piaci igényekkel (Csete et al. 2010: 131). Mindez a magyar nyelven oktató kisebbségi egyetemek tannyelvválasztásának átgondolását sürgeti, egyetemi tannyelvpolitikák kidolgozását indokolja.

2. A kutatásról

Empirikus kutatásom segítségével arra törekedtem, hogy megvizsgáljam a határon túli (részben) magyar nyelvű felsőoktatás tannyelvválasztási gyakorlatát és az egyetemi tannyelv-politikai döntések meghozatalának lépéseit, hátterét. Hipotézisként fogalmaztam meg, hogy a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények által kitűzött intézményi célok és feladatok között a többnyelvűséget ösztönző tannyelvi kérdések egyelőre

² Lásd például a Helsinki Egyetem írott tannyelvpolitikáját: *University of Helsinki Language Policy (2007)*. University of Helsinki. Administrative Publications 45. Strategies and Plans. Letöltve: http://www.ub.edu/slc/socio/Policy_Helsinki.pdf, letöltés napja: 2008.09.10.

nem elsőrendűek, a kialakuló többnyelvű gyakorlatok nem hosszú távú stratégiai célok elérése érdekében, tudatos lépésként születnek, hanem kényszeres módon, külső körülmények hatására alakulnak.

A kérdést két határon túli régióban, Dél-Szlovákiában és Kárpátalján, összesen hét intézményben³ vizsgáltam meg, amelyek többféle intézménytípust és még annál is változatosabb tannyelvi gyakorlatot képviselnek (lásd 1. táblázat).

A kutatás alapvető módszere az interjú⁴ volt. Interjúalanyaim Kárpátalja és Dél-Szlovákia tekintetében az intézmények tannyelvi ügyeiben döntéshozói jogkörrel rendelkező vezetők (elnök, rektorhelyettes, dékán, tagozatvezető, tanszékvezető), az intézményi tannyelvi gyakorlatot megvalósító tanárok, illetve a gyakorlat hasznosulásáról nyilatkozni tudó diákok, vagy azok szervezeteit képviselő diákvezetők voltak. A terpmunka alatt összesen 15 kárpátaljai és 12 dél-szlovákiai mélyinterjút készítettem. Interjúalanyaim intézményenkénti megoszlását a 2. és 3. táblázat foglalja össze.

Az interjúk segítségével egyrészt olyan konkrét, intézményekhez köthető információkat gyűjtöttem, amelyekkel leírható az egyes régiók és az adott intézmények szintjén a tannyelvválasztás, a nyelvoctatás gyakorlata, másrészt arra is kíváncsi voltam, hogy az adatközlők hogyan vélekednek a tannyelvvél kapcsolatos kérdésekről, milyen a viszonyulásuk a többnyelvű oktatáshoz.

Az interjúkat Atlas.Ti interjúelemző szoftver segítségével kódoltam, mely során a szövegeket kisebb narratív egységekre bontottam, és olyan címkékkel (kódokkal) láttam el, amelyek röviden és lényegretörően fejezik ki az egyes szövegrészek tartalmát. Arra törekedtem, hogy az intézmé-

³ Itt jegyzem meg, hogy mindkét régióban voltak olyan magyarul is oktató intézmények, amelyekre a kutatás nem terjedt ki. Ezek Szlovákiában és Ukrajnában olyan, a fentebb nevesített két tanszék mellett működő magyar nyelv-szakos képzést kínáló tanszékek voltak (Eperjesen, Besztercebányán és Kijevben), amelyeken belül alapvetően nem is nagyon merülhet fel a tannyelvválasztás mint önálló döntés lehetősége. Ezzel együtt egy-egy intézménnyel ezt a típust is érdemes megvizsgálni, amit meg is tettem (Szlovákiában a CE, Kárpátalján pedig a KSZE képviseli ezt a típust).

⁴ Az interjú adatgyűjtés széles körben elterjedt kutatási módszer a szociológiában, az antropológiában (Kvale 2005, Feischmidt 2007, Papp 2008) és a nyelvészet azon területein is jól alkalmazható, ahol attitűdöket, sztereotípiákat, ideológiákat vizsgál a kutató.

1. táblázat. A megvizsgált intézmények típusai

Intézmény-típus	Intézmény neve (rövidítése a továbbiakban)	Intézmény székhelye (ország, város)	Intézmény neve (rövidítése a továbbiakban)	Intézmény székhelye (ország, város)
Önálló magyar tannyelvű intézmény	Selye János Egyetem (SJE)	Szlovákia, Komárom	II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF)	Ukrajna, Beregszász
Állami fenntartású egyetemeken belüli működő „magyar kar”	Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara (KETK)	Szlovákia, Nyitra	Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara (UNE magyar kar)	Ukrajna, Ungvár
Állami egyetem bölcsészkarán működő magyar nyelv és irodalom tanszék	Comenius Egyetem (CE) Magyar nyelv és irodalom tanszék	Szlovákia, Pozsony	Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókintézete (KSZE) Magyar nyelv és irodalom tanszék	Ukrajna, Ungvár
Állami intézmény magyar csoportja	–	–	Munkácsi Állami Egyetem Humán-pedagógiai Főiskolája (MÁE)	Ukrajna, Munkács

ny tannyelvpolitika különböző aspektusait képviselő személyektől származó idézetekből összeállítsak egy összefüggő szövegtörzset, melynek elemzése révén képet nyerhetünk a kutatás tárgyáról. A feldolgozás eredményeképpen Kárpátalján összesen 110 kódot, Dél-Szlovákiában pedig 140 kódot hoztam létre. A létrehozott kódokat az említések száma alapján hierarchikus sorrendbe rendeztem, ami önmagában is érzékelteti egy-egy téma súlyát, fontosságát egy régió belül.⁵ A kódokat továbbá

⁵ A tíznél többször említett kódok listáját az említések száma szerint rendezve jelen munka mellékletében közlöm.

2. táblázat. A kárpátaljai intézményekben készült interjúk

Intézmény neve	Interjúalanyok	Hivatkozási azonosító
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (KMF)	A főiskola elnöke Földrajz terminológia tanár Történelem terminológia tanár Matematika terminológia tanár Művészettörténet tanár Hallgatói Önkormányzat, elnök	KMF_elnök KMF_földr.term. KMF_tört.term. KMF_mat.term. KMF_tanár KMF_hök
Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar (UNE magyar kar)	A kar dékánja A magyar kar és a főiskola egy közös oktatója A magyar karon oktató történelemtanár A Kárpátaljai Magyar Diákok és Fiatal Kutatók Szövetségének elnöke	UNE_dékán UNE_KMF_tanár UNE_tanár UNE_KMDFKSZ
Munkácsi Állami Egyetem, Humánpedagógiai College (MÁE)	A főiskola magyar tagozatának vezetője A magyar csoportban oktató tanár	MÁE_tagozatvezető MÁE_tanár
Kijevi Szlavisztikai Egyetem Kárpátaljai Fiókiintézete (KSZE)	A tagozat vezetője A magyar tanszék tanára Nyolcfős diákcsoport	KSZE_tagozatvezető KSZE_tanár KSZE_diákok

3. táblázat. A dél-szlovákiai intézményekben készült interjúk

Intézmény neve	Interjúalanyok	Hivatkozási azonosító
Selye János Egyetem (SJE)	Az egyetem alapító rektora Az egyetem rektorhelyettese A Tanárképző Kar dékánja A Gazdaságtudományi Kar dékáni hivatal vezetője Hallgatói Önkormányzat, elnök	SJE_alapító rektor SJE_rektorhelyettes SJE_TKK_dékán SJE_GTK SJE_hök
Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara (KETK)	A kar alapító dékánja A kar jelenlegi dékánja A kar dékánhelyettese A magyar tanszék vezetője A Juhász Gyula Ifjúsági Klub elnöke A Juhász Gyula Ifjúsági Klub korábbi elnöke	KETK_alapító dékán KETK_dékán KETK_dékánhelyettes KETK_magyar tanszék-vezető JUGYIK_elnök JUGYIK_korábbi elnök
Comenius Egyetem, Magyar nyelv és irodalom tanszék (CE)	A tanszék vezetője	CE_tanszékvezető

nagyobb kódcsaládok szerint is szétválogattam, ahol egy családba kerültek az olyan kódok, amelyek tartalmuk alapján egymáshoz közel állnak.

3. Eredmények

A kódok csoportosítása alapján két olyan alapvető dimenziót (kódcsaládot) azonosítottam be, amelyek közül az egyik közvetlenül „nyelvi dimenzióra”, azaz az intézményi nyelvhasználatra, az oktatott idegen nyelvekre, a hallgatók/oktatók nyelvtudására vonatkozik, míg a másik olyan egyéb „oktatáspolitikával” vagy „oktatásfejlesztéssel” összefüggő kérdéseket, problémákat tartalmaz, amelyek közvetetten ugyan, de hatással vannak az intézményi tannyelvpolitikák kialakítására. Ebből kifolyólag az interjúelemzés egyik legfontosabb tanulsága, hogy a határon túli magyar egyetemek tannyelvének ügye korántsem „csak” nyelvi kérdés, hiszen számos olyan motívumcsoportot sikerült beazonosítani az egyes régiókban, amelyek a kisebbségi oktatás rendkívül átpolitizált voltára, vagy olyan oktatásfejlesztési kihívásokra utalnak, amelyek felülírhatják a nyelvi szempontok érvényesülését. Jelen tanulmányban területi korlátok miatt csupán egyik nagyobb kódcsaláddal, a *nyelvi dimenzióra* vonatkozóval kívánok részletesebben foglalkozni.

3.1. A tannyelvválasztás gyakorlata

Az intézmények szintjén végzett elemzésből kiderül, hogy a megvizsgált Kárpát-medencei egyetemeken teljes értékű írott tannyelvpolitikát egyáltalán nem, a nyelvek szabályozására vonatkozó egy-egy dokumentumot, rendelkezéseket pedig csak elvétve találtunk. Ennek ellenére igyekeztünk minden olyan nyelvpolitikai döntést tetten érni, ami alkotóeleme lehet egy ilyen nyelvpolitikának, azaz megvizsgáltuk, hogy a nyelvoktatás órarenden belül vagy kívül jelenik-e meg, ha van szaknyelvoktatás, az hogyan zajlik, illetve a magyartól eltérő nyelven oktatott kurzusok esetében milyen motivációk állnak a tannyelvválasztási döntések hátterében.

Kutatásom alapján világossá vált, hogy a megvizsgált intézmények között nincs olyan, amelynek nyelvoktatási gyakorlatában ne jelenne meg a többségi és valamely idegen nyelv bizonyos arányban (lásd a 4. táblázatot).

4. táblázat. Tannyelvi, nyelvoktatási és szaknyelvoktatási gyakorlatok a megvizsgált intézményekben

Intézmények	Nyelvoktatás		Tannyelvek		Szaknyelv
	Többségi	Idegen nyelv	Többségi	Magyar	
CE	(+)	+	+	+	-
KSZE	+	+	+	+	-
MÁE	+	+	+	+	-
KETK	-	+	+	+	-
UNE	(+)	+	+	+	-
SJE	(+)	-	+	+	+ (angol, német)
KMF	+	+	+	+	+ (ukrán)

+ van; (+) van, de fakultatív, vagy eseti; - nincs

A többségi nyelv oktatása csak három kárpátaljai intézményben zajlik órarenden belüli foglalkozásként. Ebből kettőben, a MÁE magyar tanítóképzésében és a KMF-en, számonkéréssel (szigorlattal vagy belső nyelvvizsgálattal) zárul a képzés. Három intézményben eseti vagy fakultatív jelleggel oktatják az államnyelvet. A CE magyar tanszéke például nem zárkózik el attól, hogy a diákok a szlovák tanszéken nyelvet tanuljanak, ugyanakkor nem is teszi ezt kötelezővé. A SJE-en órarenden belüli nyelvoktatás csak a magyarországi diákok számára van, a többi diák, a CE-hez hasonlóan, azzal a lehetőséggel élhet, hogy a szlovák nyelvi tanszék kurzusaira jelentkezik. Az UNE esetében egy másféle megközelítésről van szó: itt a diákszervezet szervez ukrán nyelvkurzusokat, ahol egymást oktatják a diákok. Mindez azonban pályázati forrásokból, eseti jelleggel valósul meg.

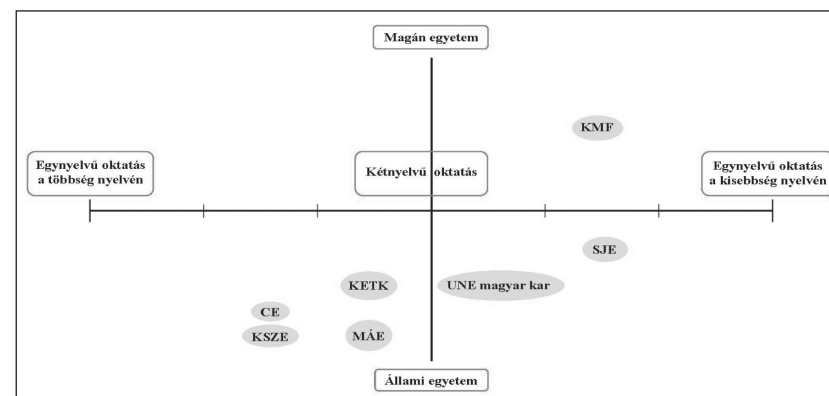
A különböző idegen nyelvek tekintetében a helyzet némiképp egyszerűbb. Itt a SJE kivételével, valamilyen mértékben (1–6 szemeszter erejéig) minden intézmény kínál órarenden belüli nyelvoktatást diákjai számára. A nyelvek között nemcsak a nagy világnyelvek, mint az angol,

a német, francia jelennek meg, de egy-egy intézményben találunk példákat különböző szláv és finnugor nyelvek oktatására is.

A két nagy önálló intézményben külön szaknyelvoktatás is van, azzal az eltéréssel, hogy míg a KMF-en ukrán terminológiát oktatnak, addig a SJE-en főleg az idegen nyelvi (angol, német) szakszókincs fejlesztésére koncentrálnak. Ez utóbbi gyakorlat ugyanakkor csak a SJE Gazdaságtudományi Karán jelenik meg, az egyetem többi karán nem szerveznek ilyen kurzusokat.

Ahogy a 4. táblázatból jól látszik, az intézmények tannyelvi gyakorlata mindenütt kétnyelvű, viszont a kéttannyelvű oktatáson belül a tannyelvi arányok megoszlása eltérő lehet. Az alábbiakban az intézményeket két tannyelvű oktatási mintázataik alapján megpróbáltuk egy olyan koordináta-rendszerben modellezni, ahol az X tengely a tannyelvi skálát jelképezi (balról jobbra haladva tart az egynyelvű többségi oktatástól az egynyelvű kisebbségi oktatás felé), az Y tengelyen pedig az intézmények tannyelv választási szabadságát befolyásoló állami és magán-egyetem státusok közötti kategóriák jelennek meg. Az ábrán az előbbi táblázathoz képest már a nyelvek használatának arányait is megpróbáltuk szemléltetni (lásd 1. ábra).

A különböző mértékben kétnyelvű gyakorlatok tehát már megjelennek az intézményi szinteken. Ugyanakkor problémaként definiáljuk, hogy ezek az intézkedések, kevés kivételtől eltekintve (KMF, SJE Gazdaságtudományi Kar) nem egy átgondolt koncepció részei, a döntéseket



1. ábra. Tannyelvi arányok az egyes állami és magán felsőoktatási intézményekben

nem tudatosan, és főleg nem szakmai megalapozottsággal hozzák meg, így nem várható el, hogy a kéttannyelvű gyakorlatok valóban kétnyelvű kompetenciákat eredményeznek majd. Az intézmények nyelvi viszonyainak koordinálásában az egyik legnagyobb problémának az látszik, hogy az oktatók szintjén is hiányoznak a többnyelvű kompetenciák. Ennek kétféle típusa is van: az intézmények egy részében a többségi nyelven oktatni képes tanárok hiányoznak, míg a többségi egyetemeken belül működő karok, tanszékek esetében épp a magyarul is tudó tanárokból van hiány. Ez egyrészt megnehezíti a többnyelvű oktatás belső arányainak átalakítását, másrészt a diákok sem láthatnak pozitív példákat maguk előtt, ami növelhetné a hallgatók nyelvi tudatosságát, ösztönözné őket a többnyelvű kompetenciák kialakítására.

3.2. Nyelvoktatással és tannyelv-választással összefüggő attitűdök

A tannyelvi gyakorlatok elemzése mellett arra is figyelmet szenteltünk, hogy megtudjuk, az intézmények vezetői, tanárai és diákjai hogyan vélekednek a többnyelvűségről, az anyanyelv, a többségi nyelv és más idegen nyelvek oktatásáról, tannyelvként való alkalmazásáról, egyáltalán arról, hogy a felsőoktatásnak feladata-e foglalkozni nyelvoktatással. E kérdés elemzése azért is figyelmet érdemel, mert az előzőekben ismertetett, a valóságot leképező gyakorlati tannyelvi viszonyok mellett az itt elemzett interjúrészletek a *vágyak* kategóriáját képezik, melyek segíthetnek megérteni a jelenlegi tannyelvi gyakorlatokhoz vezető utat, a tannyelv-választás hátterét, a döntések mögötti motivációkat, a tannyelvpolitikák esetleges jövőbeni irányait.

Kárpátalja tekintetében a többségi nyelv középiskolai oktatása, s ennek következtében a felsőoktatásba bekerülő hallgatók gyenge államnyelvi kompetenciája jelenti a legnagyobb problémát a tannyelvi tervezésben (ez a kód szerepel a régiós lista első helyén 62 említéssel). Ez a probléma két dolgot implikál: egyrészt a felelős felsőoktatási vezetés nem tekinthet el attól, hogy a középiskolai oktatás okozta lemaradást a munkaerőpiacra való kilépés pillanatáig valamilyen módon javítani próbálja, másrészt hiába volna szükség a kétnyelvű kompetenciák kialakításához államnyelvű kurzusokat is bevezetni, ezt a hallgatók nyelvtu-

dása nem teszi lehetővé, csak abban az esetben, ha egy felkészítő, nyelvi felzárkóztató szakasz előzi meg az államnyelvi kurzusok bevezetését.

Kárpátaljai adatközlők szinte kivétel nélkül fontosnak tartják a nyelvoktatási tevékenységet a felsőoktatásban (a lista hatodik helye, 33 említés), de a fentiek ismeretében nem meglepő az sem, hogy az ide tartozó interjúrészletekből kiderül, ez a kérdés az államnyelv oktatására vonatkozik, és csak nagyon kis részben esik szó más, idegen nyelvek oktatásáról.

„Ez egy megkerülhetetlen tény. A felsőoktatás nem létezhet nyelvi képzés nélkül.” (KMF_hök)

„A felsőoktatásban (...) már felnőttek vannak, érett felnőttek, akiknek, akik saját jól felfogott érdekükben kell is, hogy, hogy az ország dolgiban is tájékozódjanak, azért elolvassák azt a napi sajtót esetleg ukránul is... Tehát szerintem a felnőttoktatásban ennek helye van.” (MÁE_tanár)

Egyik adatközlő fontosnak tartotta megjegyezni, hogy a felsőoktatásban a nyelvoktatást inkább csak mint lehetőséget, fakultatív módon kellene biztosítani, s nagyon hatékony módszerrel javítani a középiskolából hozott gyenge kompetenciákat. Az azonban kérdéses, hogy egy fakultatív kurzus esetén működne-e a hallgatók nyelvi tudatossága, s élnének-e a kínálkozó lehetőséggel.

„A nyelvtudás szükséges, az egyetemnek szerintem nem feltétlen feladata, ám lehetőséget kellene biztosítania erre, én azt gondolom. Mert én mondjuk örülnék annak, hogyha mondjuk a főiskolán vagy az egyetemen indulna egy nagyon hatékony ukrán nyelvkurzus, de félek attól, hogy nem járnának el.” (UNE_KMDFKSZ)

Az adatközlők véleményei között markánsan elkülönül egy típus, amely az államnyelv oktatását szembehelyezi az államnyelv mint tannyelv bevezetésével, és mintegy védekező álláspontból közelíti meg a nyelvoktatás kérdését. Az adatközlők a magyar nyelven folyó képzés keretében megvalósuló hatékony ukrán nyelvoktatás mellett foglalnak állást. Érdekes módon a vélemények tekintetében nem csak az önálló magyar tannyelvű főiskola tartozik ebbe a csoportba, hanem olyan állami fenntartású intézményekben működő magyar egységek is, ahol a gyakorlatban viszonylag sok államnyelven oktatott tantárgy kerül be az órarendbe.

„Szerintem minden tudomány alapját anyanyelven kell megtanulni, és az ukránt meg kell tanítani rendesen.” (MÁE_tanár)

„Nyelvtanítás legyen. Természetes, nyelvtanítás, tehát ne fizikát tanítsanak ukránul, s főleg ne, mit tudom én, biológiát. Tehát a nyelvet sajátítsák el, ne pedig ismereteket szerezzenek ezen a nyelven.” (KSZE_tanár)

A gyakorlatból tudjuk, hogy a KMF-en van ukrán szaknyelvoktatás, érdekes módon azonban a szaknyelvoktatás mint módszer nem jelenik meg dominánsan a véleményekről szóló interjúrészek között. Amellett, hogy a kárpátaljai intézményekben fontosnak tartják az államnyelv oktatását, ezt kiegészítendő a szaknyelvi ismeretek szempontjából az látják szükségesnek, ha a szaktantárgyak egy kisebb részét ezen a nyelven oktatják.

„Mert mondjuk a nyelvtudás, az egy, de mondjuk a szakmai tudásra mégis kell, hogy szakmai tantárgyakat is halljanak valamilyen százalékba azon a nyelven. Ez nem jelenti azt, hogy 50%-ban, legalább úgy 20-25%-ban a tantárgyak mégis menjenek ukrán nyelven.” (MÁE_tagozatvezető)

Az idegen nyelvek fejlesztése a kárpátaljai interjúkban az említések számát tekintve viszonylag elől, (28 említéssel) a kódlista hetedik helyén szerepel. Közelebről megvizsgálva a kérdést azonban azt kell látnunk, hogy ezekben az intézményekben egyrészt az alacsony államnyelvtudás olyan nagy gondot okoz, hogy más nyelvek fejlesztésére nem jut idő, energia, másrészt pedig az intézmények hallgatói egyelőre nem annyira motiváltak egy-egy idegen nyelv elsajátításában, mert gyakorlati hasznát (pl. mobilitási programokban való részvétel) még nem érzékelik.

A szlovákiai interjúkat elemezve a kódlista kilencedik helyén (31 említéssel) jelent meg a nyelvoktatás kérdése, ami azt bizonyítja, hogy az intézmények képviselői fontosnak tartják ezt a kérdést. Ugyanakkor a kárpátaljai helyzettől eltérően itt a legtöbb interjúalany az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban fogalmazott meg véleményt. Ebből is látszik, hogy Szlovákiában nem okoz olyan nagy gondot a hallgatók bemeneti államnyelvtudása, mint Kárpátalján, ráadásul Szlovákia európai uniós tagállamként egyszersmind egy európai mobilitási dimenziót is kínál a hallgatók számára. Ezzel összefüggésben több interjúalany azon a véleményen van, hogy szlováknyelv-oktatásra nincs szükség a szlovákiai magyar felsőoktatásban. Természetesen itt is előfordul, hogy gyengébb államnyelvtudású diákok kerülnek az egyetemre, de ezek az in-

tézmények az államnyelvi kompetenciák fejlesztését a hallgatók egyéni felelősségére bízzák.

„Na most, ha úgy alaposabban belegondolunk, akkor megint csak nem az egyetemnek a feladata volna az sem, hogy az államnyelvet, hogy alkalmazzon egy olyan hallgatónál, aki nem ilyen szakos képzésben vett részt.” (SJE_rektorhelyettes)

„Én úgy gondolom, hogy tulajdonképpen ilyen általános, tehát mondjuk az államnyelv oktatását, mint mondjuk a szlovák nyelvet tanítani a hallgatóknak, azt mind el kéne végezzék az alap meg a középiskolában. (...) Tehát nem hiszem, hogy ilyen általános szlováknyelv-oktatás kéne.” (KETK_dékán)

„Azt el kell ismerni, hogy sajnos nem mindenki tudja olyan jól az államnyelvet, hogyha mondjuk, elkerülne egy teljesen szlovák környezetbe, akkor gond nélkül, problémamentesen érvényesülni tudna. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy aki akar, vagy szüksége van rá, az meg tudta vagy meg tudja tanulni az államnyelvet ez nélkül is. (...) Tehát nem tartanám rossz ötletnek, mert ha valaki szeretne, akkor legyen rá lehetősége. Tehát az egyetemnek lehetőséget lehetne, vagy kéne biztosítani, de nem tartom teljesen szükségszerűnek.” (SJE_hök)

Amellett, hogy az államnyelvoktatást, mint lehetséges nyelvpolitikai opciót szinte mindegyik intézmény elutasította, a szakterminológia oktatását a vélemények szintjén fontosnak tartják néhányan. A KETK dékánja éppen abban látja az ilyen kurzusok fontosságát, hogy a képzésből kikerülő pedagógusi pályára lépő fiatalok meg tudják oldani a két nyelv közötti fordítás során gyakran felmerülő problémákat. A gyakorlati részben láthattuk ugyanakkor, hogy a szlovákiai intézmények közül egyikben sem zajlik szlovák terminológiaoktatás.

„Szaknyelvet nyilván [kellene oktatni], ilyen szakterminológiát igen. Már csak azért is, hogy legalább amikor fordítani kell, mondjuk magyarra, és akár valamilyen szlovák tankönyvből, vagy versenyfeladatot, akkor legalább a tanár föl tudja mérni, hogy ha ő megkapja az eredeti szlovákot, és annak a magyar nyelvű fordítását, hogy akkor most a diák azért nem tudja megoldani esetlegesen, mert nem tudja, és nem érti a feladatot, vagy mert rosszul van fordítva a feladat, és nem is arról szól az eredeti szöveg, ami a fordításba van.” (KETK_dékán)

Szlovákiai adatközlőim szinte egyöntetűen úgy vélik, hogy az államnyelv oktatásánál sokkal fontosabb a felsőoktatásban az idegen nyelv-oktatásra figyelmet fordítani. Az előző fejezetből tudjuk, hogy a SJE kivételével mindez a gyakorlatban is megmutatkozik. A pozsonyi egyetem magyar tanszékének vezetője a nyelvoktatással kapcsolatban olyan javaslatot fogalmazott meg, hogy minden intézményen belül a bölcsészkarokon amúgy is létező nyelvi képzések segítségével kell a diákok kompetenciáit fejleszteni. Ennek kivitelezésében, azaz az első lépés megtételében, a lehetőség felajánlásában és népszerűsítésében azonban nagy szerepe van az intézménynek is.

„*Én úgy gondolom, hogy lehetőségként mindenféleképpen fel kell kínálnunk a diákoknak, hogyha bekerülnek a felsőoktatásba, hogy azon a karon, ahol tanulnak, azokat a világnyelveket, amelyeket a kar egyébként kínál, mondjuk, saját szakos hallgatóinak, azokat a többi hallgatónak is felkínálja, mert ez szerintem ugyanolyan, mintha az ember lakik valahol, és valamelyik szobát nem használja, csak azért, mert az, mondjuk, a tiszta szoba. Én úgy gondolom, hogy egy épületet be kell lakni, és ha az ember egyetemista, akkor az egyetem, illetve mondjuk a kar kínálta lehetőségeket mindenféleképpen ki kéne tudni használni, és ebben szerepe van a karnak is, hogy felkínálja, felhívja a hallgatók figyelmét rá, hogy ilyen lehetőségek vannak.*” (CE_tanszékvezető)

Érdekes ennél a kérdésnél megfigyelni a diákképviselők véleményét is, akik úgy érzik, a jelenlegi idegen nyelv-oktatási gyakorlat nem elég hatékony, és sok esetben az egyetemi évek alatt inkább elkopik a hozott nyelvtudás, mintsem hogy fejlődne. Ez a probléma főleg a nem nyelvszakos hallgatókat és azokat sújtja, akik valamilyen okból kifolyólag nem vesznek részt mobilitási programokban, nem utaznak külföldre.

„*Hát én angol szakos vagyok, úgyhogy én fontosnak tartom az idegen nyelveket, de úgy gondolom, annál, aki nem angol szakos és egyáltalán nem is nyelveket tanul, nagyobb hangsúlyt kéne fektetni legalább erre az angolra. Tehát, hogyha lehet választani, és azt hiszem kötelező legalább egy szemeszter angolt felvenni, de az öt év alatt, szerintem, az semmi. Tehát azt bevezetném, hogy igenis, ugyanúgy, mint a pedagógiai tantárgyak, lenne minden szemeszterben, és akkor az úgy megmaradjon. Mert szerintem mindenki középiskolában valamilyen szinten megtanul angolul, és*

akkor szépen elsovrad, hogyha nem megy ki sehová külföldre tanulni. (...) És ez olyan, mintha az ember eldobna magától egy idegen nyelvet, és ez nagyon bánt.” (JUGYIK_korábbi elnök)

Ahogy az a szlovák nyelv esetében, úgy az idegen nyelveknél is felmerült a szaknyelvoktatás gondolata. Adatközlőink egyik része szerint a középiskolából hozott idegen nyelvi szint sajnos nem elégséges ahhoz, hogy arra már komolyabb szaknyelvi kurzusokkal lehessen építkezni a felsőoktatásban.

„*Hát ugye jó lenne, hogyha tehát a közoktatás ezt teljes mértékben el tudná látni, akkor itt már csak az adott szakterület szaknyelvére lehetne összpontosítani, hogy tudjanak idegen nyelvű szakirodalmat olvasni, de azt hiszem, hogy nem tartunk még itt.*” (KETK_magyar tanszék)

A SJE esetében ezt a problémát áthidalni látszanak, hiszen ebben az intézményben, legalábbis ami a Gazdaságtudományi Kart illeti, találunk pozitív példát a magas szintű idegen nyelv-oktatásra és szaknyelvi képzésre.

„*Ugye itt lett kimondva a kulcsszó: egy közgazdásznak azért a nyelvtudásának helyén kell lennie. Tehát mindenképpen fontos az, hogy legyenek idegen nyelvű kurzusok, tehát a nyelvoktatás is ezek közé tartozik. Ami miatt ezt ingyenesen tudjuk biztosítani, meg akarjuk biztosítani. (...) Tehát kötelezzük is a hallgatókat, hogy felvegyenek egy nyelvet, tehát a nyelvoktatás keretébe. Ez mellett meg vannak szabadon választható, még külön szaknyelvi képzések.*” (SJE_GTK)

A többi kar esetében a tanulmányi programok zsúfoltságára és az akkreditációs szabályozásra hivatkozva, bár fontosnak tartják, de a gyakorlatban mellőzik mind az idegen nyelv-oktatást, mind pedig a szaknyelvoktatást.

„*És hogyha azt vesszük, hogy 18, heti 18-20 órába egy matematika-informatika szakos hallgatót akarunk képezni, akkor ez is egy eléggé szűk keret, mert hogy ebbe férjünk be. Egyrészt a matematika, az informatika, ugyebár tanár szakos hallgatóról van szó, tehát a pedagógia, pszichológia tárgyak is férjenek bele, alkalmanként lehetősége legyen arra, hogy valami testmozgás, és ezek mellé már államnyelv, vagy idegen nyelv, az nem férne bele.*” (SJE_rektorhelyettes)

A kárpátaljai interjúk során a nyelvoktatási gyakorlatokhoz viszonyítva dominánsabban jelentek meg olyan modellek, amelyek lényege a

tannyelv megosztásában van. Mind a diákok, mind az intézmények vezetői úgy vélik, ezzel a módszerrel lehetséges a nyelvtudás szintjét emelni. Mindemellett azt is megtudhattuk, hogy ezt a helyzetet legtöbbször a kényszer szüli, a többségi nyelv tannyelvként való bevezetése nem fokozatos, és a diákok nyelvi felzárkózására nem hagy időt, s veszélyezteti a képzés hatékonyságát is.

„Én gondolom, hogy kellene, hogy ukránul is menjen, legalább, köztünk mondva, a társadalmi diszciplínának (...) azokat akármilyen nyelven lehetne, de ha ukránul, akkor legalább fogják hallani az ukrán nyelvet. Hogy elsajátítják-e, vagy nem, az más dolog, de ők fognak hallani valamit ukránul. És akkor nekijek kellesz majd valamit felelni, fognak igyekezni jobban egy kicsit.” (UNE_dékán)

„K: Tanultatok már valamit ukránul is?

A2: Több tantárgyat is. Igen, igen. Több tantárgyat is tanulunk ukránul.

K: Többiek? Jó az, hogy vannak tantárgyak ukránul?

A3: Szerintem csak hasznunkra válik az, hogyha ukránul tanulunk. Sajnos egyre kevesebb ukrán tantárgyunk van.” (KSZE_diákok)

Az egyik diákképviselő azt is elmondta, hogy fontos volna intézményi szinten tudatosítani a diákokban is, hogy mit miért oktatnak anyanyelven vagy többségi nyelven a tantárgyaik közül. A többségi nyelvű kurzusok nyelvtanulási lehetőségként való felfogását ugyanis a diákok egy része nem tudatosítja, így azok eredményessége is megkérdőjelezhető.

„Jónak jó lenne, ha hatásos lenne. Olyas szinten hatásos, hogy a diákok az ukránul hallgatott tantárgyat előnyként és nem nyűggént fognák fel. Tehát én örültem neki, hogy volt, mert így mind a két nyelven ismerem a szakkifejezéseket, tehát mind az ukrán, mind a magyar, mind az orosz szaknyelvet ismerem történelem szintjén, meg pedagógia, pszichológia terén is, ami nekem fontos és örülök neki, hogy ismerem.” (UNE_KMDFKSZ)

A beregszászi főiskola diákképviselőjétől egy a többségi tannyelvű tantárgyak bevezetését ellenző vélemény is megfogalmazódik, annak ellenére, hogy mind közül ebben az intézményben oktatják a legkevesebb tantárgyat többségi nyelven. Adatközlőm ezt a véleményét azal indokolja, hogy a nyelvtudás megszerzésének nem szabadna alárendelni a diákok szakmai felkészültségét, illetve a tannyelvi arányok eltolásával magyar identitásukat veszélyeztetni. A főiskola elnöke is

úgy véli, a szakmai kompetenciák megszerzése fontosabb a nyelvtudás megszerzésénél.

„Véleményem szerint elsősorban igazán jó szaktudású emberekre van szükségünk, amit leginkább mindenki anyanyelvén sajátíthat el. Akiben megvan a készség, értelmiségi képzésben részesülő hallgatóként átláthatja a helyzet komolyságát és szükségességét. Nem tartom célszerűnek a különösen kiemelt óraszámok oktatását a magyartól eltérő nyelven. Indokoltnak igen, de célszerűnek nem. Mivel könnyen átbillenhet a léc.” (KMF_hök)

„Most éppen egy mélypontra vagyunk, mert most ugye az van, hogy nem tanul meg esetleg a gyerek (...) ukránul. Mintha a felsőoktatás feladata lenne, hogy megtanítsuk ukránul. Ugye középiskolában kéne megtanulni ukránul. Márpedig, ha ő az ungvári egyetemen úgy tanul most két évig, hogy ő nem érti, mit tanul, akkor el tudom képzelni, milyen szakember lesz belőle.” (KMF_elnök)

A tannyelv megosztásáról a szlovákiai intézményekben is megpróbáltunk információkat begyűjteni. A nyitrai kar esetében a magyar tanszék vezetője úgy véli, ha a magyar tannyelvű órák száma még tovább csökken az intézményben, az negatívan hathat a diákok anyanyelvi szaknyelvi kompetenciáira. A tanszékvezető azt is hozzátette, hogy a teljesen magyar nyelvű oktatást sem tartaná helyénvalónak, mert a szlovák szaknyelv magabiztos használatára ugyanúgy szükségük van a jövőbeli pedagógusoknak.

„Jó lenne, hogyha nagyobb arányban lenne a magyar órák száma, és jobban megerősítenék az anyanyelvi kompetenciájukat, főleg a szaknyelvi kompetenciájukat, mert itt nagyok a hiányosságok, és ez azért is van, mert a tankönyveink is fordítások, és a fordítók, azok nem mindig rendelkeznek olyan szaknyelvi ismeretekkel. Már több alkalommal vizsgálták, vizsgáltuk a tankönyveknek a fordítását, és hát bizony nagyon sokszor nem a megfelelő terminus technicust használják.” (KETK_magyar tanszék)

„De nem szeretném azért azt se mondani, hogy csak magyarul legyen. Tehát én úgy gondolom, hogy nagyobb a mozgástere annak a hallgatónak, aki azért megtanulja bizonyos szinten a szlovák nyelvet is, a szakterminológiát is, hogy ez nem lesz semmiképp a kárára. Mert hiszen, akár ha Szlovákiában különböző tanfolyamokat szerveznek, szlovák képzéseket, ezt ha a Központi Pedagógiai Intézet szervezi, akkor ott nem

tartanak külön ilyen továbbképzéseket a magyar meg a szlovák tanárok számára, hanem együtt tartják. Tehát ne legyen az, hogy nem mer megmondani, vagy nem tud hozzászólni, mert nem ismeri a szlovák terminológiát.” (KETK_magyar tanszék)

A SJE hallgatója úgy vélte, az egyetem tannyelvi gyakorlatán nem szükséges nagy változtatásokat végrehajtani. Az esetleges szlovák tannyelvű órákat is csak fakultatív jelleggel vezetné be az intézményben, mondván, hogy a komáromi székhelyű egyetem különlegessége éppen az, hogy Szlovákiában egyedülálló módon itt mindent magyar nyelven lehet tanulni.

„Ha lehetőségként, akkor azt mondanám, hogy igen. Ha kötelezővé tennék, akkor azt mondanám, hogy nem. Úgy gondolom, ha valaki szlovákul akar megtanulni, akkor Szlovákiában nagyon sok egyetem van, ahol, sőt ezen kívül csak olyan egyetem van, ahol szlovákul tanulhat az ember. Tehát, ha ő neki nem a magyar nyelven való továbbtanulás a fontos, akkor választhat, akár Pozsony, akár Nyitra, színvonalasabbnál színvonalasabb egyetemek.” (SJE_hök)

A dél-szlovákiai régió tannyelvi szempontból különleges vonása, hogy a tervezgetés, az elmélet síkján az intézményvezetőkben már felmerül az idegen nyelven oktató kurzusok bevezetésének lehetősége is.

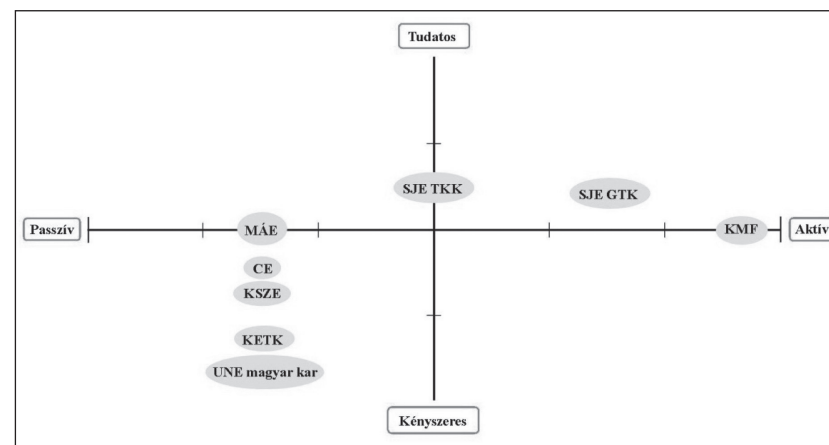
„Összpontosítani az energiákat, és a mindenféle-fajta eszközöket, ami rendelkezésre áll olyan képzésekre kellene, ahol ténylegesen jogos igényként jelenik meg az, hogy az a képzés többnyelvű képzés legyen. Most a többnyelvű alatt azt értem, hogy magyar és szlovák is, meg értem mellette még nyilván az idegen nyelv. Az az ideális, én úgy gondolom.” (KETK_dékán)

„A nyelvhasználati kérdésekben, azt hiszem, hogy liberális alapokra kell helyezni a képzéseket. Tehát amire igény van, meg úgy látják az oktatók és az ezért felelősök, mondjuk az akkreditációs programokért felelős személyek, akkor nyilvánvalóan el fognak mozdulni idegen nyelvű képzések felé. Ezt meg ugye az igény dönti el, tehát nagy a verseny, tehát a színvonal irányába mozdulnak a jelentkezők is, ez egyértelmű. Megfelelő technikai háttér, képzési programok irányába, én így gondolom, megfelelő oktatói kar irányába mozdulnak majd el, akik a jövőben jelentkeznek. Tehát itt biztosan fog kelleni idegen nyelvű képzés. Itt most, ugye, az idegen nyelv-oktatásról már beszéltünk, tehát most a szaktárgyaknak az idegen nyelvű oktatása az, amire gondolok.” (SJE_GTK)

3.3. A tannyelvi tervezés esetei

A kutatás célja az volt, hogy tisztább képet alkossunk a Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatási intézmények tannyelvi gyakorlatáról, az ezzel kapcsolatos attitűdökről. Az empirikus adatgyűjtés alapján láthatóvá vált, hogy az interjúkból kirajzolódó nyelvoktatási és tannyelvi gyakorlat intézményenként más és más, melynek tágabb, régiós befolyásoló tényezői éppúgy vannak, mint lokális intézményi okai. A két vizsgált régió nyelvi, nyelvpolitikai környezete leginkább abban különbözik, hogy míg Kárpátalján a legnagyobb problémát az ukrán nyelv középiskolai oktatásából fakadó problémák okozzák, addig Dél-Szlovákiában az intézmények inkább az idegen nyelvek, szaknyelvek oktatására koncentrálnak, illetve idegen nyelvű programok indításában gondolkodnak.

A szlovákiai és kárpátaljai intézményeket az ismertett nyelvpolitikai gyakorlat és a tannyelvi viszonyokról alkotott vélemények alapján modellezni próbáltam. A modellezés során egyrészt azt értékeltem, hogy a kialakult nyelvoktatási, tannyelvi helyzet mennyire köszönhető az intézmények aktív szerepvállalásának, vagy épp a külső körülmények hatásának, másrészt ezt a képet azzal próbáltam meg árnyalni, hogy az egyes lépések, vagy a *laissez faire* típusú elfogadó, passzív nyelvpolitikai viselkedés tudatos-e az intézmény részéről, vagy kényszeres reakciókról van szó (lásd 2 ábra).



2. ábra. A megvizsgált intézmények tannyelvpolitikájának dimenziói

Adataink alapján úgy tűnik, hogy a legösszetettebb tannyelvi koncepciója a KMF-nek van, amelynek célja a bekerülő diákok ukrán nyelvtudásának javítása. Az intézmény nyelvoktatással, szaknyelvoktatással és bizonyos tantárgyak ukrán tannyelven való oktatásával próbálja e célt elérni. Bár a KMF a legaktívabb minden megvizsgált intézmény közül a nyelvpolitikai lépések meghozatalában, de ezek a lépések sok esetben kényszeres reakcióként jelentkeznek, a beszélgetésekben is így verbalizálódnak. Maga a koncepció szó is csak ennél az intézménynél jelenik meg, ugyanakkor a szóhasználat – pl. „*ez nem egy kőbe vésett koncepció*”, „*évente a kihívásokra adott válaszként próbáljuk hozzáigazítani a realitásokhoz*”, „*a jövő pedig majd meghozza, hogy itt milyen arányban és hogyan fognak változni*”, „*hogy tud-e ez az intézmény válaszolni arra a pillanatnyi kihívásra*”, „*az intézmény megtalálja-e az adott pillanatban azt az optimális utat*” (KMF elnök) – a koncepció eseti voltára utal.

A KMF esetében, amely a kárpátaljai magyar közösség magyar tannyelvű felsőfokú intézményeként jött létre, nem derül ki egyértelműen, hogy az intézmény szerint valóban helye van-e a felsőoktatásban a nyelvoktatásnak, a tannyelvi arányok variálásának. Ehelyett egyfajta kényszeres többnyelvűség van kialakulóban. Az intézmény besorolásánál leginkább arra támaszkodtam, hogy a többségi nyelv oktatásával az intézmény csak a középiskolai nyelvoktatás rossz helyzete miatt foglalkozik, másrészt pedig az ukrán tannyelvű órák bevezetését is az indokolta elsősorban, hogy az el nem fogadott magyarországi PhD fokozatok miatt olyan ukrainai fokozattal rendelkező tanárokkal kell javítani az intézmény minőségi mutatóit, akik esetleg nem beszélnek magyarul. A KMF ugyanakkor tudatosan próbál reagálni a kihívásokra, fokozatosan készíti fel a diákokat az ukrán tannyelvű órákra, magyarul is beszélő tanársegédekkel segíti az ilyen órák hatékonyságát. Az intézmény tehát valamennyire közelíti a tudatos cselekvési irányt is.

Az aktív és tudatos dimenziók közös mezőjében helyezkedik el a SJE. Bár Szlovákiában nem jelent olyan nagy gondot a hallgatók államnyelvtudása, mint azt Kárpátalja esetében tapasztaltuk, ugyanakkor vannak diákok, és különösen a SJE egyetem hallgatói között, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek, s így fejlesztésre szorulnának, illetve vannak olyan magyarországi hallgatók is az egyetemen, akik az egyetemre készülés előtt nem tanultak szlovákul. Azonban az egyetem ezzel a prob-

lémával nem kíván foglalkozni. Az intézmény esetében nem azonosítottunk be olyan kényszeres hatásokat, amelyek a nyelvoktatásra, tannyelv-választásra befolyásoló hatással lennének. Bár az intézményben megjelenő nem szlovák anyanyelvű, és szlovákot sosem tanuló magyarországi diákok számának növekedése felfogható ilyen kényszernek, de ez egyelőre még nem olyan erős. Azt azonban érzékeltetni szerettem volna, hogy karonként eltérő aktivitás jellemző a tannyelvpolitikában. Az idegennyelv-oktatás az intézmény indulásakor nagyon fontos szempontként jelent meg, mára viszont elhalt, többek között olyan állami akkreditációs megszorítások miatt, amire az egyetemnek nincs befolyása. Ugyanakkor az egyetem egyes részlegei, mint például a Gazdaságtudományi Kar, ettől eltérően tudatos nyelvi, szaknyelvi felkészítésben részesíti diákjait. Mindebből az derül ki, hogy a nyelvoktatás megszervezése a többi kar esetében sem lehetetlen.

A 2. ábra azt szemlélteti, hogy a legnagyobb tannyelv-politikai döntéshozatali köre a két önálló intézménynek van, amelyek eltérő aktivitással, eltérő külső körülmények hatására alakítják ki tannyelvi profiljukat. A másik négy intézmény állami egyetemek magyar egységeként más kiindulópontból közelíti meg a tannyelv-választás kérdéskörét: kisebb a mozgásterük, ami passzivitást eredményez, másrészt a nagyobb anyaintézményen belül a többségi érdekek is erősebben érvényesülnek.

Az UNE magyar karán leginkább az érvényesül, hogy alapvetően a magyar nyelv és irodalom szakon kívül, amely már bejáratott többségében magyar nyelvű gyakorlatot követ, a másik három szakon (fizika, matematika, történelem) főleg az egyetem más karain oktatók nyelvi kapacitását veszik alapul. Ezek között az oktatók között viszont igen kevés magyarul is beszélő professzor van. A kar alkalmazásában álló magyar tanárok inkább fiatalok, akik még nem rendelkeznek fokozattal, így a minőségi mutatók megtartása érdekében a magyar tannyelvi arányok növelése nem lehetséges. Itt is érvényesül egyfajta kényszer, de ez esetben más a kiindulási pont. A kar vezetőségére, a tanárookra, akik ebben a kontextusban élnek mindennapjaikat, leginkább az elfogadás, a helyzetbe való belenyugvás jellemző. Tudják, hogy az arányok megváltoztatása hatáskörüket meghaladja, ezért komoly tannyelv-politikai „elmélgedésekkel” nem is igazán foglalkoznak. Ez a magatartás a diákokat is jellemzi. Kevés kivételtől eltekintve nem kívánnak beleszólni az oktatás tannyelvi ügyeibe, és úgy tűnik, a két tan-

nyelvű gyakorlat előnyeit nem érzékelik, a többségi tantárgyakat nyugként, szükséges rosszként fogják fel. A diákok bemeneti nyelvtudására az egyetem meg sem próbál differenciált lépésekkel reagálni, a felzárkózást a diákok egyéni problémájának tekintik. Bár a diákképviselő megerősítette a gyakorlat számos pozitív hatását a nyelvi, szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére, de az sehol nem hangzik el konkrétan, hogy az ukrán tannyelvi alkalmazása az oktatásban nyelvi fejlesztő céllal történik.

A nyitrai KETK esetében is hasonló gondok vannak: nincsenek magyarul oktató tanárok, alacsony a diáklétszám ahhoz, hogy magyar csoportokat szervezhessenek a magyarral párban tanulható szakirányokon is. A diákok ezért általában a páros szakokon egyik szakjukat szinte teljesen szlovákul tanulják. Ezzel kapcsolatban ők is passzívak, nem feltétlenül foglalkoznak azzal, hogy a tannyelvi arányokat bolygassák, sőt, még abban az esetben sem mindig élnek a magyar nyelvű oktatás lehetőségével, ha arra van oktató és (általuk lehetne) létszám is. Bár az intézmény esetében kétnyelvű oktatás folyik, de hiányzik egy olyan konkrét tervzet, amelynek célja a diákok magas szintű kétnyelvűségének elérése, ezért a legtöbb felmerülő nyelvi kérdést ad hoc módon, a személyi feltételektől függően oldják meg (Sándor–Vančóné Kremmer 2005: 165–166). Figyelemreméltó kezdeményezés a nyitrai kar azon igyekezete, hogy idegen nyelvű kurzuskínálattal bekapcsolódjon az európai mobilitási vérkeringésbe.

A MÁE-t tannyelvpolitikája és a beszélgetésekben tetten ért szándékok szerint valahol a kényszeres és a tudatos dimenzió között félúton helyezték el, de sokkal közelebb a passzív, mint az aktív végponthoz. A besorolás alapját az szolgáltatja, hogy a munkácsi tanítóképzőben is küzdenek a magyarul beszélő tanerő hiányával, de azt fontosnak tartják, hogy a szaktantárgyak oktatását nagyrészt magyarul, ezzel párhuzamosan (a későbbi munkahelyi elvárásoknak megfelelően) ukránul is megszervezzék.

A két magyar tanszék (CE és KSZE) tannyelvi döntései elég korlátozottak. A két magyar tanszék munkatársai a kétszakos tanárképzésben részt vevő diákok képzésének csak a magyar nyelv és irodalom szakkal kapcsolatos oktatási feladatait látják el. A diákok tantárgyaik egy részét egy másik, a szakjuknak megfelelő tanszéken végzik valamely idegen nyelven, vagy nem nyelvi szakok esetében többségi nyelven. Ezenkívül a bölcsészkar minden hallgatója számára kötelező a pedagógia-pszichológiai alaptantár-

gyak felvétele, ami az egyszerűbb kivitelezhetőség miatt szintén a többségi nyelven zajlik. A tanszékek ilyen formában nyelvvoktatási és tannyelv-politikai döntéseket nem tudnak eszközölni, hiszen a kétszakos képzésből, csak a magyar szak tannyelvi ügyeire van hatásuk, ott pedig nem indokolt a kétnyelvűsítés. De mivel különböző nyelveket oktató bölcsészkarok keretében folynak ezek a képzések, az interjúkban elhangzott véleményekből kiderül, hogy lehetne nyitni az együttműködésre más tanszékkel, és jobban szorgalmazni az egyetem részéről is, hogy a diákok éljenek a nyelvtanulás lehetőségével. Bár ez még nem gyakorlat, de emiatt a CE és KSZE elhelyezését egy kicsivel feljebb toltuk a tudatos cselekvés irányába.

4. Következtetések

A kutatás alapján világossá vált, hogy bár már a két régió mindegyik megvizsgált intézményében jelen van a kétnyelvű oktatás valamilyen formája, de ennek céljait, körülményeit, a kivitelezés módjait tisztázó tudatos, aktív és minden nyelvi vonatkozású kérdésre kiterjedő klasszikus értelemben vett egyetemi tannyelvpolitikával egyik intézmény sem rendelkezik. A kutatás hipotézise igazolódni látszik, ugyanis a gyakorlatban a nyelvi célok érvényesítésénél más célok elsődlegesebbnek tűnnek. Nehéz például helyet és időt találni nyelvvoktatásra, szaknyelvvoktatásra a szlovákiai magyar felsőoktatás egyik fő ágazatában, a tanárképzésben, hiszen a szakok (mivel kötelező jelleggel csak és kizárólag párban tanulhatók) már eleve zsúfolt tantervvel rendelkeznek. Az is problémaként adódik, hogy a személyi feltételek, a megfelelő szaknyelvi nyelvtudással rendelkező tanárok száma sem elégséges minden tárgyból a többnyelvű modell megvalósításához. Problémaként definiáljuk továbbá, hogy az intézmények nagy részénél a külső körülményekre való kényszeres tannyelvi reakciók egyfajta passzivitással társulnak, ami szöges ellentétben áll a kisebbségek társadalmi és nyelvi jogainak megvalósításáért való aktív és tudatos tannyelv-politikai fellépéssel.

Beregszászi (2002) szerint nyelvi tervezési koncepció, hatékony nyelvi stratégia kidolgozása lehetetlen anélkül, hogy ismerjük a célközösség társadalmi, politikai, gazdasági, demográfiai helyzetét, nyelvi folyama-

taik. Az eredményes nyelvi tervezést empirikus kutatások segítségével kell megalapozni, majd ezeket figyelembe véve kerülhet sor a kívánt nyelvi tervezési stratégia és a hozzá tartozó módszertan kidolgozására. Szükséges továbbá egy olyan intézményi háttér, amely a kijelölt feladatokat képes végrehajtani (vö. Wardhaugh 1995, Tolcsvai Nagy 1998, Kiss 2012).

A Kárpát-medencei magyar közösségek társadalmi, politikai, demográfiai és nyelvi helyzetének empirikus kutatásokkal történő feltárásában jelentős eredményeket tud felmutatni a magyar tudományosság. Ehhez a folyamathoz kapcsolódva kutatással olyan problémákra próbáltam rávilágítani a Kárpát-medencei kisebbségi felsőoktatással kapcsolatban, amelyek felkelthetik a közösségek társadalmilag felelős vezetőinek figyelmét, és kiindulási pontként szolgálhatnak egy tudatosabb és aktívabb tannyelv-politikai cselekvés kialakításában.

Bibliográfia

- BAKER, COLIN (2006) *Foundation of Bilingual Education*. 4th edition. Multilingual matters, Bristol Buffalo – Toronto – Sydney.
- BAKER, COLIN (2007) Becoming bilingual through bilingual education. In: PETER AUER – LI WEI (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 131–152.
- BARTHA CSILLA (2000) Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. *EDUCATIO* 2000/4, 761–775.
- BÁRDI NÁNDOR – FEDINEC CSILLA – SZARKA LÁSZLÓ (szerk.) (2008) *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Nemzeti és Etnikai Kisebbségkutató Intézet – Gondolat, Budapest.
- BEREGSZÁSZI ANIKÓ (2002) *Magyar nyelvi tervezés Kárpátalján. Célok, problémák és feladatok*. Doktori értekezés. Kézirat.
- COOPER, ROBERT L. (1989) *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- CUMMINS, JIM (2008) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: STREET, B – HORNBERGER, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, Volume 2: Literacy. Springer Science – Business Media LLC. New York, 71–83.
- CSEERNICKÓ ISTVÁN (2008) Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In: FEDINEC CSILLA (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest, 153–170.
- CSETE ÖRS – PAPP Z. ATTILA – SETÉNYI JÁNOS (2010) Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: ABLONCZY BALÁZS – BÁRDI NÁNDOR – BITSKEY BOTOND

- (szerk.) *Határon túli magyarság a 21. században: konferenciasorozat a Sándor-palotában 2006–2008*, Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest, 126–165.
- FEISCHMIDT MARGIT (2007) A megalapozott elmélet. In: KOVÁCS ÉVA (szerk.) *Közösségtanulmányok*. Módszertani jegyzet. PTE BTK Kommunikáció és Médiatudományi Tanszék. Néprajzi Múzeum, REGIO könyvek, Pécs – Budapest, 234–242.
- GEREBEN FERENC (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- GÖNCZ LAJOS (2005) A kétnyelvűség pszichológiája. In: LANSTYÁK ISTVÁN – VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ (szerk.): *Nyelvészetről változatosan. Segédkönyv egyetemisták és a nyelvészet iránt érdeklődők számára*. Gramma Nyelvi Iroda, Dunaszerdahely, 33–76.
- HAUGEN, EINAR (1987) Language Planning. In: AMMON, U. – DITTMAR, N. – K. J. MATTHEIER (eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter, Vol. 1: 626–637.
- KISS JENŐ (2012) A nyelvstratégia nyelvészeti megalapozásának fontossága. In: *Térvesztés és Határtalanítás. A magyar nyelvpolitika a 21. században*. Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Lucidus Kiadó, Budapest, 32–41.
- KONTRA MIKLÓS (1997) Kell-e félnünk a kétnyelvű oktatástól? *Korunk, III. folyam, VIII/1: 75–79*.
- KONTRA MIKLÓS (szerk.) (2005): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. Somorja – Dunaszerdahely.
- KVALE, STEINAR (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jószöveg Műhely, Budapest.
- KYMLICKA, W. – STRAEHLE, CH. (2005) Kozmopolitanizmus, nemzetállamok, kisebbségi nacionalizmus. In: KÁNTOR Z. – MAJTÉNYI B. (szerk.) *Szöveggyűjtemény a nemzeti kisebbségekről*. Rejtjel, Budapest, 17–42.
- LAMBERT, WILLIAM (1978) Psychological approaches in bilingualism, translation and interpretation. In: GERVER, D – SINAÍKO, H.W. (eds) *Language. Interpretation and Communication*. New York – London, Plenum Press.
- PAPP Z. ATTILA (2008) *Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról*. Magyar Külügyi Intézet, Regio Books, Budapest.
- PÉNTEK JÁNOS (2005) Tanulságok – szentencia nélkül. In: KONTRA MIKLÓS (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 239–246.
- SALAT LEVENTE (2012) Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *EDUCATIO* 2012/1 49–66.
- SÁNDOR ANNA – VANČONÉ KREMMER ILDIKÓ (2005) A magyar nyelv helyzete a szlovákiai felsőoktatásban. In: KONTRA MIKLÓS (szerk.) *Sült Galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Lilium Aurum Könyvkiadó, Somorja – Dunaszerdahely, 161–166.
- SPOLSKY, BERNARD (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SZÉPE GYÖRGY (1984) Jegyzetek a nyelvi tervezésről és a nyelvpolitikáról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV: 303–329*.
- SZÉPE GYÖRGY (2001) *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (szerk.) (1998) *Nyelvi tervezés*. Universitas Kiadó, Budapest.
- VÁMOS ÁGNES (1993) Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle, No. 11*

- VAMOS ÁGNES (2000) A tannyelv iskolai fogalma. *EDUCATIO*, 2000/4, 729–742.
 VAMOS ÁGNES (2008) *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 WARDHAUGH, RONALD (1995) *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest

Melléklet

Az interjúelemzés során beazonosított kódok az említések gyakorisága alapján rangsorolva

Kárpátalja (15 interjú)	*	Dél-Szlovákia (12 interjú)	*
Többségi nyelv ismerete	62	Szavválaszték	51
Munkaerő-piaci átmenet	61	A tannyelv megoszlása a gyakorlatban	51
A tannyelv megoszlása a gyakorlatban	48	Oktatók nyelvtudása	46
Munkaerőpiac: nyelvtudás	45	Idegen nyelv	42
Oktatók nyelvtudása	37	Tannyelv-politikai elvek	42
Nyelvoktatás a felsőoktatásban	33	Munkaerő-piaci átmenet	37
Idegen nyelv	28	Többségi nyelv ismerete	33
Oktatás minősége	28	Létszámadatok	33
Mobilitás	27	Pedagógusképzés	31
Támogatáspolitikai	23	Nyelvoktatás a felsőoktatásban	31
Anyanyelvi oktatás_erősségek	21	Hallgatók nyelvi tudatossága	28
Többségi állam és a régió viszonya	21	Munkaerőpiac: nyelvtudás	26
Szaknyelvoktatás	21	Demográfiai hullámvölgy	26
Hallgatók nyelvi tudatossága	20	A szlovákiai magyarság társadalmi igényei	24
Emelt szintű érettségi ukránból	19	Akkreditáció	21
Oktatók tudományos fokozata	19	Magyar tannyelvű felsőoktatás	21
Az interjúalany saját képzési nyelve	18	Mobilitás	21
Nyelvoktatás koncepciója	18	Oktatók tudományos fokozata	19
A magyar nyelvű felsőoktatás létrehozása	17	Magyar–magyar viszony a régióban	17
Középiszkolai ukrán nyelvoktatás	17	Szaknyelv	17
Párhuzamos magyar struktúrák	16	Párhuzamos magyar struktúrák	16
Az anyaország és a régió viszonya	16	Létrehozás koncepciója	15
Interjúkészítés ideje	15	Középiszkolai nyelvoktatás	15
Személyfüggő rendszer	15	A felvételzés eltörlése	14
Létszámadatok	14	Szakok népszerűsége	14
Tannyelv-politikai elvek	14	Támogatáspolitikai	14
Többségi intézményben való tanulás magyarként	12	Magyar tagozat egy többségi intézményben	13
Nyelvi közeg az ukrán nyelvhasználatához	12	Önfenntartó rendszer	12
BICS	11	A magyar nyelvű felsőoktatás létrehozása	12
Átpolitizált oktatás	11	Az interjúkészítés ideje	12
Tülsképzés	11	Interjúalany szakterülete, képzési nyelve	12
Interjúalany szakterülete	11	Oktatás minősége	11
Szavválaszték	11	Hallgatói mozgalom kapcsolata az egyetemmel	11
Létrehozás koncepciója	11	Írott anyagok, adminisztráció nyelve	11
Rejtett tanterv és légkör	11		

Hannák Anca – Vancsó Anna – Vásárhelyi Orsolya – Ruppert Péter

A massachusettsi magyarság kapcsolathálózatának elemzése

Hazánk határain kívül élő, magyar identitású, bizonyos esetekben még magyar állampolgárságú személyek száma nehezen meghatározható. A nemzetközi migráció jelenlegi trendjei, a gazdasági világválság, és a politikai döntések mind-mind befolyásolhatják az egyének migrációs potenciálját és a valóban migrálók számát is. A nemzetközi migrációs adatok legnagyobb problematikája, hogy csak a legális kivándorlást (pl.: menekült státuszt kérvényezőők számát) tudja számszerűen közölni, noha az illegális bevándorlók száma évről-évre növekszik¹.

Számos kutatás irányult az elmúlt évtizedekben a minél nagyobb sokaságot reprezentálni kívánó hagyományos szociológiai alapokon nyugvó határokon túl élő magyarok feltérképezésére, ám ezen adatfelvételek sokszor komoly anyagi, szervezési és módszertani erőfeszítéseket igényelnek. A következőkben taglalt tanulmány elsődleges célja bemutatni egy olyan kutatást, ahol a hagyományos (kvalitatív- és kvantitatív) technikák mellett, az egyre nagyobb mértékben rendelkezésre álló, online adatforrások is be lettek vonva, így jóval gyorsabban és olcsóbban, kurrens és átfogó eredményekhez lehetett jutni az érintett diaszpóra közösségének szerkezetéről, szokásairól. A kutatást a Bethlen Gábor Alapkezelő² számára a Maven Seven Hálózatkutató Zrt. készítette. Az

¹ SYLUM LEVELS AND TRENDS IN INDUSTRIALIZED COUNTRIES, FIRST HALF 2009 Statistical overview of asylum applications lodged in Europe and selected non-European countries, UNHCR, 21.10.2009.

² „A Bethlen Gábor Alap elkülönített állami pénzalap, amelynek célja a Magyar Kormány nemzetpolitikai stratégiájához kapcsolódó célok megvalósulásának elősegítése. Kiemelt feladata a külföldi magyarság szülőföldjén történő egyéni és közösségi boldogulásának, anyagi, szellemi gyarapodásának elősegítése és kultúrájának megőrzése érdekében támogatások nyújtása. Feladata a támogatások igénybevétele és hatékony kihelyezése céljából átlátható pályázati rendszer működtetése. Az Alapkezelő tevékenységével hozzájárul a vi-